LIBRO DE ACTAS

aidipe

Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad

XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa

IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE

Barcelona, 18-21 de junio de 2024

Organiza:

Universitat de Barcelona · UAB Universitat Autònoma de Barcelona · Universitat de Girona · Universitat de Lleida · Universitat Rovira i Virgili

Coordinación: Mercedes Torrado Fonseca

Revisión de las actas (por orden alfabético): Juan Llanes Ordoñez (UB) y Mercedes Torrado Fonseca (UB)

Con la Colaboración de:

Gemma Filella Guiu (UdL), Judit Fullana Noell (UG), Juana Maria Tierno García (URV), J. Reinaldo Martínez Fernández (UAB), Carla Quesada Pallarès (UAB), Marta Sabariego Puig (UB), Angelina Sánchez Martí (UAB), M. Paz Sandín Esteban (UB), Robert G. Valls Figuera (UB)

Promueve: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Diseño y maquetación: CREA CONGRESOS, S. C. C. L.

Impresión: Online

Consultable en https://aidipe2024.aidipe.org/

ISBN: 978-84-09-69437-2

Handle: https://hdl.handle.net/2445/218438

Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. Col.lecció Comunicacions a congressos (Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació)

Obra publicada con licencia de uso Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada



Barcelona, enero 2025

COMITÉS

COMITÉ EJECUTOR

Mercedes Torrado Fonseca (Presidenta), *Universitat de Barcelona*
Gemma Filella Guiu, *Universitat de Lleida*
Judit Fullana Noell, *Universitat de Girona*
Juan Llanes Ordoñez, *Universitat de Barcelona*
Juana Maria Tierno García, *Universitat Rovira i Virgili*
J. Reinaldo Martínez Fernández, *Universitat Autònoma de Barcelona*
Carla Quesada Pallarès, *Universitat Autònoma de Barcelona*
Marta Sabariego Puig, *Universitat de Barcelona*
Angelina Sánchez Martí, *Universitat Autònoma de Barcelona*
M. Paz Sandín Esteban, *Universitat de Barcelona*
Robert G. Valls Figuera, *Universitat de Barcelona*

COMITÉ ORGANIZADOR

Assumpta Aneas Álvarez, *Universitat de Barcelona*
Lidia Daza Pérez, *Universitat de Barcelona*
Gemma Díaz Garolera, *Universitat de Girona*
Pilar Figuera Gazo, *Universitat de Barcelona*
Núria Fuentes Peláez, *Universitat de Barcelona*
Núria Pérez Escoda, *Universitat de Barcelona*
Agnès Ros Morente, *Universitat de Lleida*

COMITÉ CIENTÍFICO

Mercedes Torrado Fonseca (Presidenta), *Universitat de Barcelona*
Albert Alegre Rosselló, *Early Childhood & Elementary Education East Stroudsburg University (Estados Unidos)*
Francisco Aliaga Abad, *Universitat de Valencia (España)*
Mustafa Zülküf Altan, *Erciyes University (Turquía)*
Pedro Álvarez Pérez, *Universitat de La Laguna (España)*
Josefina Álvarez Justel, *Universitat de Barcelona (España)*
José Miguel Arias Blanco, *Universidad de Oviedo (España)*
Silvia Batlle, *Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)*
Emilio Berrocal de Luna, *Universidad de Granada (España)*
Imam Beytullah Çolak, *Director of Outreach Respect Islamic Graduate Schoo New York (Estados Unidos)*
Ángel Boza Carreño, *Universidad de Huelva (España)*
Joaquín Lorenzo Burguera Condón, *Universidad de Oviedo (España)*
Alberto F. Cabrera, *University of Maryland (Estados Unidos)*
Carmen Carmona Rodríguez, *Universitat de Valencia (España)*
Rosa Evelia Carpio Domínguez, *Universidad Pedagógica Nacional (México)*
Luis Carro Sancristóbal, *Universidad de Valladolid (España)*
Teresa Castilla Mesa, *Universidad de Málaga (España)*
Nathalie Chapon, *Université Franche-Comté (Francia)*
Esther Chiner Sanz, *Universidad de Alicante (España)*
Alejandra Cortés Pascual, *Universidad de Zaragoza (España)*
Andreu Curto Reverte, *Universitat de Lleida (España)*
Rakel del Frago Arbizu, *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)*
Manuel Delgado García, *Universidad de Huelva (España)*
Trinidad Donoso Vázquez, *Universidad de Barcelona (España)*
Bie Dunrong, *Executive Director of China Association of Higher Education (CAHE) Dean of Institute of Education. Xiamen University (China)*
Eva M. Espiñeira Bellón, *Universidade da Coruña (España)*
Jorge Expósito López, *Universidad de Granada (España)*
Reina Ferrández Berrueco, *Universitat Jaume I (España)*
Regina Ferreira Alves, *Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho (Portugal)*
Nilse Ferrreira Altamirano, Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)
Pilar Figuera Gazo, *Universitat de Barcelona (España)*
Gemma Filella Guiu, *Universitat de Lleida (España)*
Pilar Folgueiras Bertomeu, *Universitat de Barcelona (España)*
Judit Fullana Noell, *Universitat de Girona (España)*
Mercedes García García, *Universidad Complutense de Madrid (España)*
Eduardo García Jimenez, *Universidad de Sevilla (España)*
Ignacio González López, *Universidad de Córdoba (España)*
Desirée González Martín, *Universidad de La Laguna (España)*
Natalia González Morga, *Universidad de Murcia (España)*
José Gutiérrez Pérez, *Universidad de Granada (España)*
Calixto Gutiérrez Braojos, *Universidad de Granada (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO

Fernando Guzmán Simón, *Universidad de Sevilla (España)*
M. Soledad Ibarra Saiz, *Universidad de Cádiz (España)*
Marco Ius, *Università degli Studi di Trieste (Italia)*
Alberto Izquierdo Montero, *UNED (España)*
Pedro Jurado de los Santos, *Universitat Autónoma de Barcelona (España)*
Jaana Kettunen, *Vice-director of the Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä (Finlandia)*
Zeynep Köylü, *University of Basel (Suiza)*
Juan Llanes Ordoñez, *Universitat de Barcelona (España)*
Èlia López Cassà, *Universitat de Barcelona (España)*
Lorena López Fernández, *Universidad de Santiago de Chile (Chile)*
Jolanta Mackowicz, *Institute of Educational Sciences Pedagogical University of Cracow (Polonia)*
Beatriz Malik Lievano, *UNED (España)*
David Mallows, *Director of the IOE Academic Writing Centre, University College London (Reino Unido)*
Pilar Martínez Clares, *Universidad de Murcia (España)*
Cynthia Martínez Garrido, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*
Fernando Martínez Abad, *Unviersidad de Salamanca (España)*
Raquel Amaya Martínez González, *Universidad de Oviedo (España)*
J. Reinaldo Martínez Fernández, *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*
Cristina Miranda Santana, *Universidad de Las Palmas de Gran Canarias (España)*
Jorge Alejandro Miranda Ossandón, *Universidad Católica de Temuco (Chile)*
Celia Moreno Morilla, *Universidad de Sevilla (España)*
M. Josefa Mosteiro García, *Universidade de Santiago de Compostela (España)*
Jesús Miguel Muñoz Cantero, *Universidade da Coruña (España)*
Javier Murillo Torrecilla, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*
Eva Olmedo Moreno, *Universidad de Granada (España)*
Susana Olmos Migueláñez, *Universidad de Salamanca (España)*
Siria Padilla Partida, *Universidad de Guadalajara (Mexico)*
Antonio Pantoja Vallejo, *Universidad de Jaén (España)*
M. Jesús Perales Montolio, *Universitat de Valencia (España)*
Francisco Javier Pérez Cusó, *Universidad de Murcia (España)*
M. del Henar Pérez Herrero, *Universidad de Oviedo (España)*
Ana María Porto Castro, *Universidade de Santiago de Compostela (España)*
Joan Puiggalí Allepuz, *Universitat de Girona (España)*
Carla Quesada Pallarès, *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*
José Quintanal Díaz, *UNED (España)*
Tania Regina Raitz, *Universidade do Vale do Itajaí (Brasil)*
Ángeles Rebollo Caralán, *Universidad de Sevilla (España)*
Mercedes Reguant Álvarez, *Universitat de Barcelona (España)*
Gregorio Rodríguez Gómez, *Universidad de Cádiz (España)*
M. José Rodríguez Conde, *Universidad de Salamanca (España)*
Marcelina Rodríguez Robles, *Universidad de Guadalajara (México)*
Soledad Romero Rodriguez, *Universidad de Sevilla (España)*
Agnès Ros Morente, *Universitat de Lleida (España)*
Zuleica Ruiz Alfonso, *Universidad de La Laguna (España)*
Marta Sabariego Puig, *Universitat de Barcelona (España)*
Angelina Sanchez Martí, *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*
José Sánchez Santamaría, *Universidad de Castilla-La Mancha (España)*
M. Paz Sandín Esteban, *Universitat de Barcelona (España)*
Susan Sanhueza Henríquez, *Universidad de Chile (Chile)*
Leandro Silva Almeida, *Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho (Portugal)*
Marisol Silva Laya, *Directora de Investigación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)*
Lawewence SoosaiNathan, *Research Guide in Psychology, Madurai Kamaraj University (India)*
Montserrat Tesouro Cid, *Universitat de Girona (España)*
Juana María Tierno García, *Universitat Rovira i Virgili (España)*
Juan Carlos Tójar Hurtado, *Universidad de Málaga (España)*
María de la O Toscano Cruz, *Universidad de Huelva (España)*
Robert G. Valls Figuera, *Universitat de Barcelona (España)*
Subasree Vanamali, *Head Madras School of Social Work Egmore (India)*
Johan Vanderfaeillie, *Vrije Universiteit Brussel (Bélgica)*
Martha Vergara Fregoso, *Universidad de Guadalajara (México)*
Javier Vidal García, *Universidad de León (España)*
M. José Vieira Aller, *Universidad de León (España)*
Ruth Vilà Baños, *Universitat de Barcelona (España)*
Andrea Zammitti, *Università di Catania (Italia)*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN **25**

CONTRIBUCIONES

IV Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles AIDIPE **27**

El profesor como otro significativo y la construcción de una Identidad de Aprendiz habilitadora 28

La Educación Sexual Integral en Chile: Barreras y Oportunidades para Implementar Programas Educativos 35

Modelo multinivel del Rendimiento del alumnado de 15 años de Ecuador en el área de Matemáticas: un estudio a partir de PISA-D 2018 48

Patrones de aprendizaje en el contexto empresarial y su relación con la ambidestreza individual 53

La orientación educativa del modelo educativo integrado instituto-escuela frente la de centros públicos tradicionales en Cataluña 59

Políticas públicas educativas LGBTI. Un análisis desde una mirada queer para conocer cómo se construyen y mantienen los espacios seguros en espacios educativos formales y no formales 63

Brechas digitales e inclusión digital de personas migrantes 68

Sobre la educación estética del futuro maestro en formación inicial. Un estudio de caso con alumnos de Didáctica de la literatura infantil 80

Evaluación del programa de estrategias institucionales para la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en carreras de pregrado de la Universidad de Chile 85

Concepciones de la educación inclusiva: matriz de competencia para la Formación Inicial docente e n las Universidades Chilenas 89

Funcionamiento Intelectual Límite: protocolo para una Scoping Review y primeros pasos 93

Estudio sobre bienestar emocional y salud mental en estudiantes de doctorado. Un análisis en la Universidad de Extremadura 98

La Evaluación de las políticas educativas universitarias en el Perú: El caso de la Gestión de la calidad en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 103

Empoderamiento juvenil en comunidades rurales de México: un análisis de las políticas y proyectos a través de la Metodología HEBE 111

Análisis de la Estrategia ERACIS y programas de Orientación y Acción Tutorial para jóvenes en exclusión social, con énfasis en NNAMNA, en el contexto andaluz. Una revisión sistemática 115

Análisis de las relaciones entre las brechas intergeneracionales de aculturación y el bienestar, la identidad y el éxito académico de los estudiantes jóvenes en las familias inmigrantes de origen chino en España 121

Analyzing Three Decades of Research Trends in Deaf Education in China: A Comprehensive Review 125

Revisión sistemática de literatura sobre la participación comunitaria de personas con discapacidad intelectual 138

Research Competency-Oriented Teacher Training: What's The Basic Belief Behind 143

Barreras para la investigación e innovación responsable desde el punto de vista de las diferentes áreas de conocimiento 147

Enseñanza de la lengua oral en contextos educativos multilingües en México 152

Evaluación Educativa de Riesgos de Trastorno de Lenguaje para los Niños Inmigrantes o Bilingües Chinos 157

Diseño y validación de instrumento de medición de las percepciones docentes para la evaluación de la competencia narrativa y expresión oral de estudiantes de nivel infantil y primaria 161

Creación y desarrollo de DEFE: la Delegación de Estudiantes de la Facultad de Educación de la U niversidad Complutense de Madrid 165

Migración y Educación Superior: trayectorias educativas de estudiantes migrantes en Chile y España 174

Desafíos y oportunidades de la participación juvenil 179

De medrar a tecer redes desde a lingua. Una investigación cualitativa sobre la construcción lingüística y cultural en la adolescencia desde un contexto educativo de inmersión 183

Percepción sobre la deshonestidad y la integridad académicas en las instituciones escolares de niveles básico y medio del sistema educativo 187

Estudio de la Justicia Social desde la perspectiva de la equidad en el entorno educativo 191

Competencias transversales y empleabilidad: Un estudio mixto de egresados de la Universidad Americana, Nicaragua 195

Educación ciudadana en primera infancia: Elementos para su ejercicio a través de la participación social de la niñez en Chile 203

PAJARRACO: Prácticas Educativas en la Enseñanza de la Competencia Oral en la Educación Inicial en Colombia 207

¿Desvinculación o permanencia?: El caso del alumnado de origen chino en la transición hacia la educación secundaria posobligatoria en Cataluña 212

La iniciación deportiva des de una mirada psicomotriz. Impacto de una práctica globalizada en el perfil psicomotriz y la percepción de competencia y motivación en alumnos de 10 a 12 años 222

Educación alimentaria y nutricional como parte del desarrollo sostenible en Latinoamérica 227

Proyecto de tesis doctoral: investigando sobre estrategias de duelo y acción tutorial 232

Soft skills y su evaluación en el contexto universitario: una revisión sistemática 237

Evaluación de la eficacia de un Programa para la Escritura de Síntesis a partir de Información Complementaria por medio de Instrucción Explícita, Vídeo modelado y Escritura Colaborativa en un Ambiente de Aprendizaje Híbrido 244

Estrategia del acompañamiento en directivos escolares para el fortalecimiento del liderazgo transformador 249

Patrones de aprendizaje condicionantes de rendimiento y deserción de alumnos de nivelación universitaria 254

La alfabetización emergente en el hogar familiar: ¿cómo se implican madres y padres? 257

Euskarazko lokailuen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren azterketa bat: translanguaging pedagogikoa ikaskuntza-metodo gisa 262

Mujeres con discapacidad intelectual y relaciones afectivosexuales, ¿Qué piensan ellas?..... 268

The Predicament of Chinese Innovation and Entrepreneurship Education: Perspective of Students of foreign languages 272

La incidencia de violencia escolar en las instituciones educativas de Perú 288

Implicaciones de la Inteligencia Artificial en los servicios de apoyo y orientación de la universidad 292

Estudio del perfil psicosocial, emocional y motivacional en la inserción sociolaboral de futuros educadores 296

Validación de un instrumento que mide la percepción de la comprensión lectora del alumnado multilingüe 300

Eficacia escolar y equidad educativa en Educación Primaria: una investigación basada en evaluaciones a gran escala 304

Análisis de un programa educativo para abordar en el cambio climático en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Málaga 308

El trabajo conjunto del profesorado en un proceso de mejora de las prácticas educativas dirigido a personalizar el aprendizaje 313

Diseño, aplicación y evaluación de un protocolo de entrenamiento en autorregulación, manejo del tiempo y uso del celular en orientadores escolares 318

Análisis de los factores predictivos de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria 324

Transformar la escuela secundaria para asegurar trayectorias educativas completas: un aporte desde el liderazgo escolar 330

Las soft skills en la Educación Superior: percepción de la comunidad educativa de la Universidad de Zaragoza ... 336

La resiliencia en personas jóvenes con trastorno mental, desde un enfoque socioeducativo. Estudio de un caso ... 341

Dictadura paraguaya y formación del profesorado. Un estudio de caso desde la perspectiva de la conciencia histórica..... 345

Configuración Histórica de la Sexualidad y el Género en el Discurso Escolar en Colombia: Siglo XIX 349

Percepciones del Profesorado y Estudiantado sobre la Competencia Comunicativa Oral en los Grados de Educación Infantil, Primaria y Máster de Educación Secundaria 353

Influencia de las nuevas tecnologías en la Salud Mental de Jóvenes 357

Análisis de tendencias en el ABP/PBL e implicaciones posibles para la enseñanza de la Filosofía y el desarrollo del pensamiento crítico en el Bachillerato 362

Trabajo colaborativo entre maestras y fisioterapeutas en el contexto educativo chileno: Propuesta de prácticas interdisciplinares para el desarrollo de aulas inclusiva 366

Análisis de factores que afectan a la Marca Personal para la Gestión de Carreras Sostenibles de los Knowledge Workers 374

Después de las Aulas: Explorando Estrategias y Desafíos en la Transición al Empleo para Personas con Discapacidad Intelectual 379

La conceptualización del absentismo escolar en España: un análisis de las normativas autonómicas 386

Implementación de un modelo de evaluación gamificado para la medición de las habilidades blandas (soft skills) de los estudiantes de la carrera de educación 391

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de chino en la Comunidad de Madrid .. 398

El dialecto chino como influencia en la identidad cultural entre los adolescentes chinos hispanos 401

Cuando cuidar nos hace daño: resultados provisionales de un estudio fenomenológico 406

El cambio curricular en el Profesorado de Educación primaria en Argentina: un estudio desde la investigación biográfico-narrativa 410

La percepción positiva del profesorado sobre la relación centro escolar-familia 415

Educación en derechos humanos en el currículo de educación infantil de Chile. ¿Qué tradiciones de enseñanza y aprendizaje se enfatizan? 420

El apoyo familiar como estrategia para mejorar el bienestar de hijos e hijas lesbianas, gais y bisexuales 427

Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura de Metodología de la Investigación Cualitativa: abordaje de tópicos socioeducativos en tendencia 431

Equidad Educativa y PISA. Un Mapeo Sistemático de la Literatura 436

Síntesis escritas a partir de textos complementarios: Intervención educativa en estructura textual y macroestrategias de producción 442

La validación de un cuestionario sobre mitos científicos en alumnado universitario desde una perspectiva feminista 447

Percepción del uso de las TIC en menores con medidas judiciales por violencia filio-parental 452

La formación de maestros en activo de educación infantil: análisis y percepción del desarrollo del pensamiento geométrico 457

Percepción del estudiantado sobre el soporte docente en contexto formativo Hyflex 462

El SoTL como parte del desarrollo profesional de los docentes 467

Mujeres STEM: Motivaciones de las chicas de Educación Secundaria para escoger áreas STEM 471

Modelo teórico de madurez en gestión de proyectos para la eficiencia de la producción investigativa de UNIMINUTO CUCUTA 476

El diálogo de la convivencia ética con el desarrollo moral y el fomento del pensamiento crítico en el ámbito de la acción tutorial 482

La influencia de las asambleas climáticas en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en alumnos de secundaria: propuesta de instrumentos de evaluación 486

Brechas de Género en titulaciones STEM: Acceso y Persistencia en la Universidad 490

Percepcions de les educadores d'escola bressol sobre les rutines i estratègies afavoridores de la comunicació i la llengua oral dels infants 502

Trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales en universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Un estudio de casos en el territorio regional 508

Análisis sobre el consumo de alcohol y tabaco en jóvenes adultos universitarios y su influencia en las variables socioeducativas 514

Competencias para el desarrollo de la carrera de jóvenes migrantes extutelados en situación de vulnerabilidad en Andalucía 519

Los cursos prácticos de la formación inicial docente y la atención a la diversidad: Implementación de una propuesta formativa en Chile 524

Proyecto de tesis doctoral: diseño y eficacia de un programa de desarrollo docente para mejorar la interacción y el vínculo entre estudiantado universitario con sordera y docentes, mediada por intérprete en lengua de señas .. 533

Investigación educativa en Brasil: una experiencia colaborativa de una formación basada en el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles 537

Acción tutorial en educación primaria y secundaria: análisis cienciométrico y bibliométrico de la producción científica existente en el contexto internacional 541

Un análisis de la percepción de los docentes andaluces de secundaria sobre el desempeño de la acción tutorial: relaciones en el aula, orientación profesional y satisfacción 547

Análisis del currículum de las carreras de Educación Infantil en universidades chilenas, desde la perspectiva de género 553

Comunicación asertiva en estudiantes de primaria de dos escuelas de Fe y Alegría en Paraguay 558

Aprender con sentido en Chile: experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado universitario en el trabajo con ApS y ABP 561

Situación actual de la inclusión de las competencias emocionales en los modelos de gestión de talento 566

La revolución de los programas educativos para menores de entre 6 a 12 años a través de la mirada de las TIC: revisión de la literatura. Estudio de un caso 571

Análisis cuantitativo de una revisión sistemática mixta sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de jóvenes vulnerables 575

Controversias en el cine infantil 583

Plan de investigación sobre el Impacto de la violencia sexual en la parentalidad de personas supervivientes: orientaciones para la prevención y reparación del abuso sexual infantil en entornos familiares 588

Aportes para la reflexión y mejora de la práctica docente en función de la integración de los ODS en el Diseño Curricular por Competencias de las carreras de Ingeniería 592

Fortalecimiento de la convivencia democrática e inclusiva en aulas de secundaria: evaluación del programa de aprendizaje híbrido Stories that Move para promover la diversidad y luchar contra la discriminación 597

Dimensiones de análisis en la participación liderada por NNAs: Un proceso de sistematización de saberes 603

La inclusión social y educativa por medio de la música. La evaluación de experiencias 608

La orientación en la educación de personas adultas. ¿Qué nos cuentan sus protagonistas? 612

XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa

COMUNICACIONES ORALES: DIAGNÓSTICO

La calidad de la educación superior según las opiniones y la situación laboral de los graduados. Un estudio de caso 616

El rendimiento de los estudiantes de Ecuador en el área de Ciencias y sus factores asociados. Un estudio a partir de PISA-D 620

La enseñanza aprendizaje del tema Respiración Celular, en el bachillerato, con base en la pedagogía de la Escuela Moderna 624

Participación de los Alumnos/as de 5º y 6º de Educación Primaria en la Tutoría de Grupo 632

Diferencias por Género en las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar la Felicidad en estudiantes de primaria 636

Brecha de género en el rendimiento del euskera en los centros vascos de secundaria: diagnóstico y percepciones de las y los profesionales 641

The assessment of transversal competences: principles and methodological tools 646

Enfoques de aprendizaje y vivencias académicas en estudiantes universitarios de pedagogía 652

Relación entre estrategias de procesamiento y de regulación con el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de Educación Secundaria 657

Relación entre los patrones de aprendizaje y el estrés académico: Transición de la ESO al Bachillerato 663

Impacto de la evaluación docente en el rendimiento de los estudiantes. Análisis con los datos de Pisa 2023 668

Web scraping para la caracterización de los egresados de la facultad de ingeniería 673

El componente transversal y pedagógico de la práctica docente en educación secundaria: percepción del profesorado de música en Galicia 679

Evolución de la inequidad educativa en la Educación Secundaria de Castilla y León 683

¿Qué competencias tienen los docentes para evaluar a partir del uso de tecnologías digitales? Estudio de caso en Uruguay 688

Formas de Regulación del Aprendizaje en el Aula y su Relación con la Disposición a ser Heterorregulado por el Profesor 692

Influencia de la Inteligencia emocional en la integración social de los estudiantes de grados de educación 695

Medición del bienestar emocional en niñas y niños de Educación Primaria en situación de vulnerabilidad 701

Adaptación de pruebas individuales para la evaluación grupal de habilidades implicadas en la comprensión lectora 706

Perfil socioeconómico de los estudiantes de magisterio en España 711

Expectativas académicas asociadas a factores sociodemográficos en estudiantes de educación superior de Cuenca – Ecuador 717

Evaluación del impacto de la formación basada en el cambio de actitudes en la predisposición del profesorado de formación vial hacia la enseñanza de la conducción segura 722

Relación entre los patrones de aprendizaje y las emociones de logro en estudiantes de química de Uruguay 728

Concepción y perspectivas estratégicas de la internacionalización del currículo en el escenario universitario europeo: Un análisis cualitativo de las directrices europeas 733

Adaptación de una prueba para la evaluación de la Memoria de Trabajo 740

La segregación del alumnado con necesidades educativas especiales: magnitud y causas 745

Validación integrativa y participativa de la madurez tecnológica de la App STUDENG+ 749

Nivel de asistencia en el aula: cuantificación y tipología de comportamientos 756

Relación explicativa del uso de los recursos tecnológicos sobre el rendimiento en alumnado de España 760

Experiencia Institucional evaluando habilidades genéricas mediante dos instrumentos 766

Orientaciones de intervención para el modelo de doble ruta en la lectura: una revisión de la literatura 779

Ús de les pantalles a cinquè de primaria: Programa KOA Tecnologia 783

Avaliação Formativa de Práticas Laboratoriais Investigativas: a construção de uma Comunidade de Práticas com Professores em Formação Inicial no contexto da Educação em Ciências brasileira 791

COMUNICACIONES ORALES: METODOLOGÍA

MicroEtnoMetría: Medición Postpositivista en Educación 796

Inteligencia emocional y toma de decisiones en la formación inicial en educación socia 803

Diseño y desarrollo de Grupos de Discusión como técnica para evaluar el proyecto MIDCCGEU 807

Trajectòries de Participació Juvenil: Experiències a través dels Relats de Vida 811

Awakening university students' entrepreneurial attitudes and skills 815

Retos en y para la investigación educativa en las universidades en escenarios cambiantes y precarización de la labor docente 820

Estrategia basada en problemas para mejorar el aprendizaje en el tema de Biodiversidad en el Nivel Medio Superior 824

Desarrollo de la bitácora como apoyo al aprendizaje del proceso de investigación educativa 828

Experiencias de aprendizaje mediante un entorno tecnológico de cocreación para motivar a los jóvenes en la adquisición del conocimiento del patrimonio y facilitar su aprendizaje competencial 831

Resistencia y emancipación de las voces ausentes de la investigación 836

El rol de la comunidad en la investigación educativa: la experiencia del proyecto HEBE3 840

¿Revistes legítimes o depredadores? Incerteses i confusions entre els investigadors i investigadores 844

Transcripciones paralelas: Una herramienta para la recogida y análisis de datos concurrentes en una escala temporal final 848

El desarrollo profesional como motivación para la participación en voluntariado: diferencias entre alumnado voluntario y no voluntario en titulaciones de lo social en universidades valencianas 852

Aprendizaje y uso de métodos en investigación educativa 857

Uso compartido y reutilización de datos en la investigación educativa 862

Los datos abiertos en las publicaciones científicas en educación 868

La "Diana de impacto" instrumento de investigación y construcción del sentido de agencia participativa en niñas y niños 874

Actitudes Hacia la Ciencia de los Estudiantes de Magisterio 879

Representaciones de estudiantes sobre la investigación educativa y su relación con la práctica docente en la licenciatura en Educación Rural 883

Uso de TIC en la enseñanza de la bioquímica, a través del interactivo: Un viaje glucolítico 888

Satisfacción del alumnado universitario con el uso del TRELLO como herramienta de trabajo en equipo 894

La investigación biográfico-narrativa: un mapeo sobre las producciones en el campo educativo en Argentina 898

La Fotoveu per a la reflexió de la docència universitària 904

Entornos inteligentes de aprendizaje: análisis cienciométrico y bibliométrico sobre la producción científica actual .. 908

Métodos de investigación aplicados en estudios sobre inteligencia artificial y escritura académica. Revisión de la literatura en las ciencias sociales 914

Validación de una entrevista grupal a estudiantes: estudio de casos sobre evaluación de la docencia universitaria 919

La fenomenologia hermeútica aplicada en un estudio sobre participación política de mujeres jóvenes 923

Elaboración y validación de un cuestionario sobre participación política desde una perspectiva de género 927

ANDREIA: Retos actuales de la escuela primaria, fomento de la resiliencia y formación del profesorado 931

Analizando la validez de constructo de un cuestionario de Liderazgo Intermedio para jefaturas de departamento a través de un análisis bifactorial 935

Experiencia con el cuestionario sobre percepciones de enseñanza de la Historia en la educación primaria rural en maestros y maestras de formación inicial docente (PEHEPRIMFID) 939

Seguir construyendo el propio proyecto de vida profesional: bachilleres hacia la universidad 943

Explorando las potencialidades de la investigación cualitativa longitudinal en el estudio de mujeres en situación de pobreza: un enfoque diacrónico 952

La inteligencia artificial en la competencia investigadora para mejorar los gaps entre práctica educativa y evidencia científica 956

COMUNICACIONES ORALES: SOCIEDAD INCLUSIVA

La realidad virtual inmersiva para el desarrollo de la comunicación y las habilidades sociales en el alumnado autista 967

Perspectiva de Género, Clima Frío, Universidad, Currículum Sensible al Género 971

La percepció de l'alumnat universitari en relació amb les metodologies i recursos inclusius 977

¿Qué piensan los profesores en formación sobre la Educación Inclusiva en las Universidades Chilenas? Primeros resultados 981

Habilidades de autorregulación en estudiantes con discapacidad intelectual. Plan de intervención en un centro de educación laboral chileno 986

Teacher Engaging Messages: Longitudinal effects on student motivation 991

¿Eficacia sin equidad de género? desigualdad de género en la competencia lingüística en euskera del alumnado de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca 996

Comparando perspectivas sobre las relaciones intergeneracionales entre el personal investigador de las universidades públicas españolas 1001

Explorando la interculturalidad en la formación de los docentes catalanes: adoptando prácticas de translenguaje y de educación culturalmente sensible y sostenible 1005

Mulheres negras na educação superior do brasil: novos desafios para as políticas afirmativas 1009

Impacto de la Inclusión de Usuarios del CETI en el aula para la Motivación e Implicación del Alumnado: Un Estudio en Educación Social 1013

Validación de un modelo para el análisis de la participación en la comunidad de personas con discapacidad intelectual 1018

¿Universidades diversas? La presencia y el progreso de estudiantes universitarios a debate 1023

Explorando la brecha digital. Un estudio con mujeres en situación de vulnerabilidad social en españa 1029

La presencia y participación diarias del alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Valoración desde el punto de vista del alumnado 1036

Análisis de los sentidos de inclusión en la educación básica desde el horizonte de la reforma educativa mexicana 2022 1040

Materiales didácticos interactivos para el aprendizaje autónomo de la lengua de signos catalana (LSC) 1044

Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València DACIU-UV 1048

La dinámica familiar en las parejas mixtas: un estudio sobre competencias interculturales 1055

Violencia de género en +65 años, un tema pendiente en la formación del personal sociosanitario 1059

La investigación implicada generacionalmente (profesoras y alumnas) que participan en el Laboratorio Educación, Pedagogía Social y Cárceles de la Universidad de Guadalajara (México) 1063

La musicoterapia como terapia médico-educativa en las aulas hospitalarias 1066

Innovación Pedagógica y Compromiso Estudiantil en la Prevención de Violencias de Género:

Un Estudio Interuniversitario mediante Fotovoz 1070

Características de la violencia de género en mujeres mayores de 65 años. La perspectiva sociosanitaria 1073

El abordaje intercultural para la educación indígena: una propuesta de formación docente 1077

Docentes ante la inclusión del alumnado inmigrante: Un estudio inicial del proyecto GAMIGRATION 1081

Prevención de la ciberviolencia de género en jóvenes en conflicto con la ley en España, Portugal, Italia, Finlandia y Rumania 1087

La detección de necesidades formativas para la gestión de conflictos de pareja entre personas con discapacidad intelectual 1091

La bruja como recurso coeducativo en educación primaria: las niñas ya no quieren ser princesas 1095

La Violencia de Género Digital a través de las redes sociales y chats online: Un estudio cualitativo con jóvenes adolescentes 1099

Música para la inclusión social: Estudio de caso sobre la Orquesta de Cateura 1104

Análisis bibliométrico de la investigación educativa en el Tercer Sector 1109

Uso de las tecnologías de la información y comunicación entre las personas sin hogar en Madrid (España) 1117

¿Qué representa, para las personas con discapacidad intelectual, participar en investigaciones inclusivas? 1122

Voces silenciadas. Creación de una ucronía con realidad virtual en Secundaria 1127

Nivel lingüístico de población migrante de Haití en Chile. Recomendaciones para un programa de Enseñanza del Español como Segunda Lengua 1132

El liderazgo femenino universitario: dificultades en el desempeño del cargo 1136

Explorando el potencial de la IA para complementar el acompañamiento educativo y las tutorías en zonas con necesidades de transformación social (ZNTS) 1141

Intervenciones educativas para la mejora de las competencias socioemocionales en el contexto escolar 1146

Un projecte amb perspectiva de gènere per promoure el pensament computacional a les aules d'Infantil i Primària 1150

El Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos en la Comunidad de Madrid: Un estudio cualitativo desde las percepciones de familias y docentes 1154

El impacto del Método Ingenias, el primer método de enseñanza de matemáticas con perspectiva de género para las científicas del mañana 1158

Competencias interculturales e interreligiosas en los jóvenes: estudio de caso en un centro de educación secundaria de Barcelona 1162

La Violencia de Género en mujeres universitarias brasileñas: Un estudio cualitativo 1166

"Yo (NO) estoy hecha para esto": mujeres mayores en radios participativas 1171

Apadrinamiento Internivelar. Propuesta para tender puentes entre universidad y escuela 1175

Un escape-room para mejorar las actitudes frente a la ciencia y la tecnología: diferencias de género 1180

Talleres educativos artesanales con madera, un entorno de aprendizaje inclusivo 1185

EQGED: propuesta de un indicador para medir la equidad educativa en función del género en las Comunidades Autónomas 1189

Investigación participativa sobre el impacto de la participación infantil 1194

Diversidad sexo-genérica, familiar y estereotipos de género en los TFG del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la UJI 1199

Educación lingüística de adultos: experiencias de formación colaborativa y participativa para la sostenibilidad social 1205

Formar para coeducar: hablan las expertas 1210

La influencia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sexto grado de Educación Primaria 1214

Formación Inicial del Profesorado de Primaria a través de un Análisis de las Guías Docentes con Perspectiva de Género 1219

Compartiendo relatos de vida entre estudiantes con y sin discapacidad intelectual 1223

Experiencias familiares en la infancia como desencadenantes de la exclusión social extrema de las personas sin hogar 1228

Liderazgo educativo de éxito en contextos desfavorables 1233

Implementación de los Grupos Interactivos en Educación Física en las Comunidades de Aprendizaje 1238

Género y abandono escolar temprano 1242

Liderazgo para una Educación Integral: Clima y cambio organizacional desde la percepción de los equipos directivos 1245

Educación Sexual en Chile desde las perspectivas Feministas Decoloniales: capacitaciones a centros educativos .. 1249

Adolescencia, xénero e redes sociais 1253

Las piedras y el frasco. Una herramienta reflexiva en la toma de decisiones para personas con discapacidad intelectual 1258

Identidad, discriminación percibida y competencias socioemocionales del alumnado de ingeniería y ciencias básicas de la UAM 1263

Un marco innovador para acompañar la implementación de los grupos educativos de parentalidad con familias en situación de riesgo o desamparo 1268

El liderazgo para el cuidado desde la percepción de directores/as escolares chilenos 1271

COMUNICACIONES ORALES: SOSTENIBILIDAD

Percepciones de frecuencia y gravedad en conductas de deshonestidad académica en la realización de los exámenes 1277

Contribuciones de la gamificación en educación superior: resultados y desafíos de una experiencia de innovación educacional 1282

Aprendizaje-Servicio: Una carta para un abuelo 1287

Liderazgo pedagógico en contextos socio-educativo complejos. Un estudio con directivos en Chile 1291

El fomento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante la literatura en la Aulas de la Experiencia (UPV/EHU) 1296

Presentación del proyecto: New Ways of Working Post COVID-19. Perspectiva de los universitarios acerca de modelos de trabajo emergente 1300

A Incorporação das Tecnologias de Realidade Virtual na Educação e o Desenvolvimento de Experiências Pedagógicas em Ambientes de Metaverso 1304

Percepción del estudiantado ante conductas deshonestas frente al profesorado: un análisis en el contexto académico 1309

La competencia para la sustentabilidad en la educación superior. Hacia una propuesta de evaluación 1314

Criterios y principios para valorar la instrucción matemática en la reconstrucción de tejido social en Colombia 1320

Ecopedagogía para la enseñanza de lengua y literatura 1327

Colaboración interdisciplinaria, maestras y fisioterapeutas construyendo entornos educativos inclusivos 1331

Percepciones de alumnado, profesorado y familias sobre la implicación en los aprendizajes desde la personalización del aprendizaje 1337

#NoesunJuego. Un videojuego de novela visual sobre la problemática del trabajo infantil 1343

Aprendizaje a través de pruebas de respuesta múltiple periódicas. Adaptación de la docencia de la asignatura de Fundamentos de Intervención Logopédica 1348

El tercer maestro en la era digital. Análisis de la relación entre espacios escolares innovadores, prácticas docentes y resultados de aprendizaje 1352

Escala de identificación de las Trayectorias Individuales de Aprendizaje para la eficacia en el mundo laboral 1358

Cambios en la Era Digital: Un Análisis del uso de Herramientas TIC por los Docentes en Centros de Educación Secundaria y Formación Profesional 1363

Fomento de habilidades investigativas en el bachillerato 1369

Rastreando el concepto de innovación educativa: una síntesis de la investigación publicada entre 1970 y 1990 1374

El projecte EduSTA: Microcredencials per certificar competències de les persones que eduquen per a la sostenibilitat 1379

LearnOUT-Evaluation: working together to improve evaluation tools for outdoor learning 1384

Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Diseño Curricular de Ingeniería en Argentina: Un Enfoque Basado en Competencias 1390

La comunidad como eje del ejercicio de la parentalidad: Cómo vincular a la comunidad desde el programa "Aprender juntos, crecer en familia" 1397

Uso de Scratch para Favorecer los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en el Nivel Secundario 1402

Alimentar el vincle per construir relació educativa 1407

Inteligencia artificial y pedagogía: Un estudio sobre los impactos en la relación educativa 1411

Implementación de códigos QR para optimizar el proceso de evaluación de los aprendizajes 1415

Percepción de la competencia digital docente en futuros directores de centros educativos 1421

Análisis de las herramientas para el trabajo con y a partir de los intereses del alumnado: un estudio de caso en secundaria 1425

"Aprenentatge servei, transformació i compromís social". Una experiència pionera en treball interdisciplinari amb metodologia d'ApS a la Universitat de Barcelona 1431

Evaluación de las expectativas e impacto social generados por la visita a un recinto zoológico marino 1435

El cambio climático en alumnado andaluz de educación secundaria: creencias, percepciones, conocimientos y fuentes de información 1440

Competencias en sostenibilidad en los planes de estudios en Educación: El caso de las universidades andaluzas (España) 1445

Desarrollo de habilidades para la vida en las industrias de curtiembres a través de la extracción de colágeno proveniente de las virutas del Wet Blue propuesta de sostenibilidad ambiental 1453

Posibilidades Educativas de la Generación de Imágenes por Texto (IGT) 1459

Xarxa sistèmica sobre la vinculació de la desforestació al canvi climàtic 1464

La investigación escolar como estrategia para los aprendizajes sobre conservación de la biodiversidad en estudiantes del CCH Vallejo 1470

La Inclusión de la Sostenibilidad y los ODS en Educación Social desde la Perspectiva del Estudiantado: El caso de la Universidad de Granada 1473

Desenvolupament sostenible i Aprenentatge servei. Una proposta innovadora d'èxit al grau de Ciències Ambientals 1481

COMUNICACIONES ORALES: ORIENTACIÓN

Compromiso académico: vigor, absorción y dedicación del alumnado de secundaria y bachillerato 1486

La formación del profesorado italiano de Educación Secundaria y Bachillerato en orientación formativo-profesional 1490

Caracterización de la formación docente inicial del profesorado universitario en la Educación Superior española 1494

Perspectiva docente sobre los efectos de la pandemia en el nivel de estrés y control emocional del alumnado ... 1499

Herramientas de la Inteligencia Artificial como medio para facilitar la Orientación y Acción Tutorial en zonas ERACIS 1504

Orientación profesional y desigualdades étnicas 1510

Educational and career guidance: regulations, literature, and practices in the Italian context 1513

Análisis cualitativo de una revisión sistemática mixta sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de colectivos vulnerables 1519

Portafolio Reflexivo: Del quehacer profesional al Ser de la acción 1527

El aprendizaje intergeneracional y las competencias en docentes universitarios: Una búsqueda sistemática 1531

La integridad académica: un reto en la formación del profesorado ante la educación alternativa del siglo XXI ... 1537

Entre Ideales y Realidades en Ciencias de la Educación: Estudiando el discurso de estudiantes de Lengua y Lingüística sobre el enfoque de sus estudios 1542

Valoración de la respuesta a las necesidades de apoyo y orientación por parte de egresados universitarios 1546

Formación en competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados del proyecto PROFICIENCyIn+EDU 1551

Formación ciudadana para estudiantes de educación superior en chile: una realidad que se contrapone a la europea y latinoamericana 1556

Uso y abuso de la tecnología en el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias 1560

Innovative Digital Tools to Improve Writing Skills in Technical and Professional Communication 1565

Los hábitos de estudio en alumnado de FP de Ciclo Medio: El caso de Bemen 1570

Elaboració d'un model d'orientació acadèmica i professional d'acord amb les necessitats actuals dels centres educatius en l'etapa de secundària 1575

Patrones de Aprendizaje en el contexto de trabajo. LifeLong Learning 1579

Habitar el aula universitaria desde una relación propia con el saber: la narrativa como mediación 1584

La formación de mujeres víctimas del conflicto en los territorios como estrategia de desarrollo para enfrentar los desafíos socioeconómicos del sector textil de la ciudad de cúcuta 1588

Autopercepción del nivel competencial inicial para ejercer la docencia en docentes de secundaria en formación. Análisis según especialidades en el itinerario Científico-Tecnológico (ProficiencyIn+E) 1594

Roles de los y las profesionales de la red integrada de orientación educativa en Aragón, percepciones del profesorado 1601

Diseño de una herramienta de autoaprendizaje de competencias básicas previas al Trabajo de Fin de Máster ... 1605

Transiciones de los estudiantes internacionales de máster: el caso de la Facultad de Educación 1610

El proceso de discernir una vocación: resultados preliminares de una revisión sistemática 1614

Perspectivas Virtuales: Análisis Descriptivo del Uso de Internet y Búsqueda de Empleo en Línea de Personas con Discapacidad Intelectual 1619

Reflexiones desde grupos focales sobre los Desafíos y Oportunidades en la Transición Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual 1624

Competencias parentales en función del género y nivel educativo de los padres y madres de niños y niñas de Educación Primaria 1629

Representaciones mentales sobre la profesión en la formación inicial del Magisterio: un diálogo inacabado con el paradigma del cuidado 1633

Plataforma Impulsa: Autogestión de la carrera profesional mediante el Modelo CCP 1638

La percepción sobre la sostenibilidad de la carrera del profesorado novel en la Universidad: Un estudio comparativo realizado en Italia y España 1645

Necesidades de Orientación para el Desarrollo de la Carrera de Jóvenes Migrantes Extutelados en Andalucía 1648

Orientación y resiliencia: comprensión y priorización de necesidades en el desarrollo profesional en destino de mujeres migrantes 1653

The role of the lecturer in entrepreneurship development 1658

Opiniones de los jóvenes-adultos sobre el consumo de sustancias psicoactivas: Estudio de caso en Burgos, Castilla y León 1663

Estrategias y recursos didácticos en la práctica docente del nivel secundario 1667

Demanda e inserción laboral: el caso del Ciclo Grado Medio Técnico en Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas 1671

La competencia, una Necesidad Psicológica Básica: satisfacción vs. frustración en la adaptación escolar en población adolescente de Cuenca, Ecuador 1674

O papel do professor de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica 1679

Coordenação e Liderança Pedagógica no Contexto do Ensino Público 1684

SIMPOSIOS

EXPLICACIONES Y DESAFÍOS AL PROBLEMA DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 1694

- Abandono universitario: tipologías por ramas de conocimiento e implicaciones para la justicia social 1696
- Análisis cualitativo del abandono de los estudios superiores 1700
- Causas del abandono académico universitario desde una metodología mixta convergente 1703
- Trayectorias formativas del alumnado que abandonó los estudios 1706
- Problemas de adaptación del alumnado a los estudios universitarios 1710

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN? 1713

- Impacto de un programa de educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales 1715
- Análisis del Impacto de Competencias Emocionales en la Violencia Escolar y Ansiedad: Post-Intervención 1719
- La educación musical en la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales 1724
- La importancia de las familias en el desarrollo de las competencias emocionales: Evidencias a través del programa Happy 1729
- El poder de la dimensión emocional en las elecciones vocacionales 1734

LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: CLAVES PARA UN AVANCE SOSTENIBLE DESDE EL TRABAJO EN RED EN EL ÁMBITO LOCAL 1739

- Fortalezas y dificultades del trabajo en red para la promoción de la participación de las infancias 1742
- La gobernanza bottom-link para un trabajo en red que fomenta de forma sostenible la participación de la infancia y la adolescencia en la ciudad 1747
- Los talleres participativos. Una estrategia colectiva para fortalecer las oportunidades de participación de la infancia y la adolescencia 1752
- Cartografía Participativa: niñas, niños y adolescentes activos en la mejora de su participación en los centros socioeducativos 1756

AGENTES, PROCESOS Y CONTEXTOS EN LA ORIENTACIÓN HACIA ESTUDIOS POSTOBLIGATORIOS 1761

- Actitudes y acciones de orientación del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria 1764
- Estudio multidimensional de los procesos de toma de decisiones del alumnado en los estudios postobligatorios: influencia específica de la dimensión académica en la elección del itinerario de Formación Profesional 1768
- Orientando hacia el futuro profesional: el caso de jóvenes que cursan Ciclos Formativos de Grado Básico 1771
- Institutos-escuela en Cataluña: ¿hacia un modelo de orientación académica preventivo y coral? 1777

ALUMNADO, TUTORES Y ORIENTADORES ANTE LOS RETOS DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1781

- Orientación y tutoría: estado de la cuestión 1783
- El alumnado tiene la palabra 1788
- El punto de vista de los tutores 1791
- El orientador educativo ante su práctica profesional 1794

EVOLUCIÓN, PERSPECTIVAS Y SOSTENIBILIDAD DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA 1798

- ¿Hasta dónde llega la orientación gracias al mundo digital? Aportaciones de la investigación y la digitalización a la mejora de la orientación académica y profesional 1801
- Preferencias del profesorado en actividades formativas sobre sostenibilidad 1806
- La formación en línea del profesorado en la Comunidad de Madrid: análisis de su evolución 1812
- Impacto y perspectivas del Proyecto STEM 1818

CUATRO LECTURAS DE LAS MASCULINIDADES DESDE LAS SUBJETIVIDADES Y LAS TENSIONES CONTEMPORÁNEAS EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS 1824

- La identidad masculina en la encrucijada de las convocatorias actuales 1826
- La educación superior y la configuración de las masculinidades 1830
- Masculinidad Escolar Indígena: Narrativas Docentes y Futuros Docentes en Morelos, México 1833
- Las masculinidades adolescentes y sus perspectivas sobre los reglamentos de escuelas secundarias 1837

EL USO DE LA IA PARA EL ANÁLISIS DE LAS PREOCUPACIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PUBLICADAS EN REDES SOCIALES INFORMALES 1840

- Una propuesta metodológica para el análisis de contenido de grades corpus sobre Educación Superior utilizando IA 1842
- Necesidades de orientación en Formación Profesional: un análisis de las dudas en foros informales 1850
- Dudas del estudiantado en foros informales sobre el acceso a la universidad 1855
- Los estudios de grado en la universidad 1860
- Las dudas sobre empleo en estudiantes en Educación Superior 1865

INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR 1871

- Intervención educativa basada en el movimiento para mejorar las Habilidades Sociales y los Problemas de Conducta en la primera infancia 1873
- Evaluación del bienestar subjetivo desde una intervención educativa del ***Moon Physical Education Program*** en una Comunidad de Aprendizaje 1878
- Promoviendo la adaptación socioescolar en adolescentes mediante el programa Dulcinea/Jane Austen 1888

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD 1894

- Investigar e innovar en la docencia universitaria promoviendo el emprendimiento azul y la sostenibilidad ... 1896
- Evaluación del impacto del Projecte Posidònia 1902
- Hacia una alianza educativa para la acción climática (Clim-Acción): Análisis de las iniciativas para centros educativos de Madrid 1907
- Máster en Educación Ambiental para la Sostenibilidad. Una innovación formativa y metodológica en la Educación Superior 1911

APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA EN DIVERSOS CONTEXTOS EDUCATIVOS 1916

- Actitudes Sexistas, Aprendizaje Autopercibido y Satisfacción con la experiencia en un proyecto de ApS sobre los estereotipos de género. Un estudio exploratorio con alumnado universitario en los diferentes grados de Educación 1918
- Análisis cualitativo sobre la participación del alumnado de los grados de Educación en un proyecto de Aprendizaje Servicio para reducir el sexismo 1923
- Sostenibilidad y aprendizaje-servicio en la educación superior: un estudio con enfoque ecofeminista desde el análisis del lenguaje artístico y textual 1927
- Impactos del cambio climático en los barrios de Madrid (CLI2MAD) 1933

RED DE DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS EN EDUCACIÓN: ENFOQUES, ANÁLISIS Y PROSPECTIVA 1936

- Personalización y equidad en el ámbito de las altas capacidades 1939
- El diálogo intercultural en educación 1942
- La inclusión cómo elemento fundamental de la Justicia Social 1945
- Estado de la investigación de la Red Temática Diversidad y Diferencias en Educación: resultados y prospectiva .. 1948

LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO EJE CONFIGURADOR DE TRAYECTORIAS DE ÉXITO. UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA 1952

- La complejidad de las trayectorias formativas de los y las estudiantes de Formación Profesional 1955
- Influencias y facilitadores en la construcción del proyecto académico-profesional: improntas explícitas y ausencias reveladoras 1959
- Jóvenes en situación vulnerable en la Formación Profesional 1962
- Expectativas antes y durante la formación profesional. ¿Hacia dónde voy? 1964
- Metodología colaborativa para el co-diseño de planes de orientación en el contexto de la Formación Profesional 1968

IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN MÉXICO 1971

- La nueva familia de libros de texto gratuitos para las primarias de México 1974
- La política de libros de texto gratuitos para la educación básica en México 1978
- Preceptos normativos en los nuevos libros de texto gratuito 1982
- Educación Sexual Integral en los LTG 1987
- Evaluación de la Noticias Falsas en torno a los Libros de Texto Gratuitos en México 1992

PROFUNDIZANDO EN EL CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA Y AMÉRICA LATINA. UNA PRESENTACIÓN DEL OBSERVATORIO DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR 1995

- Situación de la segregación escolar en España y América Latina 1997
- Los centros concertados y la segregación escolar por nivel socioeconómico en España 2001

- Evolución de la segregación socioeconómica interescuela en la Educación Secundaria de España y su relación con el rendimiento académico 2005
- Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. El caso de Uruguay 2009
- Análisis de las medidas para luchar contra la segregación escolar desarrolladas por diferentes administraciones 2012

REPENSANDO LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: NUEVAS PERSPECTIVAS DESDE EL POSTHUMANISMO CRÍTICO, EL NEOMATERIALISMO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DATOS 2015

- Nuevos horizontes metodológicos de la investigación postcualitativa en las Ciencias de la Educación: antecedentes, teoría actual y conceptos básicos 2018
- Cartografías difractivas: Una aproximación a la construcción de datos visuales 2023
- De Reggio Emilia al posthumanismo: La construcción de datos sonoros para la documentación pedagógica .. 2027
- ¿Por qué la investigación postcualitativa es una investigación justa, equitativa y ética? 2031

NECESIDADES, EXPERIENCIAS E INNOVACIONES EN TORNO AL APRENDIZAJE DE METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN 2035

- Necesidades de formación para optimizar la competencia investigadora de los estudiantes de Ciencias de la Educación 2037
- Fomentando Habilidades de Investigación Educativa con Datos Secundarios en estudios de Posgrado: Un enfoque desde la Pedagogía de Construcción de Conocimiento soportada por Tecnología para la Evaluación Reflexiva 2040
- Un modelo integrado para la aplicación de la metodología observacional en investigación educativa: de LINCE PLUS a LINCE App 2045
- Transformando la realidad en datos: retos metodológicos en pedagogía hospitalaria 2048

PROCESO DE VALORIZACIÓN DEL ENTORNO EVALCOMIX-FLOASS PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE 2053

- Transferencia en evaluación del aprendizaje a través de la madurez tecnológica del entorno EvalCOMIX-FLOASS ... 2055
- Potencialidades y posibilidades de transferencia del entorno EvalCOMIX-FLOASS 2059
- Formación en el uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS bajo el enfoque de la evaluación como aprendizaje 2062
- Relaciones SIG e internacionalización del entorno EvalCOMIX-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje 2067

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN RELACIONADAS CON LA INCIDENCIA DE LA LENGUA Y LA ALFABETIZACIÓN EN ENTORNOS FORMALES E INFORMALES DE APRENDIZAJE 2072

- Entre duraznos y melocotones: hablantes de herencia frente a la variedad peninsular 2074
- Potenciar el desarrollo sostenible a través del translenguaje pedagógico 2078
- La lectura en voz alta de los adultos a los niños en los procesos de alfabetización 2082

- Entornos de alfabetización multimodal familiar en la infancia. Un análisis interseccional a partir de un proyecto piloto colaborativo (Proyecto HAMLET) 2085
- Construyendo Puentes Interdisciplinarios hacia la Educación Inclusiva en Comunidades Indígenas mediante la Literacidad 2088

RIPO, UNA RED QUE ORIENTA Y QUE SE ORIENTA PONIENDO LA INVESTIGACIÓN AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD 2093

- Introducción del Simposio...desde las raíces 2094
- JovInRipo (pasado presente y futuro) 2097
- Los grupos de investigación de RIPO. Trayectoria y prospectiva 2099
- Los grupos RIPO de investigación e innovación: focos temáticos, transferencia e impacto 2103
- Expandir las alas y hacer camino: Propuestas para el futuro de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación 2106

COFORMACIÓN DE DOCENTES Y FAMILIAS: RECURSOS DIGITALES DE CALIDAD PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR 2109

- Modelo de evaluación de la calidad de los recursos digitales para la coformación con familias 2112
- Validación del cuestionario UPCOCEF de usabilidad pedagógica para plataformas de coformación centro escolar-familia 2118
- Evaluación de la calidad de recursos digitales para la mejora de la participación familiar en los centros educativos 2123
- Análisis de los recursos sobre implicación familiar en el hogar en la plataforma de COFORMACIÓN 2129

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR 2135

- Examining the Integration of SDGs in a First-Year Methodology Course: A Case Study in Social Education with Different University Admission Pathways 2139
- Diversidad y sostenibilidad: percepciones del alumnado universitario sobre la utilidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2147
- Educar a tiempo ante la Emergencia Climática: La perspectiva de los futuros Profesores de Educación Secundaria 2151
- Aprender sobre Sostenibilidad Diseñando y Evaluando Itinerarios Didácticos en Contextos Urbanos: Red Temática 2156

PROPUESTAS, RETOS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL DESDE LA RED-IAES 2160

- Tendencias y propuestas emergentes en torno a la IA y sus implicaciones educativas, éticas y sociales desde la RED-IAES 2162
- Uso de herramientas IA la intervención socioeducativa 2167
- Incorporación de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La visión del alumnado 2171

- Inteligencia Artificial e impacto en el profesorado – Competencia digital docente 2174
- Uso de procedimientos de inteligencia artificial en revistas científicas 2177

AGENCIAS INFANTILES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
METODOLOGÍAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CENTRADOS EN LAS INFANCIAS 2181

- Narrativas transmedia: el rol del storytelling en la agencia infantil como método de co-producción y divulgación del conocimiento 2183
- Explorando las agencias infantiles: Reflexiones desde un enfoque etnográfico multimodal en contextos regulados 2186
- Hacia una investigación inclusiva: Explorando el enfoque Mosaico con niñas migrantes desde la perspectiva crítica feminista 2189
- El proceso auto-reflexivo como herramienta pedagógica para la co-educación: adquisición de consciencia en la reproducción de desigualdades de género en las escuelas de primaria de Catalunya 2192

INDAGAR EN LAS POTENCIALIDADES Y TENSIONES DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR:
EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS DE LOS VECTORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2195

- De la escuela a la universidad: la integración curricular de los vectores LOMLOE en la formación inicial de maestros/as 2198
- Propuestas socioeducativas para la mejora del bienestar y los sistemas educativos en situaciones pandémicas 2201
- Límites y desafíos de la incorporación de la perspectiva de género en la Formación Inicial Docente. El caso de Chile 2205
- Competencias docentes para el desarrollo del vector 5º en la educación básica: Ciudadanía global y conciencia democrática en la escuela 2208
- El camino hacia una colaboración entre la Administración educativa y la Universidad: la formación docente en la encrucijada 2211

POSTERS

Educational support strategies compared: mentoring, tutoring, coaching and counselling 2215

Aproximación cualitativa longitudinal a los procesos de internalización del feedback en estudiantes universitarios .. 2220

Patrones de aprendizaje en universitarios árabes: La relación con el GPA y el papel moderador del compromiso cognitivo 2224

Evaluación del programa de estrategias institucionales para la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en carreras de pregrado de la Universidad de Chile 2228

Atención Educativa Domiciliaria. Planificación de los centros educativos de Barcelona en Postpandemia 2232

¿Cómo promover la disposición al pensamiento crítico del alumnado del grado de maestro de educación infantil? .. 2237

Explorando una intervención en un centro de recuperación de fauna autóctona y su hábitat.
Evaluación del programa de educación ambiental de GREFA 2243

Effective Assessment Practices for Professional Competencies in Social Sciences Curriculum for Higher Education ... 2248

PRESENTACIÓN

La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y la Universitat de Barcelona, en colaboración con la Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida y Universitat Rovira i Virgili han organizado **AIDIPE 2024, XXI Congreso Internacional con el lema de Investigación Educativa e Innovación ante los Retos de la Sostenibilidad** y **IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles en Educación.** El evento tuvo lugar los días del 18 al 21 de junio en Barcelona bajo el lema *"Investigación educativa e innovación ante los restos de la sostenibilidad".* En esta edición se acogen por primera vez las Redes Temáticas de AIDIPE con un espacio específico dentro de la estructura del congreso y la presentación de simposios temáticos con la finalidad de difundir el trabajo que se realiza en ellas.

El congreso ha sido, sin duda, una oportunidad para el crecimiento científico y un espacio para compartir las contribuciones de investigaciones, perspectivas, métodos y resultados de investigación y experiencias en los diferentes sectores, niveles y ramas de conocimiento y que, ha venido siendo en cada edición desde el *I Seminario de Modelos de Investigación Educativa (Barcelona, 1981).*

El encuentro pretendió ahondar en una investigación educativa contemporánea y futura, orientada a contribuir al desarrollo de una sociedad y un planeta sostenibles, que debe centrarse en la promoción del bienestar social, la inclusión y la equidad (sostenibilidad social), así como en la consecución de la igualdad de género, el acceso equitativo a la educación, la alfabetización universal y el fomento del empleo y del emprendimiento (sostenibilidad educativa).

Por ello, las contribuciones se distribuyeron en diversas líneas temáticas vinculadas con a) la sostenibilidad en convergencia con el ámbito científico-tecnológico y social, aunando fuerzas entre campos de conocimiento distintos para conseguir avances significativos hacia unas sociedades más justas, solidarias y responsables, b) la orientación a lo largo de la vida considerando el papel fundamental que adquieren las competencias y las oportunidades de aprendizaje en relación con la preparación para la vida en tiempos de incertidumbre ante los nuevos retos de la sostenibilidad y c) sociedad inclusiva y género que profundicen en su complejidad y contribuyan con enfoques novedosos para abordar las desigualdades desde miradas interdisciplinares basadas en evidencias. Además de estas líneas vinculadas con el lema del congreso, se presentaron trabajos relacionados con el desarrollo de nuevas metodologías de investigación educativa tanto desde una perspectiva teórica como aplicada y también trabajos relacionados con las tendencias actuales del diagnóstico y evaluación educativa como elementos clave de los procesos educativos.

Los datos de esta edición del Congreso demuestran la implicación y las ganas de participar de la comunidad de AIDIPE en un evento tan importante para todos y todas nosotras con un total de 650 inscritos y más de 850 autores y autoras de diferentes nacionalidades. Se contó con un comité científico conformado por un 45% de mujeres, del que formaron parte los y las miembros de la Junta de AIDIPE, los y las coordinadoras de las Redes Temáticas y una representación de profesorado de casi la totalidad de las universidades públicas españolas; un 40% del comité lo conformaron investigadores/as internacionales de diferentes países de todo el mundo.

En esta edición se han otorgado 6 premios a los mejores trabajos, tras un proceso evaluativo difícil por la alta calidad de los trabajos presentados: 3 premios para las mejores comunicaciones del IV Encuentro de Doctorandos/as con un cheque de 200 euros para cada uno que abonará AIDIPE. Y, además, en el momento de la clausura del XXI Congreso, se hizo entrega de 3 premios a la mejor comunicación oral.

PREMIOS DEL IV Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as noveles

PRIMER PREMIO línea Orientación y formación a lo largo de la vida

Sepúlveda-Egaña, Bernardita; Llanes-Ordoñez, Juan; Reguant-Álvarez, Mercedes

Universidad de Barcelona, España

Autoras/es de la comunicación titulada "*Trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales en universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Un estudio de casos en el territorio regional"*

SEGUNDO PREMIO línea Sociedad inclusiva, educación y género

Guerrero Concepción, Mónica Silvana; Onrubia Goñi, Javier; Minguela Brunat, Marta

Universidad de Barcelona, España

Autoras/es de la comunicación titulada "*El trabajo conjunto del profesorado en un proceso de mejora de las prácticas educativas dirigido a personalizar el aprendizaje*"

TERCER PREMIO línea Diagnóstico y evaluación educativa

García-Herrero, Marina; Rodríguez-Conde, María-José

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, España

Autoras de la comunicación titulada *"Eficacia escolar y equidad educativa en Educación Primaria: una investigación basada en evaluaciones a gran escala"*

PREMIOS DEL XXI CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMER PREMIO LÍNEA Sociedad inclusiva, educación y género

Sáez-González, Elena (1); Gamazo, Adriana (2); Sánchez-Prieto, José Carlos (2); Olmos-Migueláñez Susana (2)

1: Universidad de Salamanca, España; 2: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, España

Autoras/es de la comunicación titulada *" EQGED: propuesta de un indicador para medir la equidad educativa en función del género en las Comunidades Autónomas"*

SEGUNDO PREMIO LÍNEA Diagnóstico y evaluación educativa

Sales Ferrús, Melisa; Díaz García María Isabel; Almerich, Gonzalo

Universitat de Valencia, España

Autoras/es de la comunicación titulada *" Relación explicativa del uso de los recursos tecnológicos sobre el rendimiento en alumnado de España"*

TERCER PREMIO LÍNEA Orientación y formación a lo largo de la vida

Conforme Zambrano, Gardenia; Torio-López, Susana; Inda-Caro, Mercedes

Universidad de Oviedo, España

Autoras de la comunicación titulada *"* La competencia, una Necesidad Psicológica Básica: satisfacción vs. frustración en la adaptación escolar en población adolescente de Cuenca, Ecuador*"*

Barcelona, enero 2025

CONTRIBUCIONES

IV ENCUENTRO INTERNACIONAL DE DOCTORANDOS/AS E INVESTIGADORES/AS NOVELES AIDIPE

El profesor como *otro significativo* y la construcción de una Identidad de Aprendiz habilitadora

María Paz Olivos Huneeus [1]

Universitat de Barcelona, España

maria.paz.olivosh@gmail.com

Resumen

La pérdida de sentido atribuido al aprendizaje escolar por parte del alumnado en las últimas décadas ha exigido la incorporación de estrategias educativas que permitan personalizar los aprendizajes escolares y favorecer la asignación de valor a lo que se aprende. Una forma de abordar este desafío ha sido trabajar sobre la Identidad de Aprendiz del alumnado, referente a partir del cual las alumnas y alumnos interpretan y valoran las situaciones de aprendizaje. A continuación, presentamos un proyecto de investigación en curso, cuyos objetivos se centran en estudiar los Actos de Reconocimiento que el profesorado entrega y su influencia en la Identidad de Aprendiz del alumnado y en su capacidad para atribuir sentido a los aprendizajes. Para ello, estamos desarrollando un estudio de metodología cualitativa con un diseño de casos múltiple. En concreto, se trata de cuatro casos en dos centros educativos chilenos. En total, hemos observado 48 sesiones de aula, recogido 798 cuestionarios individuales del alumnado participante, realizado ocho entrevistas semi-estructuradas al profesorado participante y 20 a una muestra del alumnado. Actualmente, estamos analizando todos los datos recogidos en base a los objetivos señalados.

Palabras clave: Actos de Reconocimiento, Identidad de Aprendiz, Otro Significativo, Sentido, Sentido de Reconocimiento.

Abstract

The loss of meaning attributed by students to school learning in the recent decades has required the incorporation of educational strategies aiming to personalize school learning and favor the endorsement of value to what is learned. One way to address this challenge has been to work on the students' Learner Identity, a reference from which students interpret and value learning situations. Next, we present an ongoing research project, whose objectives focus on studying the Acts of Recognition that teachers provide and their influence on students' Learner Identity and their ability to attribute meaning to learning. To do this, we are developing a qualitative methodology study with a multiple-case design. Specifically, these are four cases in two Chilean schools. In total, we have observed 48 classroom sessions, collected 798 individual questionnaires from participating students, and conducted eight semi-structured interviews with participating teachers and 20 with a sample of students. Currently, we are analyzing all the data collected based on the stated objectives.

Keywords: Acts of Recognition, Learner Identity, meaning, Sense of Recognition, Significant Other.

Introducción y marco teórico

Durante las últimas décadas, el aumento exponencial de conocimientos disponibles en la denominada Sociedad de la Información (Barron, 2006; Coll, 2013; Tedesco, 2000 y 2003) ha generado cambios en la vida de las personas y ha hecho que parte importante del alumnado experimente una pérdida de sentido frente a lo que aprende y hace en la escuela, al juzgar, entre otras cosas, que los contenidos y actividades escolares no se conectan con

1 Este trabajo forma parte de una investigación doctoral en curso (actualmente en la etapa de análisis de datos),. La tesis se enmarca en el programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) de la Universitat de Barcelona, España, y se encuentra bajo la dirección de la Dra. Anna Engel. El tema se enmarca dentro de una de las líneas del DIPE desarrolladas por el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), coordinado por el Dr. César Coll y adscrito al Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, denominada *Actividades de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje e influencia educativa en entornos presenciales, de e-Learning y mixtos.*

sus intereses y objetivos de aprendizaje, y que carecen de funcionalidad en su vida diaria o en sus proyectos personales futuros (Coll, 2013).

En respuesta a lo anterior, la educación formal ha debido poner el acento en el desarrollo de competencias que permitan al alumnado atribuir sentido a sus aprendizajes escolares (Coll, 2016 y 2018).

Modelo de Identidad de Aprendiz

Una forma concreta y eficaz para promover la atribución de sentido al aprendizaje consiste en trabajar sobre la Identidad de Aprendiz (IdA). La IdA, según el modelo elaborado por Coll y Falsafi (Falsafi, 2011; Falsafi & Coll, 2015) es el conjunto de significados que las personas construyen sobre sí mismas como aprendices a partir de determinadas experiencias de aprendizaje, y que les permiten reconocerse de un cierto modo en los escenarios educativos (Falsafi, 2010). Este reconocimiento de uno mismo como aprendiz constituye una pieza muy importante en la capacidad de aprender, puesto que es el referente subjetivo a partir del cual las personas interpretan las situaciones educativas y lo que define en gran medida sus experiencias de aprendizaje (Falsafi & Coll, 2015).

Es decir, si un/a estudiante se reconoce a sí mismo/a como capaz y se siente confiado/a para aprender, es posible que interprete una situación de aprendizaje determinada como alcanzable a pesar de las dificultades que pueda comportar, y que se disponga con apertura para construir significados nuevos y pueda atribuirles valor personal (Engel & Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi & Coll, 2015). Aunque la atribución de sentido a lo aprendido pasa en importante medida por su conexión con los propios intereses, otro elemento indispensable es el sentimiento de competencia del aprendiz (Miras, 2014). Por lo tanto, una IdA positiva o *habilitadora* resulta clave en el logro de experiencias de aprendizaje con sentido, las que, como en un círculo virtuoso, refuerzan la IdA aún más y disponen al aprendiz favorablemente para seguir aprendiendo y atribuyendo sentido a lo que aprende ahora y en el futuro (Engel & Coll, 2021).

Actos de Reconocimiento de Otros Significativos

Uno de los factores relevantes que intervienen en la construcción de la IdA son los Actos de Reconocimiento (AdR) que Otros Significativos (OS) ofrecen en los contextos de aprendizaje (Engel & Coll, 2021). Estos actos constituyen acciones explícitas o implícitas dirigidas a proveer reconocimiento positivo o negativo al alumnado, individual o colectivamente, durante una actividad de aprendizaje, y que les proporcionan información sobre su manera de abordarla y sobre sus características como aprendices (Falsafi, 2010)[2]. Los AdR poseen una naturaleza subjetiva y por ende sólo existen como tales en la medida en que son internalizados como un Sentido de Reconocimiento (SdR) por parte de sus receptores. Por tanto, mientras un AdR no sea reconocido por su receptor, sólo podemos hablar de un AdR *potencial* o *proto-AdR* (en adelante, pAdR) (Engel & Coll, 2021; Falsafi, 2010; Falsafi & Coll, 2015; Saballa, 2019).

Ahora bien, uno de los factores que más influye en el grado de asimilación e internalización subjetiva de estos pAdR por parte de su destinatario es el grado de significatividad atribuida al *otro* que ofrece el acto. Un buen número de investigaciones han evidenciado que cuando los actos provienen de un otro considerado especialmente significativo, son capaces de gatillar en sus destinatarios emociones de una cierta intensidad, lo que aumenta las probabilidades de que sean internalizados como un SdR y que contribuyan a que el destinatario construya nuevos significados sobre su IdA (Campos, 2016; Campos et al. 2015; Falsafi & Coll, 2015; Saballa, 2019).

La tesis recién expuesta se alinea con otras investigaciones que han mostrado que una relación positiva entre docente y estudiantes condiciona de manera importante sus experiencias de aprendizaje (Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Osher et al, 2007; Pianta et al., 2012; Fan, 2012; Eccles & Roeser, 2015; Wentzel, 2016; Ryan & Deci, 2017; Roorda et al., 2017; Quin, 2017; Archambault et al., 2020; Kit et al., 2022; Muhonen et al., 2022; Thornberg et al., 2022) e incluso la visión tienen de sí mismos como aprendices (Kit et al., 2022).

2 La definición de AdR dada aquí es acotada y responde a los objetivos específicos de este estudio. Sin embargo, la definición de Falsafi es más amplia e incluye también las actuaciones orientadas a *buscar* reconocimiento de otros en la actividad de aprendizaje.

Objetivos y método

En esta investigación doctoral nos hemos propuesto tres objetivos:

1. Identificar y describir aquellas actuaciones docentes que teóricamente constituyen pAdR por su potencialidad para generar SdR en el alumnado.
2. Identificar y describir los SdR efectivamente experimentados por el estudiantado y el impacto de estas experiencias en sus IdA, en su capacidad para atribuir sentido a lo aprendido y en su valoración de la o el docente que ofrece el acto como un OS (precisamente por lo reforzada que se puede ver su influencia cuando esto ocurre).
3. Contrastar e identificar las similitudes y diferencias que existen entre los pAdR intencionados por las y los docentes, y las interpretaciones que hizo el alumnado a partir de éstas.

Considerando los tres objetivos planteados, se decidió realizar un estudio de metodología cualitativa con un diseño de casos múltiple (Willig, 2013) en dos centros educativos chilenos: uno de metodología Montessori con 29 años de antigüedad, y el otro fundado hace dos años y definido por un modelo de *aprendizaje adaptativo personalizado*[3]. En el transcurso de ocho semanas, entre los meses de marzo y mayo de 2023, se realizaron ocho entrevistas al profesorado y 48 observaciones de aula videograbadas en cuatro prácticas educativas en las que intervienen un docente y un tutor y un promedio de 20 a 30 niñas y niños de distintas edades (grupos multinivel de 9-12 años y de 12-14 años de edad). Además, después de cada sesión observada, la totalidad del alumnado participante respondió un cuestionario conformado por diez preguntas cerradas dicotómicas y una pregunta abierta (*N*=798 cuestionarios) y al finalizar las observaciones se realizaron 20 entrevistas semi-estructuradas en profundidad a un muestreo intencional de alumnas y alumnos (Willig, 2013).

Recogida de datos

En la primera fase del trabajo de campo, el registro de las *observaciones de aula* permitió identificar y describir los pAdR ejecutados por los y las docentes de acuerdo con cuatro criterios operacionales[4]. Los *cuestionarios*, por su parte, buscaron identificar y describir los SdR experimentados por el alumnado durante las respectivas prácticas educativas.

Durante la segunda fase de la recogida de datos, las *entrevistas iniciales y finales al profesorado* se orientaron, respectivamente, a conocer los objetivos de la práctica de enseñanza-aprendizaje que sería desarrollada y luego a explorar su valoración del proceso y la intencionalidad atribuida a las actuaciones identificadas por el alumnado como AdR. Y las *entrevistas a una muestra del alumnado* se dirigieron a profundizar en sus experiencias de SdR reportadas en los cuestionarios.

A continuación se presenta un listado con los instrumentos utilizados y sus características:

1. Registro narrativo, video y audio de las sesiones observadas: para el registro narrativo de las sesiones y con el fin de facilitar la identificación de pAdR ofrecidos por el profesorado, se utilizó una pauta que incluía una serie de posibles categorías o áreas de reconocimiento ligadas a la capacidad para aprender de los estudiantes (i.e., competencia, pertenencia, eficacia, autonomía, responsabilidad, entre otros aspectos) (Falsafi, 2010; Campos, 2016; Saballa, 2019; Engel y Coll, 2021). Estas sesiones fueron videograbadas para permitir una revisión acuciosa posterior que permitiera detectar y ubicar los pAdR en segmentos específicos de interactividad.

3 Modelo educativo basado en rutas individuales de aprendizaje, construidas sobre una serie de conocimientos y habilidades determinados (https://cpioneros.cl/modelo-educativo/).

4 Los criterios fueron: (i) actuaciones de la profesora que entregaran al estudiante información sobre su manera de abordar las actividades de aprendizaje y/o sobre su competencia o características como aprendiz (por ej., dispuesto a aprender, responsable, autónomo, capaz de pedir ayuda, de trabajar con sus compañeros, de pertenecer y aportar a la comunidad de aprendizaje, entre otros), (ii) que le informaran sobre su grado de pertenencia o importancia dentro de la comunidad de aprendizaje de la que participaba, (iii) que fueran formas de reconocimiento derivadas de la aplicación de estrategias de personalización del aprendizaje (EPA), y/o (iv) que se tratara de actos que reconocieran al estudiante como individuo, más allá de su desempeño o capacidades en cuanto aprendiz (que le trataran con amabilidad, que le escucharan, que se preocuparan y validaran sus emociones, que le valoraran en algún aspecto social o emocional, entre otros reconocimientos de índole más personal o extra-académica).

2. Cuestionarios al alumnado: sus preguntas se elaboraron a partir de las categorías de pAdR de la pauta mencionada, pero desglosadas en posibles experiencias de reconocimiento del alumnado en cuanto individuos o aprendices. De este proceso nacieron diez indicadores de respuesta cerrada dicotómica y la siguiente pregunta abierta: *Por favor, en el siguiente espacio describe una experiencia de las que marcaste más arriba (la más importante), y si hubo algo que hizo tu profesor/a que te ayudó a sentirte así. En este caso, por favor describe o expresa qué fue eso que hizo tu profesor/a y en qué momento lo hizo.*
3. Entrevista semi-estructurada inicial y final al profesorado participante: las preguntas incluyeron una dimensión académica orientada a conocer los objetivos de la práctica y a explorar en su valoración del proceso, y una dimensión en torno a sus AdR intencionados y a la interpretación del alumnado frente a determinadas actuaciones suyas.
4. Entrevista semi-estructurada a una muestra del alumnado: las preguntas se centraron en explorar los SdR experimentados por las y los estudiantes seleccionados durante la práctica educativa, los actos docentes que desencadenaron algunas de esas experiencias y el impacto que tuvieron en su visión de sí mismos como aprendices, de su aprendizaje, y en su valoración del docente como un OS.

Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos, que se encuentra en proceso, se está realizando por etapas y utilizando métodos distintos.

En primer lugar, estamos analizando los cuestionarios por medio de un análisis de contenido, mientras que las observaciones de aula a través del modelo de análisis empírico de la interactividad (Coll et al., 2008) en que hemos distinguido dos niveles: uno centrado en la identificación de segmentos de interactividad en cada una de las sesiones registradas y un segundo nivel centrado en identificar pAdR en el marco de esos segmentos de interactividad. En ambos casos, hemos construido un sistema inicial de categorías de pAdR, que hemos ido enriqueciendo mediante un proceso de ida y vuelta entre nuestro marco teórico y los datos provenientes de los casos estudiados (Willig, 2013).

Por otra parte, el análisis de datos de las entrevistas en profundidad al profesorado y alumnado seleccionado, que estamos realizando ahora, ha incluido, en primer lugar, una transcripción de los diálogos registrados en las audio-grabaciones con alumnos y docentes, y en segundo lugar un vaciado de esos datos en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. En el caso de las entrevistas al profesorado, estamos realizando un análisis de los objetivos pedagógicos, y en el caso de las entrevistas al alumnado, un análisis temático de los SdR declarados en los cuestionarios y su impacto en los aspectos mencionados en el objetivo 2. El método de análisis temático nos permite identificar, codificar y organizar en patrones los temas que más aparecen en las entrevistas en relación con el SdR, y elaborar un protocolo con categorías de análisis y criterios operacionales para aplicar estos resultados al cuerpo de datos (Braun & Clark, 2006; Willig, 2013).

Para finalizar, cabe señalar que una vez que hayamos terminado el análisis de las entrevistas, las fuentes de datos descritas (i.e., observaciones de aula, cuestionarios al alumnado y entrevistas al alumnado y profesorado) serán integradas en un análisis único para tener una visión de conjunto con respecto al tema de investigación, pero intentando no perder de vista los aspectos específicos de cada contexto de recolección de datos (Piñuel, 2002; Silverman, 1993)[5].

Resultados y discusiones preliminares

En los dos apartados que siguen nos referimos exclusivamente a los resultados del caso 1, objetivo 1, puesto que el resto de los casos y objetivos se encuentran en pleno proceso de análisis.

La Tabla 5 muestra los distintos tipos de pAdR que identificamos que ofreció la docente del caso 1 durante la práctica de Tutoría realizada, y su distribución por tipos/categorías a lo largo de las sesiones.

5 En todo el proceso de recolección y análisis de datos descrito se han respetado los principios recogidos en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo del 27 de abril de 2016, la Ley Orgánica 2/2018 del 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, y el Código de integridad en la recerca de la Universitat de Barcelona aprobado el año 2018.

Tabla 5

Proto AdR de la docente del caso 1 a lo largo de las sesiones de la Tutoría

Día	1			2			3			4			5		Total
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Proto Acto de Reconocimiento															
(1) Actuaciones que informan sobre sus características como aprendiz.	2	1	0	0	4	4	2	3	4	6	0	2	2	0	30
(2) Actuaciones que informan sobre su grado de pertenencia o aporte a la comunidad de aprendizaje	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
(3) Actuaciones que derivan de la aplicación de estrategias que dan protagonismo al alumnado	2	2	6	1	3	3	3	1	4	3	1	1	0	1	31
(4) Actuaciones que informan de su valor como individuo, más allá de su rol de aprendiz	3	1	6	1	1	1	4	2	3	5	0	5	7	0	39
Total	7	4	13	3	8	8	9	6	10	14	1	9	9	1	103

En total, registramos 103 pAdR de la docente a lo largo de la Tutoría observada. Estos se concentraron mayormente en las sesiones de *check-in* (primera del día) y *check-out* (última de la jornada) especialmente en las sesiones 3 y 10 (13 y 14 pAdR, respectivamente), y en menor medida en las sesiones de *follow-up* (mitad de la jornada), registrándose un único pAdR en las sesiones 11 y 14. En promedio, la profesora ofreció al alumnado 7 pAdR por sesión. A continuación, describimos los resultados organizados por tipo de pAdR.

Las *actuaciones que reconocen a los estudiantes en su valor como individuos, más allá de su rol de aprendices* fueron el tipo de pAdR que más identificamos en la docente. En total, registramos 39 pAdR de este tipo (38% del total).

En segundo lugar, identificamos en la tutora 31 *actuaciones de reconocimiento derivadas de la aplicación de estrategias que buscan dar protagonismo al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (30% del total), la mayoría de ellos concentrados en las sesiones de tipo *check-out.* De ese total, 20 se relacionaron con permitir al alumnado tomar decisiones sobre algún elemento de su aprendizaje (i.e., foco de las actividades, ritmo y lugar de trabajo), y los 11 restantes se distribuyeron de forma más o menos homogénea entre actuaciones como la consideración de intereses, ofrecimiento de ayuda en función de los planes personales de aprendizaje, conexión y/o reflexión sobre experiencias de aprendizaje en otros contextos, entre otras.

Luego, se identificaron 30 *actuaciones que entregaban al estudiante información sobre sus características como aprendices* (29% del total), como destacar las características y/o competencias del alumnado a la hora de aprender o su capacidad para abordar tareas y actividades de aprendizaje. De este total, la mayoría sucedieron en las sesiones de tipo *check-in,* y ocho de ellos fueron de connotación negativa.

Por último, identificamos sólo cuatro *actuaciones de la docente que informan al estudiante sobre su pertenencia y/o importancia dentro de la comunidad de aprendizaje de la que participan* (4% del total), todos positivos y sucedidos en las sesiones de *check-in* y *check-out*.

Conclusiones preliminares

A partir del análisis del primer caso de nuestra investigación en relación con el objetivo 1, hemos podido constatar que nuestra aproximación empírica y el instrumento de las observaciones de aula (i.e., registro audiovisual y narrativo de la práctica y pauta orientativa) resultan eficaces como medios para identificar y describir pAdR docentes. A partir de las categorías definidas, fue posible detectar una gran cantidad y variedad de pAdR ejecutados por la docente durante la práctica de Tutoría estudiada.

Dicho lo anterior, con el objetivo de comparar datos y aportar conocimiento contextualizado adicional que nos permita entregar orientaciones prácticas al profesorado, consideramos necesario analizar los resultados de los objetivos 2 y 3 de cada uno de los cuatro casos. Esto nos permitirá ampliar la muestra de pAdR ejecutados por los distintos docentes y conocer cuáles de ellos llegaron a ser asimilados por parte del alumnado participante, así como también comprender el impacto específico de dicha asimilación en sus IdA y el sentido que atribuyen a sus aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Archambault, I., Pascal, S., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Parent, S., & Pagani, L.S. (2020) The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. *Teachers and Teaching, 26*(5-6), 428-445, DOI: 10.1080/13540602.2020.1863208

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Campos, V. H. (2016). *Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz.* Tesis doctoral dirigida por el Dr. César Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_VCampos.pdf

Campos, V. H., Aldana, M., & Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como otros significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11*(2), 11-15. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Editorial Universitat de Barcelona.

Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa, 232,* 12-17. http://hdl.handle.net/2445/65763

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar: El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino [Accesible en línea en catalán en: http://www.fbofill.cat/publicacions/la-personalitzacio-de-laprenentatge-escolar-un- repte-indefugible] [Accesible en línea en castellano en: https://goo.gl/X49MNf

Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Grao.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 346*, 33-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re346/re346_02.pdf

Dyce, J., & Williams, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. [Video/DVD] https://video.alexanderstreet.com/watch/an-introduction-to-qualitative-research

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2015). School and Community Influences on Human Development. In M. H. Boorstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Science* (7ma edición, pp. 653-736). Psychology Press.

Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 17*(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Falsafi, L. (2010). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf

Falsafi, L., & Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. Papeles de Trabajo sobre *Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11* (2), 16-19. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Fan, F.A. (2012) Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching, 18*(4), 483-490, DOI: 10.1080/13540602.2012.696048

Gray, D. (2014). *Doing research in the real world* (3rd ed.). SAGE.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13(1)*, 21-43. https://doi.org/10.1177/0272431693013001002

Kit, P.L., Liem, G.A.D., & Chong, W.H. (2022). Teacher- student relationship and student engagement: the moderating role of educational hope. *Educational Psychology, 42*(9), 1180-1197, DOI: 10.1080/01443410.2022.2108766

Miras, M. (2014) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar (capítulo 12). En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-189) (2da edición). Alianza Editorial, S.A.

Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zins, J. (2007). A Comprehensive Approach to Promoting Social, Emotional, and Academic Growth in Contemporary Schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology, 2007*(5), 1263–1278. National Association of School Psychologists.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70,* 323–367. https://doi.org/10.3102/00346543070003323

Pianta, R. C., Stuhlman, M., & Hamre, B. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for youth development*, *93*, 91-107. https://doi.org/10.1002/yd.23320029307

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1002/yd.23320029307

Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística, 3*(1), 1-42. Doi: 10.1558/sols.v3i1.1

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345–387 DOI: 10.3102/0034654316669434

Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz.* Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll y la Dra. Leili Falsafi. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf

Silverman, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Sage.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language.* MIT Press.

Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (Eds.). (2009). *Handbook of Motivation at School* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203879498

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education Open University Press.

La Educación Sexual Integral en Chile: Barreras y Oportunidades para Implementar Programas Educativos / Comprehensive Sexual Education in Chile: Barriers and Opportunities to Implement Educational Programmes

Roxana Nicol Poblete-Inostroza[1]

[1]*University of Girona, Spain*

Resumen

La literatura científica ha enfatizado la importancia de abordar la educación sexual integral (ESI) en los entornos educativos formales. En la última década, se han desarrollado diversas normas jurídicas que promueven la implementación de programas de ESI en Chile. Sin embargo, todavía existen dificultades para garantizar el derecho a la ESI en los centros educativos chilenos. El objetivo de este estudio es identificar las barreras existentes a través dela perspectiva de equipos directivos de diferentes escuelas. Además, se ha incorporado la mirada de docentes que militan en agrupaciones feministas, debido a que durante años han impulsado un discurso en favor de la ESI. Esto, nos ha permitido identificar las oportunidadespara la implementación de programas que favorezcan la salud sexual de niños y jóvenes del país. La presente investigación es un estudio exploratorio a través de métodos cualitativos, enel cual se entrevistó a 30 profesionales de la educación, 15 directivos y 15 docentes feministas. Concluimos que los planes de ESI se enfrentan a las barreras internas de docentes y equipos directivos. Muchas de estas dificultades vienen asociadas a las ideologías y creencias de los profesionales, pero también a las presiones externas de familias y grupos ideológicos.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, escuela, familias, docentes feministas, directivos.

Abstract

The scientific literature has emphasised the importance of addressing comprehensive sexuality education (CSE) in formal educational settings. In the last decade, several legal norms have been developed that promote the implementation of CSE programmes in Chile. However, thereare still difficulties in guaranteeing the right to CSE in Chilean educational establishments. Theaim of this study is to identify the existing barriers through the perspective of management teams from different schools. In addition, we have incorporated the perspective of teachers who are active in feminist groups, because for years they have been promoting a discourse in favourof CSE. This has allowed us to identify opportunities that favour the sexual health of childrenand young people in the country. This research is an exploratory study using qualitative methods, in which 30 education professionals, 15 managers and 15 feminist teachers were interviewed. It can be concluded that CSE plans constantly face internal barriers from teachersand management teams. Many of these difficulties are associated with the ideologies and beliefs of the professional teams, but also with external pressures from families and ideologicalgroups.

Keywords: Comprehensive Sexual Education, school, family, feminist teachers, headmaster.

Introducción

La educación integral en sexualidad (ESI) se ha definido por la UNESCO (2018) como un proceso basado en la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos cognitivos,emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y adolescentes con conocimientos, herramientas, actitudes y valores para gestionar su conducta sexual, así como poder enfrentarse de manera segura y responsable a sus primeras experiencias sexuales. Además, les permite conocer sus derechos en esta área y contribuye a que puedan gozar de una mejor salud, bienestar y dignidad (Goldfarb y Lieberman, 2021). Diversos estudios han enfatizado la importancia de preparar al estudiantado para gestionar loscambios físicos, sociales y emocionales asociados a la pubertad (Crockett et al., 2019; Collier-Harris y Goldman, 2017).

Trabajos como los de Coello y Ochoa (2019) han mostrado que la pubertad comienza a edades más tempranas, como ocurre también en Chile (Garcés y Garcés, 2021). Este fenómeno implica no solo cambios físicos sino

también una redefinición de las normas decomportamiento, culturales y sociales. Es por ello por lo que es crucial proporcionar una educación sexual acorde a cada etapa del desarrollo desde los estadios más tempranos (Suleiman et al., 2017; Collier-Harris y Goldman, 2017). Desde la perspectiva de la ESI, la educación sobre salud sexual es un deber que permite disipar los mitos entorno a una mirada de la sexualidad basada únicamente en el modelo clásico biologicista. Este se centra en la transmisión de conocimientos sobre la anatomía y fisiología de los sistemas reproductores y las relaciones sexuales genitales, centrándose en los aspectos médicos de prevención, las amenazas de las enfermedades y los efectos no deseados (Garzón-Fernàndez, 2016). Por lo tanto, es una mirada reduccionista que no contempla la experiencia real de las personas desdela afectividad o el deseo en las relaciones humanas (Kornblit y Sustas, 2014). Sin embargo, laperspectiva integral permite abordar también el reconocimiento de las emociones, la identificación de los cambios físicos y la salud reproductiva sexual del estudiantado (Cameron et al., 2020).

Las sociedades con una estrecha vinculación religiosa tienen tendencia a presentar más resistencia a la promoción de políticas públicas a favor de la ESI. Este fenómeno es particularmente notable en los contextos donde también existe una relación fuerte entre religióny Estado (Slominski, 2021; Galaz y Poblete, 2019). De esta manera, algunos sectores conservadores buscan estrategias para fomentar o mantener sus posiciones respecto a los valores morales de la población, logrando influir en la agenda pública y en la toma de decisiones de la clase política (Kunter et al., 2019; Moran y Vaggione, 2012). En Chile, diferentes grupos ejercen su influencia sobre los poderes públicos para promover o censurar eldebate político entorno a la ESI (Retana, 2019; Jiménez, 2017). Esto influye inequívocamente en cómo se despliegan los programas de ESI en los centros educativos chilenos y en por qué los programas de educación sexual adquieren una mirada basada únicamente en los aspectos reproductivos y fisiológicos de la sexualidad, dejando de lado los aspectos emocionales y los placeres para centrarse en la prevención de los problemas o peligros que pueden existir en las prácticas sexuales (Baez y Del Cerro, 2015).

A través de la educación, los actores religiosos salen de la esfera privada para intervenir políticamente y ejercer su poder de influencia, mientras que desde otras posturas más progresistas se defiende la necesidad de incorporar a la agenda educativa chilena la ESI comouna vía para garantizar el derecho a una educación plena en sintonía con la declaración de los derechos del niño de la ONU (Mosqueira, 2010). En todo caso, en las últimas décadas se haincrementado esta tensión debido al crecimiento de los grupos evangelistas en el país, los cuales, como en otros países latinoamericanos, tratan de cuestionar la separación entre lo público y lo privado, lo moral y lo legal, la sociedad civil y el Estado, el individuo y la sociedad. De este modo, las confesiones católica y evangélica politizan la esfera privada y renormativizanla esfera pública (Carbonelli et al., 2011). Además, según Hurst et al. (2023), la orientaciónpolítica conservadora y una mayor religiosidad de los padres provocan una falta de apoyo a laeducación sexual en la escuela. En este sentido, la educación constituye una dimensión políticaclave, siendo el campo de la sexualidad y el género dos ámbitos en donde se pone en evidencia. Varios líderes políticos latinoamericanos asociados a partidos conservadores ven en la confesión evangélica un grupo significativo de votos para las elecciones (Oualalou, 2019; Bárcenas, 2020). A pesar de ello, en Chile desde 2009 se han aprobado diferentes leyes ydirectrices ministeriales sobre ESI que orientan la tarea de los centros educativos en estamateria. En este sentido, Galaz Valderrama y Poblete Melis (2019) analizan el impactolegislativo en el ámbito de la educación sexual en Chile y destacan que algunas de las accionesque recoge la Ley 20.370 están orientadas hacia la no discriminación de la infancia en elcontexto educativo, como es el caso de la población LGTBI. En el año 2010 se dicta la Ley20.418, que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulaciónde la fertilidad. En esta ley aparecen nociones que rompen la lógica binaria del género y seintroducen en ella conceptos generales de diversidad sexual y de género. Además, en su artículo primero señala precisamente que:

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluyacontenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con loscentros de padres y apoderados (art 1, 20418).

En 2011 se crea el Portafolio de Programas de Educación Sexual, el cual se compone de unlistado de cursos de educación sexual. En 2013, el Ministerio de Educación propone el enfoquede la Formación en Sexualidad, Afectividad y Género como estrategia para integrar la ESI en los centros educativos. A partir de este trabajo se diseña un documento informativo sobre el autocuidado y la prevención, profundizando en los elementos constitutivos de la sexualidad, afectividad y género, que se puso en funcionamiento en el año 2015 y que perdura hasta el momento. Este está enfocado en abordar el autocuidado, la prevención del embarazo y las enfermedades de transmisión

sexual, además de profundizar en otros elementos constitutivos de la sexualidad, afectividad y género. Sumado a ello, en el año 2017 se establecen las "Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersex" en el sistema educativo chileno. En el año 2018 se promulga la ley 21.120 que reconoce y da protección al derecho de identidad de las personas.

Finalmente, el artículo 1º de la Ley 20.418 obliga a las escuelas públicas y concertadas a tener un plan de educación sexual. Sin embargo, según Arenas et al. (2016), en la práctica la ambigüedad del texto legal da lugar a una interpretación tan amplia que cada centro realiza de él una lectura particular sobre la implementación de la educación sexual. De hecho, muchos colegios han desistido en la implementación de una ESI y la han delegado al ámbito familiar (González, 2007; Rodríguez, 2022). Esta delegación de funciones permite que los centros educativos evadan los posibles conflictos con las familias más conservadoras (Astudillo, 2020;Thumala, 2007).

Sumado a ello, es necesario destacar que el ordenamiento jurídico chileno asegura que todapersona tiene derecho a recibir una educación conforme a sus creencias, lo que provoca que loscolegios religiosos y laicos hagan una interpretación reducida a los aspectos sanitarios, reproductivos y biomédicos cuando hablan de sexualidad (Figueroa, 2012). Es por ello que autores como Palma et al., (2013) defienden que los diseños de planes de estudio no aseguran coherencia con los acuerdos internacionales y plantean la dificultad de establecer unos principios y fundamentos organizacionales para todos los centros cuando las creencias religiosas están tan presentes en la configuración de los programas educativos.

A través de este estudio pretendemos analizar las barreras a las que se enfrentan los equiposdirectivos en Chile para hacer efectivo el derecho a la ESI, así como identificar las oportunidades y posibles estrategias para implementar los planes de ESI que favorezcan la salud sexual de niños y jóvenes del país. Además, hemos incorporado la visión de docentes militantes de agrupaciones feministas, con la finalidad de garantizar una mirada más reflexivasobre la implementación de la educación sexual en los centros educativos chilenos y poder analizas su perspectiva. La pedagogía feminista está fuertemente ligada a una perspectiva de género y de derechos humanos, desarrollando formas de enseñanza que tienen en cuenta la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la propia voz, la discusión de la autoridad y lasfuentes de autorización o la centralidad de la posición (Morgade, 2011). En este sentido, la literatura académica ha destacado que, en América Latina durante los últimos años, el movimiento feminista ha promovido campañas y movilizaciones en favor de una educación nosexista de manera transversal en el mundo educativo (Del Valle, 2016;, Follegati, 2018; Zerán, 2018; Troncoso et al.,2017). Por lo tanto, haber incorporado a estas docentes, garantiza una perspectiva desde la pedagogía feminista para abordar la ESI.

Método

La presente investigación se basa en un estudio exploratorio de carácter cualitativo (Valle, Manrique y Revilla, 2022), en el que se pretende identificar unos hallazgos preliminares sobrelos que futuras investigaciones puedan continuar ahondando. Este, se ha centrado en el análisis de las perspectivas de cuerpos directivos y docentes feministas sobre las barreras y oportunidades para implementar el mandato de ESI en los centros educativos. Se ha escogido este diseño de estudio porque permitía un enfoque inductivo y un acercamiento *bottom-up* sobre la temática principal de la investigación.

Muestra

Un total de 30 personas fueron entrevistadas en esta investigación. Todas ellas formaban parte de los equipos directivos o eran docentes en escuelas públicas y concertadas de la región de Ñuble y Metropolitana. Se eligieron estas dos regiones con la finalidad de obtener perspectivasde centros educativos de entornos diversos. La región metropolitana se caracteriza por ser la más poblada y tener una alta urbanización, además de ser una zona con una alta tasa de migración interna y externa. La región de Ñuble es una zona mayoritariamente rural en la que la agricultura es la principal actividad económica. Los participantes fueron elegidos mediante muestreo por conveniencia, con los siguientes criterios de inclusión: pertenecer al equipo directivo o ser docente militante en alguna agrupación feminista a nivel nacional, quedando excluidos los que no cumplían este requisito. Se eligió este criterio ya que los cuerpos directivos son los que tienen la capacidad para organizar la política educativa del centro, y portanto un impacto significativo en las estrategias de implementación de la ESI. Por otro lado, las docentes feministas cuentan, por un lado, con la experiencia docente y el trabajo directo con niños, niñas y adolescentes, y por el otro, con un conocimiento específico que les permiteidentificar las necesidades, barreras y oportunidades

para una práctica educativa que tenga en consideración las dimensiones sexuales y de género.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los participantes (directores)

Código de entrevista	Edad	Género	Años de experiencia	Región	Administración
Dir 1	66	Masculino	45	Ñuble	Público
Dir 2	53	Femenino	24	Ñuble	Público
Dir 3	46	Masculino	22	Ñuble	Público
Dir 4	40	Femenino	14	Ñuble	Concertado
Dir 5	55	Masculino	23	Ñuble	Público
Dir 6	35	Masculino	10	Metropolitana	Público
Dir 7	54	Masculino	18	Ñuble	Público
Dir 8	64	Masculino	40	Ñuble	Concertado
Dir 9	37	Masculino	13	Ñuble	Concertado
Dir 10	32	Masculino	11	Metropolitana	Público
Dir 11	40	Femenino	15	Metropolitana	Concertado
Dir 12	45	Femenino	21	Metropolitana	Concertado
Dir 13	64	Femenino	42	Metropolitana	Público
Dir 14	57	Masculino	32	Metropolitana	Público
Dir 15	48	Masculino	18	Metropolitana	Público

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2

Datos sociodemográficos de los participantes (Docentes feministas)

Código de entrevista	Edad	Género	Años de experiencia	Región	Administración
Fem 1	28	Femenino	5	Ñuble	Público
Fem 2	32	Femenino	7	Metropolitana	Público
Fem 3	28	Femenino	4	Metropolitana	Concertado
Fem 4	35	Femenino	13	Metropolitana	Público
Fem 5	24	Femenino	1	Ñuble	Concertado
Fem 6	30	Femenino	7	Ñuble	Público
Fem 7	28	Femenino	6	Metropolitana	Público
Fem 8	32	Femenino	7	Ñuble	Público
Fem 9	28	Femenino	6	Ñuble	Público
Fem 10	31	Femenino	9	Ñuble	Público
Fem 11	61	Femenino	35	Ñuble	Público
Fem 12	28	Femenino	2	Ñuble	Concertado
Fem 13	55	Femenino	30	Metropolitana	Concertado
Fem 14	32	Femenino	9	Metropolitana	Público
Fem 15	32	Femenino	7	Metropolitana	Público

Fuente. Elaboración propia

Procedimiento

Se realizaron 30 entrevistas en total, que permitieron alcanzar una saturación teórica aceptablede la información producida (Saunders et al., 2018). Las entrevistas se realizaron entre marzo y mayo de 2022 en Chile. Todas las personas entrevistadas aceptaron voluntariamente ser parte de la investigación. Cada persona entrevistada fue contactada inicialmente a través de correo electrónico (formato tipo) o por llamada telefónica, momento en el que la persona investigadoradaba a conocer en qué consistía la investigación y cuál era el requerimiento específico de participación solicitado.

Todas las entrevistas fueron realizadas por la autora de este artículo. Algunas se llevaron a cabo de manera presencial y otras por videollamada, dependiendo de la disponibilidad de los participantes. Cada entrevista fue grabada y transcrita para su análisis posterior.

Instrumento y Análisis de la Información

Para la producción de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, lo que permitió acceder a las creencias, formas de interpretación y significados que las personas participantes tienen sobre la educación sexual en los colegios públicos (municipales) y concertados (particulares subvencionados). Todo el material producido a partir de las entrevistas fue transcrito y procesado a través del análisis del discurso (Díaz, 2018) y para la codificación de los datos se utilizó el software ATLAS.ti. Seguimos una estrategia de codificación flexible (Deterding y Waters, 2021) que se divide en tres fases secuenciales. Primero, creamos códigos que representaran grandes fragmentos de texto (siguiendo el guion de entrevistas). Posteriormente, los reducimos a códigos analíticos que nos permitieran enfocarnos en el objetivo del estudio. Finalmente, se comprobó y validó la interpretación de los datos (para garantizar que se tuvieron en cuenta todos los datos, detectar acontecimientos extraordinarios y patrones divergentes).

Consideraciones Éticas

Esta investigación obtuvo el dictamen favorable del comité de ética de la Universidad de Girona (CEBRU0051-21) y ha contado con los consentimientos plenamente informados de todas las personas participantes. La investigación ha preservado la confidencialidad en todos los casos y ha cumplido la Ley española 2/2018 de protección de datos de carácter personal y garantía de los derechos digitales. Se eligió la ley española porque cumplía con más estándaresde protección de datos que la chilena. Y también porque es en España donde se encuentra la institución académica que promueve este trabajo de investigación.

Resultados

Con la finalidad de abordar el análisis sobre las barreras a las que se enfrentan los docentes feministas y los equipos directivos de las escuelas chilenas, así como para identificar las oportunidades y posibles estrategias para implementar los planes de ESI, hemos organizado losresultados en torno a cuatro ejes: (1) Barreras para poner en marcha las iniciativas de ESI; (2) El peso del contexto social; (3) Potencialidades de las instituciones educativas y docentes en Chile; (4) Oportunidades para el cambio.

Barreras para Poner en Marcha las Iniciativas de ESI

Los resultados de la investigación muestran tres tipos de barreras fundamentales: (a) relativasa las competencias del profesorado; (b) relativas a la centralidad del contenido académico; (c)relativas a la relación mercantil escuela-familia.

Según los directivos participantes en este estudio, las competencias del profesorado para abordar cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género se presentan como una barrera significativa. La perspectiva de estos es que los equipos docentes no cuentan con la formaciónespecífica necesaria sobre los instrumentos pedagógicos para tratar la salud sexual, el bienestaremocional y la dignidad del estudiantado. Uno de los directores mencionó lo siguiente: “El profesorado no tiene conocimientos sobre la educación sexual. Para muchos trabajarla es un gran desafío. La trabajan para cumplir con lo que pide el centro, pero solo se ve una pinceladaen clase.” (Dir 9).

Otros ejemplos son:

En ESI estamos atrasados, pero por una cuestión de formación. Creo que nosotros los profesores quenos titulamos hace 15 o 16 años no tuvimos formación en esta materia y los que se están titulando hoy, que son los profesores noveles que yo puedo recibir en el colegio, no tienen formación en ESI.(Dir 10)

Deberíamos partir por la formación inicial de nosotros, porque creo que no es objetivo en la formación inicial. Sin embargo, como docentes igual nos tenemos que ir formando en estos temas porque nuestras prácticas, nuestros discursos sobre lo que es lo femenino y lo masculino tiene impacto y consecuencias en nuestros estudiantes. (Fem 12)

Diferentes equipos directivos hicieron esas apreciaciones alrededor de la falta de formaciónde los profesionales para impartir contenido en educación sexual. Además, en la última cita, podemos observar un ejemplo de que las docentes feministas participantes en el estudio también identificaron esta problemática. También, en este fragmento se matiza que las formaciones podrían reducir los discursos asociados a los roles de género.

Sumado a ello, existe la percepción de los docentes como transmisores de contenido académico «neutro». Es decir, como un contenido que se imparte desde lo curricular. Por ejemplo, desde la asignatura de biología. De la misma manera, se apunta a que esto sucede poruna carencia formativa y por comprender la sexualidad como una temática tabú. Un director mencionó: “Los profesores de educación media son muy asignaturistas y no trabajan estos temas. Hacen su clase y ya está. Se les pide trabajar estos temas con un carácter más formativo.Les cuesta mucho dar el paso.” (Dir 11). Otros entrevistados destacaron:

Hay muchos profesores mayores que los temas asociados a la educación sexual o tener que enseñarlo, les complica. Entonces, no sé si estén preparados. Aquí tengo una profesora que cada vezque tenemos que tocar estos temas, en el plan de sexualidad, que está dentro de las unidades de orientación, le hace el quite (lo evade) o prefiere que vaya la psicóloga, pero ella no es capaz de abordarlo. Se siente mal. (Dir 13)

Yo creo que es super necesario hablar sobre educación sexual integral. Yo creo que hoy en día, másque nunca. También, pienso que siempre fue necesario. Una ahora observa tantos adultos con tabúes,porque no hubo educación sexual desde el colegio y menos en las familias. (Fem 5)

Otra de las barreras mencionadas por directivos está relacionada con la dimensión mercantildel sistema educativo en Chile. Esto se traduce en una relación clientelar entre escuela y familias, que tiene una gran influencia en la toma de decisiones sobre la educación del estudiantado (incluyendo el contenido relacionado con la educación sexual). Es decir, algunoscentros tienen un proyecto educativo en educación sexual alineado con las creencias de las familias y se escudan en esto para no implementar acciones en favor de una ESI en su centro. En esta línea, dos directores comentaron: “Para nosotros la familia es lo más importante, es por esopor lo que se les tiene en cuenta para tomar las decisiones del colegio. Al final, estamos educando a sushijos…” (Dir 5). “Hay mucho miedo hacia las familias y las repercusiones que pueda tener con el colegio. Nosotros, como colegio, debemos cuidar a los apoderados (familias y tutores legales).” (Dir 15). Una de las docentes destacó:

Da mucho temor en los colegios hablar sobre ESI. El colegio en cual trabajo cumple con tener un plan de afectividad, sexualidad y género porque lo exige la superintendencia, pero no es una iniciativa por parte de los directivos. (Si fuera) por ellos no se trabajaría para evitar problemas con las familias. (Fem 10)

Los directores de varios centros educativos mencionaron el cuidado hacia las familias y el miedo a las posibles reacciones. Además, el fragmento de la docente feminista nos ayudó a tener una visión más explícita sobre qué sucede y cómo se gestiona esta relación escuela- familia. Esta relación de poder que se ejerce por parte de las familias podría tener efectos en cuanto se profundiza y sobre todo en cómo se aborda, ya que la ESI debería de implicar una transversalidad que difícilmente puede darse en un contexto donde existen tales presiones externas.

El peso del Contexto Social

El contexto social condiciona significativamente las opciones para implementar los programas de ESI. En esto sentido, hemos identificado dos elementos clave: por un lado, (a) el peso de lascreencias de las familias, y por el otro (b) la presión social y política de los grupos religiosos en el país.

En esta investigación se registraron de manera constante las dificultades que tienen las docentes y cuerpos directivos para realizar actividades ligadas a la ESI. Según los datos recogidos, algunas familias más conservadoras o vinculadas a las confesiones católica o evangélica dificultan la implementación de un programa de ESI. Como

se ha señalado anteriormente, las creencias religiosas de alumnado y familias o el posicionamiento político de estas puede implicar dificultades en el desarrollo de talleres, charlas o actividades asociadas ala ESI. De la misma manera, los profesionales de la educación también tienen sesgos ideológicos y confesionales que dificultan la implementación de la ESI. Por ejemplo, se señalólo siguiente por parte de un director: "La mayoría son de familias cristianas conservadoras. Yavienen con un prejuicio referente a la educación sexual, 'es hombre y mujer', 'es lo que naciste', 'es como Dios te creó'. Esa es la actitud." (Dir 3). Otro ejemplo de un director:

La política está presente en nuestro quehacer educativo. Las familias más conservadoras, con una fuerte inclinación de derecha, son las que más ruido hacen en la escuela cuando se habla de educación sexual. Incluso amenazando de realizar denuncias a la superintendencia de educación. (Dir 1)

Muchas de las docentes resaltaron que la religión y las familias son las barreras más difícilesde superar para poder abordar estos temas. Lo que dice el pastor o el párroco es decisivo para el ideario de las familias y los dogmas son más importante que abordar la ESI. A modo de ejemplo, una de las docentes feminista afirmó: "Todavía queda mucho prejuicio. En general, la población que uno atiende tiene un fuerte componente religioso, entonces también ahí la religión juega un rol importante." (Fem 2). Otra de las docentes mencionó:

Los colegios católicos son bastante claros en la orientación de la ESI y, en los colegios como estos, hay mucha población protestante. Por lo tanto, los temas de sexualidad se abordan desde la escriturabíblica o desde lo que dice el pastor. (Fem 1)

Por lo tanto, esto complica todavía más las decisiones que las escuelas puedan tomar en beneficio del estudiantado, y muchas veces quedan atadas de manos para trabajar la ESI. En los casos más extremos, los padres sacan a los estudiantes de esas actividades o presentan denuncias a la superintendencia de educación para que sus hijos no reciban educación sexual en los centros educativos. Directivos y docentes se encuentran con este panorama constantemente, lo cual dificulta gravemente el acceso de los estudiantes a actividades de ESI.Respecto a la presión política de los posicionamientos más conservadores o de los grupos religiosos, se defiende que las cuestiones relativas a la sexualidad y al género corresponden a cuestiones privadas e individuales y que de ningún modo debe abordarse en el contexto de la política educativa. Una de las docentes destacó: "También hubo hace poco una discusión legislativa en la cual se deja fuera a ciertos grupos etarios para trabajar los planes de sexualidad,por los sectores más conservadores, lo que es bastante complejo." (Fem 8). A modo de ejemplo,uno de los directores mencionó:

Hay un sector conservador que tiene mucha fuerza y tiene una postura contraria a que esto se aborde[…] Se ven sesgados por concepciones que tienen que ver con qué significa para ellos estos temas y no desde una necesidad de abordarlos como una política educativa. (Dir 2)

La cita de la docente feminista nos hizo referencia al debate político y mediático existente en 2022 en Chile alrededor del anuncio del gobierno de impulsar una nueva ley sobre ESI, la cual recibió ciertas críticas por querer incorporar la educación sexual integral desde la educación parvularia.

Potencialidades de las Docentes y de las Instituciones Educativas en Chile

Los resultados de la investigación muestran dos potencialidades en las docentes y las instituciones educativas para poder incorporar la ESI: por un lado, (a) en términos generales existe el acuerdo de que los equipos docentes y directivos tienen interés por el cambio e identifican la necesidad de incorporar la ESI a la práctica educativa, pese a que parte del profesorado pueda percibir la sexualidad como un contenido tabú (tal y como hemos mencionado en la sección 3.1). Por otro lado, a pesar de no contar con las competencias formativas necesarias para abordar la sexualidad en el contexto educativo, (b) las docentes feministas son capaces de identificar algunas de las malas prácticas de su día a día en la relaciónprofesorado/estudiantado.

En esta línea, se identificó como fortaleza interna que algunos de los profesionales se muestran abiertos a implementar mejoras. Exponen que se están haciendo cambios sobre la ESI, destacando que se cuestionan constantemente sus prácticas docentes y reconocen la necesidad de formarse y capacitarse en temáticas sobre ESI, convivencia escolar y emocional para formar a su estudiantado.

Nosotros, desde el año 2020 cambiamos el enfoque de los planes de sexualidad. Se cambiaron desde el área emocional y desde ahí partimos. A los más pequeños se les enseña la identificación de sus emociones y de los

demás, y posteriormente se toca el tema de la sexualidad, porque va todo de la mano. Nosotros tuvimos una alianza con (institución externa) que entrega formación a los docentesy directivos en ESI. (Dir 5)

"Creo que, para poder afrontar una sexualidad o un plan de sexualidad, afectividad y, además, de género, tu necesitas cambiar ciertos paradigmas previos en las personas que al final van a transmitirese conocimiento o esas acciones a los niños. Si no cambias esos paradigmas de las personas, va a ser muy complicado que los niños vayan también forjando un buen proceso." (Fem 10)

Asimismo, algunas docentes se cuestionan el material y los contenidos que los directivos les proponen para dar clases de educación sexual. Esto muestra su capacidad para identificar las malas prácticas y los materiales inadecuados que se utilizan en el seno de las instituciones educativas para hablar de sexualidad y género. No obstante, la perspectiva feminista juega un rol fundamental en las capacidades de crítica de género que presentan las docentes entrevistadas. Este conocimiento por parte de estas profesionales juega un rol importante parauna educación sexual integral.

Se trabaja con un libro que se llama "Aprendiendo a querer", que es un libro religioso, y eso para míno es educación sexual. Tiene un tema valórico, pero muy desde lo cristiano y conservador. No hayun diálogo con los estudiantes de lo importante que puede ser para ellos y para sus vidas la educaciónsexual. (Fem 13)

Oportunidades para el Cambio

Las docentes y directivos ven en los recientes cambios sociales y políticos acaecidos en Chileuna gran oportunidad para mejorar las políticas públicas sobre educación sexual. En concreto, se refieren a las fuertes movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el año 2019 y el posteriorcambio de gobierno en 2022, el cual se caracteriza por tener una corriente de pensamiento más progresista. Según las personas que participaron en este estudio, la comunidad educativa no está preparada y capacitada para educar a sus estudiantes en estas temáticas. Es por esto que ven en este gobierno más disposición para preparar a los centros educativos en materia de ESI.Así mismo, tanto docentes como directivos destacaron que los centros educacionales están dispuestos a dar espacios a los estudiantes para informarse y realizar actividades en favor de sus necesidades. Como, por ejemplo, destinar presupuestos o recursos para la capacitación de la comunidad educativa: "Espero que este gobierno haga cambios significativos en los temas de educación sexual, que tenga una mirada más integradora, igualitaria, sin sesgo y con un componente importante de feminismo, y que tengamos más recursos para formarnos." (Fem 6). También, otros entrevistados manifestaron:

En mi opinión, estamos en una época de grandes cambios. Después del estallido social, los estudiantes demandan más por sus derechos, qué contenido quieren ver y te lo hacen saber. Por ejemplo, para el día de visibilización trans, un grupo de estudiantes, nos pidieron permiso para hacerun panel informativo y que sus compañeros pudieran leer en el descanso toda la información. (Dir 1)

Veo en mis estudiantes la necesidad de cambio del sistema. Algunos se manifiestan y hacen saber lo que piensan, pero también tenemos varios que no tienen la información necesaria y los vemos ahíen una esquina callados sin saber qué decir.(Fem 8)

Discusión

El difícil panorama a que se enfrentan los directivos y las docentes feministas a la hora de abordar el plan de educación sexual genera varias resistencias. Las creencias de algunos docentes entorpecen las iniciativas que pueda tener el centro educativo. En este sentido, se sabe que las prácticas pedagógicas de los docentes están determinadas en gran medida por sus creencias implícitas y explícitas (Gay, 2018; Kunter et al 2019). Una de las principales barrerasinternas que encontramos en los centros educativos es el posicionamiento ideológico y las creencias de los docentes, que están presentes a la hora de abordar temáticas sobre educación sexual. Se ha señalado que el trabajo de los docentes en el manejo de dinámicas complejas quesalen de su rol académico cambia rápidamente y es reaccionario. Es decir, se rige por creenciasimplícitas en lugar de principios profesionales bien informados (Thornberg, 2008). Esto da piea que muchas actividades estén sesgadas por la falta de capacitación de los profesionales de loscentros educativos en materia de ESI. Según Gursimsek (2010), tanto los docentes como los estudiantes abordan la educación con actitudes, conocimientos, valores familiares y culturales, prejuicios, experiencias relacionadas y temores. Las creencias sobre la diversidad influyen en el pensamiento y la práctica

pedagógica de los docentes. Además, existe una concepción por parte del profesorado sobre la función docente que muchas veces es asignaturista, lo cual genera más resistencia para trabajar la ESI. Es decir, parecen centrarse más en los objetivos dedesarrollo cognitivo, dejando de lado el desarrollo social de los alumnos (Ávalos, 2014; Uibu,2014). El posicionamiento ideológico y las creencias de los profesionales generan un sesgo enla formación del alumnado y muchos de estos profesionales no están capacitados para impartirclases sobre educación sexual. La mayor parte de docentes tienen una concepción sobre su roly sus funciones que se limita a la formación académica del alumnado y consideran que educara los estudiantes en otras áreas (como la ESI) no entra dentro de sus funciones.

Además, el hecho de que la relación entre las instituciones educativas y las familias seconstituya a través de estructuras clientelares limita significativamente las opciones de loscentros educativos para establecer criterios objetivos y rigurosos sobre las necesidades deniños, niñas y adolescentes en materia de educación sexual. Este hecho deja sin efecto elderecho del estudiantado a una ESI. El rol clientelar de los padres en las escuelas puede tenerefectos negativos en la educación del estudiantado y en la dinámica de la comunidad educativaen general, generando que solo se prioricen las necesidades de algunos estudiantes por encimadel interés general de la escuela, lo que puede generar conflictos y tensiones (Comellas, 2019).Buena parte de los actores sociales ofrecen resistencia a la incorporación de la ESI. El contexto sociocultural de las familias afecta las formas de pensar y actuar de los individuos(Van Huizen et al., 2005). Las familias con tendencia al pensamiento más conservador sonreacias a aceptar las nuevas prácticas pedagógicas de los docentes (Hachfeld et al., 2015), generando una oposición frente a los programas de educación sexual. Las confesiones católicay evangélica, en el contexto latinoamericano, han generado discursos y posicionamientospropios en materia de educación sexual. La orientación política conservadora y una mayorreligiosidad se han asociado de forma independiente con la falta de apoyo de los padres a laeducación sexual en la escuela (Hurst et al., 2023). En algunos casos ello ha obligado a las escuelas a seguir el modelo clásico biologicista o solo trabajar la educación sexual en la clase de ciencia naturales como parte del currículo nacional, dejando de lado la mirada más integralde la educación sexual. Además, el posicionamiento político de las familias va tomando más fuerza en los centros educativos, lo que genera obstáculos para que los directivos pueden abordar estas temáticas. Eso ocasiona que muchos docentes y directivos se sientan cuestionadospara implementar la ESI.

Debido a la creciente implementación de la educación sexual en los entornos escolares, la formación docente se enfrenta a la necesidad de mejorar sus prácticas para abordar de maneraeficaz la educación (Nuñez et al., 2019). Por lo tanto, los docentes deben estar preparados paraenseñar en escuelas culturalmente heterogéneas y desafiar sus propias creencias (Liu etal.,2018). La capacidad reflexiva sobre sus prácticas docentes les hace cuestionarse constantemente el rol que cumplen en los centros educativos, lo cual identificamos como una fortaleza interna a la hora de ver cuáles son sus necesidades para desempeñar su rol. Es por esto que las reflexiones sobre sus prácticas generan cuestionamientos en su forma de pensar, sobre todo en lo que saben, creen y piensan. La investigación sugiere que las creencias de mayor autoeficacia están asociadas con una mejora en las prácticas docentes (Nuñez et al., 2019). Por lo tanto, existe un cuestionamiento de las propias creencias políticas y religiosas para mejorar las prácticas docentes y de esta forma abordar la educación sexual con una miradamucho más profesional. Sin embargo, esta capacidad no es homogénea entre todos los equiposdocentes, ya que la proximidad a posturas feministas es clave para abordar la sexualidad y el género de manera integral. Las actitudes profesionales y los materiales que utilizan los equiposdocentes en ESI son clave para su implementación (Cassell y Wilson, 2017; Gursimsek, 2010; Ramiro y Matos, 2008).

Para los directivos y docentes de centros educativos chilenos el panorama político y la fuerteinfluencia de las iglesias católica y evangélica ha significado un desafío constante a la hora deabordar temática de educación sexual. La complejidad del contexto político chileno necesita un marco legal más claro para la educación sexual y no dejar a criterio de cada centro educativoelaborar sus propios planes sobre ESI. Esto resulta especialmente importante si tenemos en consideración las pocas competencias al respecto de los equipos directivos, así como la relación clientelar que existe en la relación familia-escuela. Una política educativa valiente que garantice el derecho a la ESI es una contribución necesaria para mejorar la salud sexual de niños, niñas y adolescentes en Chile. Es importante que los padres y la comunidad educativa en general eviten este tipo de prácticas clientelares y trabajen juntos para promover una culturade igualdad, transparencia y responsabilidad en la educación del estudiantado. Los padres deben entender que su rol en la educación de sus hijos es apoyar y colaborar con la escuela, noutilizar su relación con el personal educativo para obtener beneficios personales o especiales. Por su parte, los profesionales de la educación deben estar comprometidos con un trato justo para todos los estudiantes y tomar decisiones basadas en el bienestar colectivo de la comunidadeducativa (Cárcamo y Garreta, 2020).

Conclusiones

Se puede concluir que la propuesta de una educación sexual integral se enfrenta constantemente a las barreras internas de los equipos directivos y docentes para llevar a cabo su encargo profesional. Muchas de estas dificultades vienen asociadas a las ideologías y creencias de los equipos profesionales, pero también a las presiones externas de familias y grupos ideológicos que operan como lobby para interferir en la política educativa. El rol clientelar de los padres en las escuelas puede tener efectos negativos en la educación del estudiantado y en la dinámicade la comunidad educativa en general. Sobre todo, puede crear una brecha en el trato y la igualdad de oportunidades entre los estudiantes, lo que puede socavar la calidad y la equidad del sistema educativo.

Es por esto que las oportunidades que se pueden desprender de esta investigación recaen en la necesidad de destinar más recursos para capacitar a los profesionales de la educación. Se debe poner en práctica una serie de recursos para capacitar a los docentes y directivos a nivel nacional sobre ESI, así como pautas informativas para las familias sobre la importancia de la ESI. La familia desempeña un papel crucial en la educación de los hijos y es por esto que se debe trabajar de manera colaborativa para proporcionar un clima de apoyo constante a las iniciativas de los centros educativos, velando por la educación integral del estudiantado.

También quedan en evidencia las fortalezas internas de los directivos y docentes en cuantoa la autoobservación de sus creencias e ideologías, cuestionando su rol profesional para mejorarsus prácticas en ESI. Como se ha mencionado en este artículo, se hace imprescindible generarespacios de autoevaluación, sobre todo de los equipos directivos y de los cuerpos docentes, entérminos de cómo se están implementando los planes de ESI. Además, hay que asumir la responsabilidad de estos profesionales en poder generar espacios de encuentro con las familias(y sus creencias) y de esta forma asegurar los derechos sexuales de los estudiantes. Los directivos y docentes tienen cierta esperanza en que los cambios sociales y políticos acontecidos recientemente puedan unificar un plan de educación sexual a nivel nacional que profundice y dicte de una manera más clara el contenido a transmitir.

Limitaciones y Futuras Investigaciones

Las limitaciones de este artículo vienen originadas por el diseño de la investigación. No se contempló la visión del alumnado y sus familias porque pretendíamos hacer un diagnóstico sobre la implementación de planes de educación sexual en Chile y la mirada de los profesionales implicados. Sin embargo, haber tenido información sobre los estudiantes nos habría permitido corroborar aquello que los docentes y directivos mencionan. De esta manera,habríamos podido conocer cómo padres y madres interpretan la ESI y podríamos haber profundizado sobre lo mencionado por los equipos educativos. Ambos agentes habrían dado más firmeza a los resultados. Además, no se han podido identificar claras diferencias significativas entre colegios públicos y concertados. Algunos de los participantes de escuelas concertadas manifestaron la externalización de planes de educación sexual. Sin embargo, no hay evidencias suficientes sobre si esto se hace en mayor o menor pedida dependiendo la titularidad del centro, ni tampoco sobre como esto influye en la ESI. Aunque debemos resaltarque este artículo hace una aproximación que sirve para crear un punto de partida. Por lo tanto, se anima a que otras investigaciones aporten otros elementos significativos, que permitananalizar de manera más holística la implementación de la ESI en Chile.

Referencias

Arenas, l.; Duran, J.; Dides, C. y Fernández, C. (2016). Primer Informe Salud Sexual, Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile. Santiago: Corporación Miles.

Astudillo, P. (2020). Diferencias morales y fronteras sociales. Los límites de la inclusión en laeducación sexual de los colegios católicos de Santiago. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 21-35. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100021

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 40(Especial), 11-28.*http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002

Baez, J. y del Cerro, C. G. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE, (38), 7-24.* https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458

Baez, J. M. (2016). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe.Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 73-122.

Barát, E. (2022). «Paradoxes of the Right-Wing Sexual/Gender Politics in Hungary: Right- *Wing Populism and the Ban of Gender Studies».* In: Möser, C., Ramme, J., Takács, J. (eds)Paradoxical Right-Wing Sexual Politics in Europe.

Global Queer Politics. Palgrave Macmillan, Cham. in Europe. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81341-3_7

Bárcenas, K. (2020). Elecciones presidenciales 2018 en México: la ciudadanía religiosa contrala «ideología de género». *Estudios Sociológicos, 38(114), 763-793*. https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1842

Bowling, J., Glenn, C., Davis, H., Dinkins, G., Mabe, C. y Williams (2022). «Esta puede ser una herramienta poderosa: Educación sexual entre pares durante la pandemia de COVID- 19». Revista Estadounidense de Educación Sexual, 17 (2), 202-218. https://doi.org/10.1080/15546128.2021.2002224.

Cameron, A., Smith, E., Mercer, N. y Sundstrom, B. (2020). 'It is our duty:' understanding parents' perspectives on reproductive and sexual health education. *Sex Education, 20(5), 535-551*. https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1704720

Carbonelli, M. A., Mosqueira, M. A. y Felitti, K. (2011). Religión, sexualidad y política en la Argentina: intervenciones católicas y evangélicas en torno al aborto y el matrimonioigualitario. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 9(36), 25-43.* https://doi.org/10.26457/recein.v9i36.130

Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,22.* https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406

Cassell, C. y Wilson, P. M. (eds.). (2017). *Sexuality education: A resource book.* Routledge. Coello, J. y Ochoa, D. (2019*). Educación sexual en adolescentes de 12 a 16 años del Colegio*

Eugenio Espejo, Babahoyo, Los Ríos, octubre 2018 abril 2019 (Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB, 2019). http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/5781

Collier-Harris, C. y Goldman, J. (2017). «Algunos contextos sociológicos a tener en cuenta aldiseñar un currículo escolar sobre pubertad/sexualidad». *Revista de Educación de Cambridge 47(2), 189-205*. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1143450

Comellas y Carbó, M. J. (2019). Interdependencia entre la familia y la escuela: Un nuevo paradigma para reducir la sobreprotección*. Revista Psicopedagogia, 36(110), 163-175*.

Crockett, L., J. Deardorff, M. Johnson, C. Irwin y A. Petersen (2019). «Educación de la pubertad en un contexto global: brechas de conocimiento, oportunidades e implicaciones para las políticas». *Revista de Investigación sobre la Adolescencia, 29(1), 177.195*. https://doi.org/10.1111/jora.12452

Del Valle, S. (Ed.) (2016). Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago de Chile*: Red chilena contra la violencia hacia las mujeres.

Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty- first-century approach. *Sociological methods & research, 50(2), 708-739*.https://doi.org/10.1177/0049124118799377

Díaz, C. (2018). Qualitative research and thematic content analysis. Intellectual orientation ofUniversum journal. *General Journal of Information and Documentation, 28(1), 119-142*. https://doi.org/10.5209/RGID.60813

Figueroa, S. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. En Estado, Gobierno, Gestión Pública *Revista Chilena de Administración Pública, 19, 105-131.*

Fincham, F. D., & Beach, S. R. H. (2013). Can religion and spirituality enhance prevention programs for couples? In K. I. Pargament, A. Mahoney, & E. P. Shafranske (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 2): An applied psychology of religion and spirituality (pp. 461–479).* American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14046-024

Follegati, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista en Chile (2000-2017). *Revista Anales de la Universidad de Chile, 7(14), 261-292*. https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/51156

Galaz Valderrama, C. y Poblete Melis, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educar em Revista, 35, 251-269.* https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610

Garcés, M. y Garcés, K. (2021). L*a iniciación coital en la adolescencia temprana (10 a 14años)* (Bachelor's thesis, Quito: UCE). http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23135 Gursimsek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes towards sexuality.Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 20(1), 81-90. https://doi.org/10.1375/ajgc.20.1.81

Garzón Fernández, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía, 9(16), 195.203*. https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203 Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Teachers'College Press.

González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad*. Revista Electrónica ActualidadesInvestigativas en Educación*. https://revistas.ucr.

ac.cr/index.php/aie/article/view/9519

González, A. (2007). «Educación afectiva y sexual en los centros de Secundaria: consentimiento y coeducación», https://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2014/02/educacion_afectivosexual.pdf

Goldfarb, E. S. y Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for compre- hensive sex education. *Journal of Adolescent Health, 68(1), 13-27.* https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. y Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and TeacherEducation, 48, 44-55.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001

Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality andstudent development. *Journal of Educational Psychology, 105(3), 805*. https://doi.org/10.1037/a0032583

Hurst, J. L., Widman, L., Brasileiro, J., Maheux, A. J., Evans-Paulson, R. y Choukas-Bradley,

S. (2023). Parents' attitudes towards the content of sex education in the USA: Associationswith religiosity and political orientation. *Sex Education, 1-17.* https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2162871

Jiménez, J. D. (2017). De lo privado a lo público: la celebración del orgullo LGBTI en Costa Rica, 2003-2016. *Diálogos Revista Electrónica de Historia, 18(1), 65-90*. http://dx.doi.org/10.15517/dre.v18i1.25719.

Kamara, H. (2020). «*Desarrollo de un Currículo Integral de Educación Sexual*». Tesis de Maestría, Escuela de Salud Pública de Yale.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Lamadrid, S. y Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudos Feministas, 27*. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n354709

Ley 20.370 (2009) Ley General de la Educación. Ministerio de Educación. *Diario Oficial (02de julio de 2010)* https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP2009.pdf.

Ley 20.418 (2010) Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. *Diario Oficial (28 de enero de 2010)*

Ley 21.120 Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género *Diario Oficial (10 de diciembre de 2018)* https://bcn.cl/2f8z8

Liu, Y., Wang, Z., Jin, H. y Wassell, I. (2018). Red adversarial multitarea para el aprendizaje de funciones desenredadas. *En Actas de la Conferencia IEEE sobre visión por computadoray reconocimiento de patrones (págs. 3743-3751).* https://doi.org/10.1609/aaai.v32i1.12312

Kornblit, A. L. y Sustas, S. (2014). La sexualidad va a la escuela. Buenos Aires: *Edit. Biblos. 978-987-691-279-2*

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2005). Plan nacional de Educación enSexualidad y Afectividad (2005-2010). Ministerio de Educación. Santiago: *Gobierno de Chile.*

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2010). Reglamento de convivencia escolar.: *Gobierno de Chile*.

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2011). Encuesta sobre violencia, acoso o climaescolar. Ministerio de Educación. Santiago*: Gobierno de Chile.* http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/PrevenciOnagresiOnyacoso2011.pdf

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC. (2017). Orientación para la inclusión de laspersonas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno:*Gobierno de Chile.* https://www.supereduc.cl/prensa/mineduc-y-superintendencia-lanzan-orientaciones-y-circular-para-resguardar-el-derecho-a-la-educacion-de-ninos-ninas-y- jovenes-trans/

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC (2018). Programa en sexualidad, afectividad ygénero. Ministerio de Educación. Santiago: *Gobierno de Chile.*http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2018/sexualidad- nov.pdf

Ministerio de Desarrollo Social (2015). Encuesta de caracterización socioeconómica *CASEN.* Mosqueira, M. (2010). Santa rebeldía: una aproximación a las construcciones de género,sexualidad y juventud en comunidades evangélico-pentecostales. Género y generación en la Argentina. Estudios culturales sobre jóvenes. Bs As: bíblicos.

Morán, J. y Vaggione, J. (2012). Ciencia y religión (hétero) sexuadas: el discurso científico delactivismo católico conservador sobre la sexualidad en Argentina y Chile. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar, 2(1), 159-159. Soc. relig. vol.22 no.37 Ciudad Autónomade Buenos Aires ene./jun. 2012*

Moreno, S. y Santibáñez, M. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas, 11(1), 57-77*. https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145

Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual. Buenos Aires*. La Crujía Ediciones. ISBN 978-987-601-129-7

Nuñez, J. C., Derluyn, I. y Valcke, M. (2019). Student teachers' cognitions to integrate comprehensive sexuality

education into their future teaching practices in Ecuador. *Teachingand Teacher Education, 79, 38-47*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.007

Oualalou, L. (2019). Los evangélicos y el hermano Bolsonaro. Nueva Sociedad, (280), 68-77. ISSN: 0251-3552, www.nuso.org

Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad deelección que esconde una propuesta gubernamental conservadora. *En Revista Docencia, 49(mayo 2013), Chile.* https://revistas.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/25861

Quesada, C. (2012). Familia y heteronormatividad: acontecimientos históricos y la doctrina sexual de la iglesia católica en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos, 305-328*. http://www.jstor.org/stable/43871201

Ramiro, L. y Matos, M. G. D. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública, 42, 684-692*. https://doi.org/10.1590/S0034- 89102008005000036

Retana, C. (2019). Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica. *Revista Filosofía UIS, 18(1), 129-150. ISSN 1692-2484, ISSN-e 2145-8529, 18, 1, 2019.* doi: http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019006

Reyes, D. (2016). La gestión de la educación sexual en el marco de una política desacoplada.https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152826

Rodriguez, A. I. V. (2022). Percepción del rol educativo frente a las prácticas sexuales de riesgoadolescente. *Horizonte de la Ciencia, 12(22), 233-252*. URI: https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152826

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., & Jinks, C. (2018).Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity, 52, 1893-1907*. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8.

Suleiman, A, A. Galván, K. Harden y R. Dahl (2017). «Convertirse en un ser sexual: el "elefante en la habitación" del desarrollo del cerebro adolescente». *Neurociencia Cognitivadel Desarrollo, 25, 209-220*. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.09.004

Slominski, K. L. (2021). *Teaching moral sex: A history of religion and sex education in the United States*. Oxford University Press.

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education, 24(7), 1791-1798*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004

Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad. El catolicismo de la* élite *económica chilena.* Santiago de Chile: Debate. French indentation

Troncoso, L., Galaz, C., y Álvarez, C. (2017). Las producciones narrativas como metodologíade investigación feminista en psicología social crítica: tensiones y desafíos. *Psicoperspectivas, 16(2), 20-32.* https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-956

Uibu, K. y Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferencesfor teaching methods and instructional goals. *Education 3-13, 42(1), 5-22.*https://doi.org/10.1080/03004279.2011.618808

UNESCO, 2018. International technical guidance on sexuality education: Introduction page12, section 4: *The evidence base for comprehensive sexuality education, pages 28-31* https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf

Valle, A., Manrique, L. y Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoquecualitativo en educación. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559

Van Huizen, P., Van Oers, B. y Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teachereducation. *Journal of Curriculum Studies, 37(3), 267-290*. https://doi.org/10.1080/0022027042000328468

Zerán, F. (2018) (Ed.). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile:LOM Ediciones.

Cómo citar este artículo: Poblete-Inostroza, R. N. (2024). La Educación Sexual Integral en Chile: barreras y oportunidades para implementar programas educativos . *Qualitative Researchin Education, 13* (1), pp. 43-63 http://dx.doi.org/10.17583/qre.12524

Correspondencia Autores(s): Roxana Nicol Poblete Inostroza

Dirección de contacto: roxana.poblete@udg.edu

Modelo multinivel del Rendimiento del alumnado de 15 años de Ecuador en el área de Matemáticas: un estudio a partir de PISA-D 2018[6]

Tannya Tene-Tenempaguay [1]
Fernando Martínez-Abad [1]
Juan Pablo Hernández-Ramos [1]
[1] *Universidad de Salamanca, España*
tatene@usal.es

Resumen

Ecuador participó en el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D) en el 2018, sin embargo, no existen investigaciones empíricas que permitan tomar las mejores decisiones respecto a prácticas, programas o políticas educativas en la educación matemática. Por ello, el objetivo del proyecto de investigación pretende proponer un programa de formación con el fin de mejorar la competencia matemática y la equidad escolar de los estudiantes de 15 años de Ecuador. El diseño de la investigación será el secuencial mixto dividido en 4 fases, dos fases se corresponden al enfoque cuantitativo y dos al enfoque cualitativo. En concreto se realizará una revisión sistemática de la literatura, creación de un modelo multinivel predictivo, realización de grupos focales, entrevistas y aplicación de test y cuestionarios a los miembros educativos del Ecuador. Enfatizando que los participantes serán estudiantes, docentes y centros educativos del país. Los resultados encontrados señalan la participación de Ecuador en otras evaluaciones internacionales a gran escala. También, se determinaron los factores asociados al rendimiento de los estudiantes en el área de Matemáticas. Hasta el momento, el estudio se encuentra en la tercera fase de la investigación.

Palabras clave: PISA-D, matemática, Ecuador, secuencial mixto.

Abstract

Ecuador participated in the Program for International Student Assessment for Development (PISA-D) in 2018, however, there is no empirical research that allows making the best decisions regarding practices, programs or educational policies in mathematics education. Therefore, the objective of the research project aims to propose a training program in order to improve mathematical competence and school equity of 15-year-old students in Ecuador. The research design will be sequential mixed divided in 4 phases, two phases correspond to the quantitative approach and two to the qualitative approach. Specifically, there will be a systematic review of the literature, creation of a multilevel predictive model, conducting focus groups, interviews and application of tests and questionnaires to educational members of Ecuador. Emphasizing that the participants will be students, teachers and educational centers in the country. The results found point to the country's participation in other large-scale international evaluations. Also, the factors associated with student performance in the area of Mathematics were determined. So far, the study is in the third phase of the research.

Keywords: PISA-D, mathematics, Ecuador, mixed sequential.

Introducción

Los sistemas educativos latinoamericanos son considerados como las más desiguales del mundo, y Ecuador no escapa de esta realidad, debido a que los factores sociales, económicos y culturales influyen en el acceso y goce de una educación de calidad. Varios son los estudios (Peña Suárez, 2011; Ruiz de Minguel y Castro Morera, 2006) que se focalizan en indagar los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes a partir de evaluaciones internacionales a gran escala. No obstante, son muy pocas las investigaciones centradas en analizar la situación de

6 El trabajo forma parte del proyecto de investigación doctoral de la autora principal. Además, se agradece el financiamiento de la investigación a través de la beca doctoral Internacional de la Universidad de Salamanca y el Banco Santander.

un país, es decir, indagar y exponer la segregación escolar y el impacto que genera a corto y largo plazo.

Ecuador participó en el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D) en el 2018 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) , pero hasta el momento no existen investigaciones empíricas que utilicen estas bases de datos para determinar los factores influyentes al rendimiento de los estudiantes ecuatorianos y proponer soluciones que permitan (re)orientar los planes de acción y tomar las mejores decisiones respecto a las prácticas y políticas educativas. Enfatizando que la educación matemática obtiene el más bajo puntaje, debido a que 7 de cada 10 estudiantes no logran resolver problemas complejos o poseer un pensamiento y razonamiento matemático avanzado (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). Esta situación es preocupante, porque incrementa la desigualdad de oportunidades del estudiante en el ámbito educativo y laboral, es decir, la sociedad podría excluirle o vulnerar sus derechos. Asimismo, el crecimiento económico del país se estancaría, debido a que no posee ciudadanos bien formados, capaces de atraer recursos públicos y privados.

Por tal razón, en la presente investigación se proponen los siguientes objetivos:

- OE1: Realizar una revisión sistemática de la literatura (SLR) respecto a los estudios que se focalizan en el análisis del rendimiento de los estudiantes latinoamericanos y factores asociados al mismo, a partir de evaluaciones internacionales a gran escala.
- OE2: Construir un modelo predictivo de regresión multinivel (modelo jerárquico lineal con dos niveles: nivel estudiante y nivel centro) del rendimiento en Matemáticas de los estudiantes de Ecuador de 15 años, a partir de los resultados de las pruebas PISA-D 2018, considerando las variables sociodemográficas, económicas y educativas.
- OE3: Validar e interpretar los modelos predictivos del rendimiento en Matemáticas de los estudiantes y centros educativos de Ecuador a través de grupos focales y entrevistas a los docentes de secundaria, que laboran en una unidad educativa ubicada al sur del país.
- OE4: Diseñar, implementar y evaluar la eficacia de un plan de intervención para la mejora del rendimiento en Matemáticas y la equidad escolar en una muestra de docentes y estudiantes ecuatorianos.

Todos los objetivos anteriores se cumplirán en un periodo de tiempo de 3 años. Y la comisión académica del programa doctoral hará un seguimiento cada año hasta la culminación y defensa de la investigación doctoral.

Método

El diseño de la investigación será secuencial mixto dividido en cuatro fases, las dos primeras fases serán del enfoque cuantitativo y las dos últimas serán del enfoque cualitativo. El orden de los enfoques estarán sujetos a los objetivos y preguntas de la investigación (Ivankova et al., 2006). Es así, que todas las fases se complementarán entre sí para lograr una explicación a profundidad de los resultados.

Participantes

La muestra de la primera fase estará formada por los estudios que logren cumplir con los criterios de inclusión y calidad propuestas en la investigación. En la segunda fase, la muestra estará conformada por los 5664 estudiantes de 173 centros educativos (públicos, privados, fiscomisionales y municipales) del Ecuador que participaron en las pruebas PISA-D 2018. En la tercera fase, la muestra estará formada por doce docentes de secundaria de una unidad educativa ubicada al sur del país. Y en la última fase de la investigación, la muestra estará conformada por aproximadamente seiscientos estudiantes y doce docentes de la unidad educativa anterior. Cabe recalcar que en las dos últimas fases del proyecto de investigación se solicitará la autorización a las autoridades competentes, y en todo momento se aplicará las directrices éticas de la Asociación Británica de Investigación Educativa (2019).

Instrumentos

De acuerdo a los objetivos propuestos, los instrumentos serán: guía de PRISMA, test, guía del grupo focal, guía de entrevista y encuestas. Los tres últimos instrumentos serán aplicados a los docentes de secundaria de una unidad educativa. Cabe recalcar que la guía del grupo focal y la guía de entrevista contendrá diecisiete y diez preguntas semiestructuradas respectivamente. Mientras que el test y la encuesta serán aplicados tanto a los docentes como a los estudiantes. El test contendrá dieciocho preguntas cerradas de opción múltiple y dos preguntas abiertas. Y la encuesta estará compuesta por diez preguntas cerradas de opción múltiple. Enfatizando que todos los instrumentos (excepto PRISMA) serán sometidos a validación por juicio de expertos y autoridades educativas competentes del país.

Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento y análisis de los datos recopilados en la primera fase será de acuerdo a PRISMA. En la segunda fase se creará el modelo multinivel predictivo de Matemáticas utilizando un software especializado (STATA, SPSS, R, HLM-8), considerando una significación del 5%. En la tercera fase se utilizará el programa NVivo para analizar los datos de acuerdo a las dimensiones planteadas. Y en la última fase se usará un programa de software (Excel, Zoho Sheets, Quip) para recopilar y analizar los datos cualitativos y cuantitativos.

Materiales y recursos

Todos los materiales y recursos son proporcionados por la OCDE, la Universidad de Salamanca y el Grupo de Investigación GRIAL. Enfatizando que el proyecto de investigación se enmarca en el programa doctoral “Formación en la Sociedad del Conocimiento” del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (García-Peñalvo, 2014; García-Peñalvo et al., 2019).

Resultados

Los resultados de la primera fase señalan que Ecuador participó en varias ediciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). En la cual destacan los factores contextuales, como el género del estudiante, es decir, los hombres obtienen mejores puntajes en Matemáticas que las mujeres, excepto en el caso argentino. También, el sentido de pertenencia del estudiante hacia su centro determina un aumento en su rendimiento. Por otra parte, existen varios factores poco investigados, pero que tiene gran repercusión en el rendimiento, tal es el caso de la exposición al crimen o el trabajo infantil.

Asimismo, en la segunda fase se determinaron los factores contextuales y educativos que inciden en el rendimiento de los estudiantes de 15 años de Ecuador en el área de Matemáticas. Mayormente, los factores contextuales determinan el rendimiento en esta área, no obstante existen varios factores educativos (infraestructura o educación docente) que inciden en el rendimiento de los estudiantes. Cabe recalcar que los resultados encontrados en la primera y segunda fase se recopilaron en artículos, por lo cual están en el proceso de publicación en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, y la Revista Profesorado.

Como se observa en la figura 1, la investigación doctoral se encuentra en la tercera fase, que consiste en la recopilación de los datos cualitativos a través de grupos focales. Esta técnica se aplicará a varios docentes de secundaria, que laboran en una unidad educativa ubicada al sur de Ecuador. Posteriormente se realizará la triangulación de los datos considerando los grupos focales y el modelo multinivel creado en la segunda fase de la investigación.

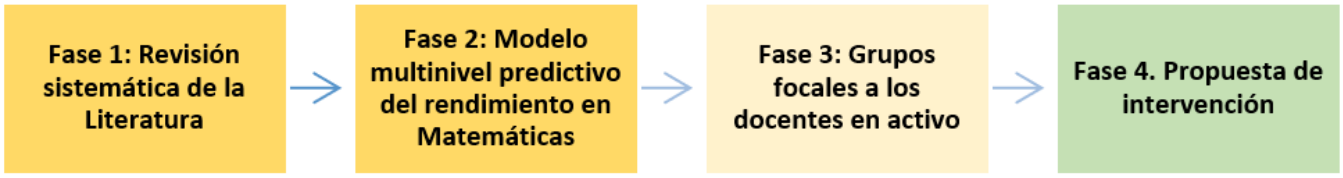


Figura 1
Fases de la investigación doctoral

Discusión y conclusiones

La SLR señala que varios autores (Cervini et al, 2015; Cervini et al., 2016; Delprato, 2019) consideran a Ecuador como participante cuando indagan los factores contextuales y educativos que inciden en el rendimiento de los estudiantes latinoamericanos, a partir de evaluaciones internacionales a gran escala. Sin embargo, no existen evidencias empiricas que analicen la situación de cada país latinoamericano considerando las últimas evaluaciones de la LLECE y la OCDE. Por lo cual es necesario seguir realizando más investigaciones focalizadas en determinar los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes de cada país latinoamericano, porque las condiciones de cada país son diferentes independientemente de que compartan una historia o idioma.

El modelo predictivo de regresión multinivel del rendimiento en Matemáticas de los estudiantes de Ecuador de 15 años, a partir de los resultados de las pruebas PISA-D 2018, señala que mayormente las variables sociodemográficas y económicas influyen en el rendimiento, seguido están los factores educativos del estudiante y rol del docente. Enfatizando que estos resultados deben ser profundizados con más estudios.

Impacto y transferencia

Los resultados encontrados en la SLR son una base para las futuras investigaciones, que se focalicen en indagar la situación de un país latinoamericano, de la región o del mundo. Asimismo, los resultados encontrados en el modelo multinivel de Matemáticas pretenden ser una de las evidencias para que los miembros educativos tomen decisiones pertinentes en beneficio de los estudiantes de Ecuador. También estos resultados pueden ser considerados en otras investigaciones relacionadas a la línea de investigación “Evaluación Educativa o Evaluación a gran escala”.

Referencias bibliográficas

Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA). (2019). *Guía Ética para la Investigación Educativa,cuarta edición.* (L.Rivera Otero and R. Casado-Muñoz, Trads.). BERA.

Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: Análisis comparativo entre países de América Latina. *Perfiles Educativos*, *38*(151), 12-31. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54884

Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en Matemática y Lectura. *Revista Iberoamericana de Educación, 68*, 99-116. https://doi.org/10.35362/rie680206

Delprato, M. (2019). Parental education expectations and achievement for Indigenous students in Latin America: evidence from TERCE learning survey. *International Journal of Educational Development*, 65, 10-25. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.12.004

García-Peñalvo, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Education in the Knowledge Society, 15*(1), 4-9. https://doi.org/10.14201/eks.11641

García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Therón, R., García-Holgado, A., Martínez-Abad, F., & Benito-Santos, A. (2019). Grupo GRIAL. IE Comunicaciones. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa,* (30), 33- 48. https://bit.ly/35IIQh9

Ivankova, N., Creswell, J. Y Stick, S. (2006). Utilización del diseño explicativo secuencial de métodos mixtos: de la teoría a la *práctica. Field methods, 18*(3). 10.1177/1525822X05282260

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2018). *Educación de Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo.* INEVAL

Peña Suárez, E. (2011). *Modelos Multinivel de los Factores de Eficacia Escolar en el Programa PISA* [Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/12996/TD_ElsaPenaSuarez.pdf;jsessionid=C4D00259FED6C40D31B6DBA0CF4B469E?sequence=1

Ruiz de Minguel, C. y Castro Morera, M. (2006). Un Estudio Multinivel Basado en PISA 2003: Factores de Eficacia Escolar en el área de Matemáticas. *Education Policy Analysis Archives (EPAA),* 14(29). https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/216

Patrones de aprendizaje en el contexto empresarial y su relación con la ambidestreza individual[7]

Aramis Rodríguez-Orosz[1]

[1]*Universidad Autónoma de Barcelona, España*

aramis.rodriguez@gmail.com; aramis.rodriguez@autonoma.cat

Resumen

El éxito a largo plazo y sostenibilidad de las empresas es alcanzado mediante ambidestreza organizacional. Según la teoría, esto implica permitir altos niveles simultáneos de exploración y explotación dentro de un subsistema o sistema. Las prácticas involucradas en permitir la ambidestreza constituyen un desafío organizacional e individual importante y relativamente inexplorado. El principal objetivo de esta investigación es aprovechar una combinación de conocimientos de la teoría de la ambidestreza y la psicología educativa para comprender cómo surge la ambidestreza individual en contextos dinámicos. Esta investigación (en fase de proyecto) se destaca como un estudio pionero que integra el marco conceptual de aprendizaje formal, propuesto por Vermunt, en el campo de la investigación sobre la administración, específicamente la ambidestreza organizacional. Para esto, se emplea un diseño de metodología mixta secuencial para obtener una comprensión integral de la pregunta y objetivo de investigación. Basados en el modelo de Vermunt mejoraremos la comprensión de los facilitadores de la ambidestreza, identificaremos patrones de aprendizaje en contextos laborales, y explicaremos cómo se relacionan los patrones de aprendizaje con la ambidestreza individual.

Palabras clave: Patrones de aprendizaje, ambidestreza individual, métodos mixtos

Abstract

The long-term success and sustainability of companies requires organizational ambidexterity. According to theory, this involves enabling high levels of simultaneous exploration and exploitation within a subsystem or system. The practices involved in enabling ambidexterity constitute an important and relatively unexplored organizational and individual challenge. The main goal of this research is to leverage a combination of insights from ambidexterity theory and educational psychology to understand how individual ambidexterity emerges in dynamic contexts. This research (in draft stage) stands out as a pioneering study that integrates the conceptual framework of formal learning, proposed by Vermunt, into the field of management research, specifically organizational ambidexterity. For this, a sequential mixed methodology design is employed to obtain a comprehensive understanding of the research question and objective. Based on Vermunt's model we will enhance understanding of the facilitators of ambidexterity, identify learning patterns in work contexts, and explain how learning patterns relate to individual ambidexterity.

Keywords: Learning patterns, Individual Ambidexterity, Mix Method

Introducción

La literatura de la administración sugiere que la sostenibilidad y el éxito a largo plazo de las empresas está relacionado con la ambidestreza organizacional (Pertusa-Ortega y Molina-Azorín, 2018). La ambidestreza es la capacidad que tienen las organizaciones de explorar nuevos negocios y, en simultáneo, explotar los del presente (March, 1991). Se ha descubierto que esta capacidad favorece a las organizaciones, particularmente, en entornos con marcada escasez, abundancia y dinamismo aumentando su capacidad de innovar (Chen, Lin, y Ma, 2017, Pertusa-

7 Trabajo de investigación que forma parte de una tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ortega y Molina-Azorín,2018). Aunque dicha capacidad es favorable para el rendimiento de las organizaciones, desarrollarla no es tarea fácil, al punto de que muy pocas la alcanzan (Gibson, y Birkinshaw, 2004). La investigación ha dedicado esfuerzos en identificar los factores que anteceden y habilitan la ambidestreza, centrándose en estudios principalmente a nivel organizacional (Junni et al., 2013; Turner, Swart, y Maylor, 2013). Aunque estos hallazgos han permitido avanzar en el conocimiento del desarrollo de la ambidestreza de las organizaciones, no han profundizado sobre cómo se habilita en niveles micro (Papachroni, y Heracleous, 2020). Partiendo de la premisa de que la ambidestreza no solo depende de la estructura y el tamaño de las organizaciones (Swart y Kinnie, 2014), sino también del papel individual, bien sea de los directivos (por ejemplo, Dover y Dierk, 2010; Mom, Van den Bosch y Volberda, 2007, 2009; Nemanich y Vera, 2009), o de los empleados en distintos roles (Janssen, van de Vliert, y West, 2004; Caniels y Veld, 2016), consideramos necesario el estudio de los agentes individuales como base para el desarrollo de la capacidad ambidiestra en las organizaciones.

La literatura especializada sugiere que para profundizar en el conocimiento de la ambidestreza es necesario entender el proceso de aprendizaje que ocurre en y entre las actividades de exploración y explotación (Garcias, Dalmasso y Sardas, 2015; Smith, y Lewis, 2011). Hasta ahora se sabe que la ambidestreza individual favorece el desarrollo de la ambidestreza organizacional (Papachroni, y Heracleous, 2020), pero desafortunadamente poco se sabe acerca de cómo los agentes individuales encaran el aprendizaje de nuevos proyectos mientras profundizan en los actuales. Partiendo de que los empleados necesitan superar retos cognitivos para explotar y explorar nuevas actividades (Tempelaar y Rosenkranz, 2019; March, 1991; Gupta et al., 2006; Laureiro-Martínez et al, 2015), y que el aprendizaje interviene activamente en éstos (March, 1991), es oportuno mirar este fenómeno a través del lente de la psicología del aprendizaje y educación (Vermunt, 1998).

Según Vermunt (1998, 2005), Vermunt y Vermetten (2004), las personas desarrollan un patrón que les caracteriza en el proceso de aprendizaje y, dependiendo de este, se puede inferir la atención y calidad que los individuos otorgan a entender y procesar un tópico, lo que permite anticipar resultados óptimos o subóptimos para algunas actividades. Hasta ahora se han encontrado relaciones entre los patrones de aprendizaje de los individuos y su desempeño en la educación formal, así como en algunos contextos profesionales (Gijbels et al. 2014; Vermunt y Donche, 2017). Aunque poco se conoce acerca de los patrones de aprendizaje en los contextos empresariales (Martínez-Fernández, 2019), consideramos que el marco de trabajo planteado por el modelo de Vermunt puede ofrecer una aproximación a los niveles individuales para entender cómo se relaciona el aprendizaje individual de los empleados con su nivel de ambidestreza.

Este estudio se fundamenta en el modelo de Vermunt (1998) y pretende arrojar luz sobre el estudio de la ambidestreza en las organizaciones. Para esto se adoptó un enfoque de método mixto, combinando técnicas de recopilación de datos tanto cuantitativas como cualitativas (Tashakkori y Teddlie, 2010). El estudio aumentará la comprensión actual sobre los antecedentes y habilitadores de la ambidestreza individual, y los patrones de aprendizaje en las empresas.

Método

El objetivo general es analizar cómo el aprendizaje de las personas, en el contexto empresarial, influye en la ambidestreza individual, y qué variables intervienen en el proceso. Para esto se plantean los siguientes objetivos específicos:

A. Describir los patrones de aprendizaje de los empleados en empresas, y analizar su relación con la ambidestreza y el contexto empresarial.
B. Identificar qué factores clave intervienen entre el aprendizaje y la ambidestreza individual en contextos empresariales diversos.
C. Validar los factores clave que influyen en la relación entre el aprendizaje y la ambidestreza individual.
D. Proponer un modelo que explique el desarrollo de la ambidestreza individual en base al proceso de aprendizaje de las personas.

Diseño de la investigación

Se emplea un diseño de metodología mixta secuencial para obtener una comprensión integral de la pregunta y objetivo de investigación (Creswell y Clark, 2011). El diseño consta de cuatro estudios. La Figura 1 ilustra el flujo detallado de la investigación.

El Estudio 1, con enfoque cualitativo exploratorio, emplea informantes y expertos para identificar empresas con perfil innovador y con perfil conservador en sectores económicos dinámicos. Se seleccionan empresas venezolanas por lo dinámico del contexto en los últimos años, y por el fácil acceso de información. Se hacen entrevistas en profundidad y análisis de contenido siguiendo pautas de Corbin y Straus (2008). Una vez identificadas y seleccionadas las empresas, se procede al Estudio 2, de método cuantitativo, que emplea dos instrumentos validados y adaptados: uno para describir los patrones de aprendizaje de empleados en distintos niveles organizacionales, y otro para medir el nivel de ambidestreza individual. En este estudio se espera detectar patrones de aprendizaje con potencial para el desarrollo de la ambidestreza en distintos niveles, roles y funciones en las empresas, así como posibles pistas para profundizar en la relación aprendizaje-ambidestreza.

El Estudio 3, de enfoque cualitativo exploratorio incluirá entrevistas en profundidad aplicadas a personas con perfiles identificados en los casos seleccionados del estudio anterior. Estudiar el fenómeno en múltiples casos proporciona una comprensión integral y realista del contexto en el que se da la interacción aprendizaje-ambidestreza (Eisenhardt y Graebner, 2007). En este estudio se buscará profundizar y descubrir variables que interfieren, regulan o intervienen en el desarrollo de la ambidestreza cuando los empleados aprenden, generando así proposiciones teóricas. El Estudio 4 permitirá, mediante un método cuantitativo, validar con una muestra amplia de empleados de múltiples empresas, las proposiciones teóricas obtenidas en el Estudio 3, e integrarlas con el fin de proponer un modelo que explique el desarrollo de la ambidestreza inidivual.

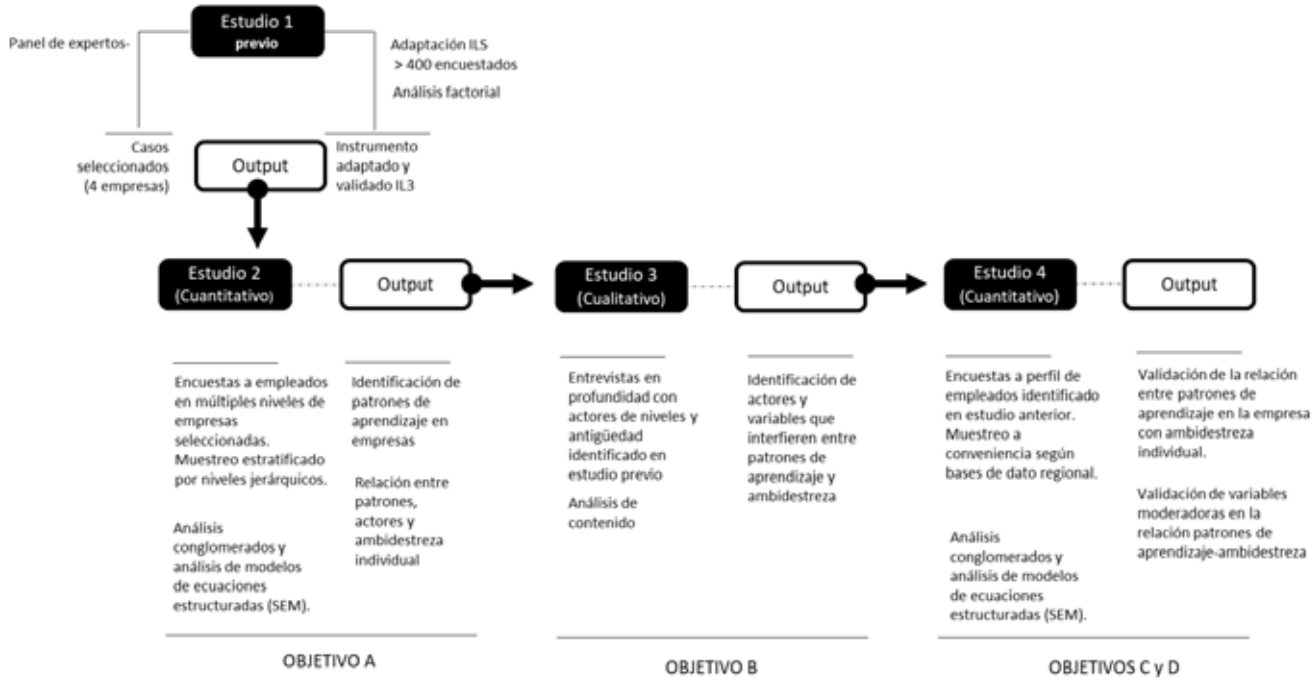


Figura 1

Flujo de diseño de la investigación

Resultados esperados

Basados en la propuesta original de Vermunt (1998), se espera identificar y describir los patrones de aprendizaje de empleados en contextos empresariales y su distribución según niveles jerárquicos y antigüedad en las empresas estudiadas. Debido a que la aproximación individual al aprendizaje en contextos educativos difiere al proceso individual de aprendizaje en contextos empresariales, se espera obtener patrones distintos a los universales, fruto de la realidad de otros contextos (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015), como los organizacionales. Se esperaría que los empleados del conocimiento (los calificados, autorregulados, de alta experticia, y educación) evidencien patrones de aprendizaje que habiliten la ambidestreza individual.

Discusión y conclusiones

Esta investigación es un estudio pionero que emplea el marco conceptual de aprendizaje propuesto por Vermunt, en el campo de la investigación sobre la administración, específicamente la ambidestreza organizacional. El estudio se distingue por la integración de dos disciplinas en un marco investigativo. Hasta ahora, los estudios que han empleado el modelo de Vermunt han identificado y descrito patrones de aprendizaje en contextos de educación formal, tanto escolar, secundaria y universitaria (Martinez-Fernández, 2019). Esta investigación trasciende a contextos distintos de la educación formal, y pone el paradigma propuesto por Vermunt en el contexto de las empresas. La investigación proporciona información valiosa acerca de los antecedentes de la ambidestreza. Entre los antecedentes personales de la ambidestreza individual, hasta ahora, se han identificado características como: la permanencia en funciones *(tenure*, en inglés), el acceso a conocimiento, el estilo de coordinación, la motivación, la creatividad, habilidades cognitivas y sociales, propensión al riesgo, autoeficacia, manejo de estrés y empoderamiento (Pertusa-Ortega et al, 2021). La identificación y relación de patrones de aprendizaje con la ambidestreza individual agregará información a las características individuales que anteceden la ambidestreza individual.

Impacto y transferencia

Desde el punto de vista teórico, la descripción e identificación de patrones de aprendizaje puede significar un avance importante en la conceptualización de las aproximaciones individuales al aprendizaje en contextos empresariales, y puede abrir una rendija al estudio de distintas variables en el contexto empresarial desde la óptica de la psicología del aprendizaje. En particular, los resultados de la investigación pueden aportar luces a la teoría de la administración, especialmente al cuerpo que estudia la ambidestreza organizacional, añadiendo conocimiento adicional de los antecedentes o habilitadores de la ambidestreza individual, información relevante y de valor para entender mejor los microfundamentos de la ambidestreza organizacional y, en consecuencia, la capacidad de las organizaciones para adaptarse a sus entornos.

Desde el punto de vista práctico, el conocimiento derivado de esta investigación puede aportar conocimientos clave a departamentos de RRHH y líderes de empresas, ya que permitirá identificar empleados con potencial ambidiestro mediante el conocimiento de su patrón de aprendizaje. Posiblemente los hallazgos permitan recomendar intervenciones basadas en estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia ambidiestra de empleados que lo requieran.

Referencias bibliográficas

Caniëls, M. C., & Veld, M. (2019). Employee ambidexterity, high performance work systems and innovative work behaviour: How much balance do we need?. *The international journal of human resource management*, *30*(4), 565-585. https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1216881

Chen, H., Zeng, S., Lin, H., & Ma, H. (2017). Munificence, dynamism, and complexity: How industry context drives corporate sustainability. *Business Strategy and the Environment*, *26*(2), 125-141. https://doi.org/10.1002/bse.1902

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Qualitative research. *Techniques and procedures for developing grounded theory*, *3*.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Dover, P. A., & Dierk, U. (2010). The ambidextrous organization: integrating managers, entrepreneurs and leaders. *Journal of Business Strategy*, *31*(5), 49-58. https://doi.org/10.1108/02756661011076318

Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of management journal*, *50*(1), 25-32. https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888

Garcias, F., Dalmasso, C., & Sardas, J. C. (2015). Paradoxical tensions in learning processes: Exploration, exploitation and exploitative learning. *Management*, *18*(2), 156-178.

Gibson, C. B., & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of management Journal*, *47*(2), 209-226. https://doi.org/10.5465/20159573

Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T., & Vermunt, J. D. (2014). Learning patterns in higher education. *Dimensions and research perspectives. London and New York: Routledge*..https://doi.org/10.4324/9781315885438

Janssen, O., Van de Vliert, E., & West, M. (2004). The bright and dark sides of individual and group innovation: A special issue introduction. *Journal of organizational behavior*, *25*(2), 129-145. https://doi.org/10.1002/job.242

Junni, P., Sarala, R. M., Taras, V. A. S., & Tarba, S. Y. (2013). Organizational ambidexterity and performance: A meta-analysis. *Academy of Management Perspectives*, *27*(4), 299-312. https://doi.org/10.5465/amp.2012.0015

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science*, *2*(1), 71-87. https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71

Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo de patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 227-244. https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953

Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, *40*(2), 278-295. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934

Mom, T. J., Van Den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2007). Investigating managers' exploration and exploitation activities: The influence of top-down, bottom-up, and horizontal knowledge inflows. *Journal of management studies*, *44*(6), 910-931. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00697.x

Mom, T. J., Van Den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2009). Understanding variation in managers' ambidexterity: Investigating direct and interaction effects of formal structural and personal coordination mechanisms. *Organization Science*, *20*(4), 812-828. https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0427

Nemanich, L. A., & Vera, D. (2009). Transformational leadership and ambidexterity in the context of an acquisition. *The Leadership Quarterly*, *20*(1), 19-33. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.002

Papachroni, A., & Heracleous, L. (2020). Ambidexterity as practice: Individual ambidexterity through paradoxical practices. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *56*(2), 143-165. https://doi.org/10.1177/0021886320913044

Pertusa-Ortega, E. M., & Molina-Azorín, J. F. (2018). A joint analysis of determinants and performance consequences of ambidexterity. *BRQ Business Research Quarterly*, *21*(2), 84-98. https://doi.org/10.1016/j.brq.2018.03.001

Pertusa-Ortega, E. M., Molina-Azorín, J. F., Tarí, J. J., Pereira-Moliner, J., & López-Gamero, M. D. (2021). The microfoundations of organizational ambidexterity: A systematic review of individual ambidexterity through a multilevel framework. *BRQ Business Research Quarterly*, *24*(4), 355-371. https://doi.org/10.1177/2340944420929711

Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of management Review*, *36*(2), 381-403. https://doi.org/10.5465/amr.2009.0223

Swart, J., & Kinnie, N. (2014). Reconsidering boundaries: Human resource management in a networked world. *Human Resource Management*, *53*(2), 291-310. https://doi.org/10.1002/hrm.21551

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in ''human research methodology'': The researcher in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, *4*(4), 271-277. https://doi.org/10.1177/1558689810382532

Turner, N., Swart, J., & Maylor, H. (2013). Mechanisms for managing ambidexterity: A review and research agenda. *International journal of management reviews*, *15*(3), 317-332. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00343.x

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British journal of educational psychology*, *68*(2), 149-171. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher education*, *49*, 205-234. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2

Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational psychology review*, *29*, 269-299. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6

Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, *16*, 359-384. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y

La orientación educativa del modelo educativo integrado instituto-escuela frente la de centros públicos tradicionales en Cataluña[8]

Marc Martínez Pons[1]

[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*

marc.martinez@uab.cat

Resumen

El modelo público de instituto-escuela se encuentra en expansión en Cataluña desde 2010. Aún existen pocas evidencias sobre el estado de la orientación educativa más allá de algún estudio que aborda la transición primaria-secundaria. El estudio pretende comparar la orientación educativa desplegada desde los centros públicos integrados (institutos-escuela) con la de los centros pertenecientes a un modelo tradicional (escuelas públicas de primaria e institutos públicos de secundaria) con el fin de conocer qué aspectos y prácticas orientadoras caracterizan a un modelo u otro en la región. Con este propósito, se ha diseñado un estudio mixto secuencial en dos etapas, utilizando un cuestionario y, 5 grupos de discusión. Los resultados arrojan que los institutos-escuela tienen una visión más diacrónica de la orientación y la integran más dentro del currículum que los centros públicos tradicionales (escuelas de primaria e institutos de secundaria). Sin embargo, los procesos de orientación se articulan en menor medida a lo largo de las etapas de educación básica en los institutos-escuela que no los centros tradicionales públicos. Potenciar los procesos de orientación de forma temprana a lo largo de las etapas de educación básica apunta a factor clave para la construcción de un proyecto de vida del alumnado.

Palabras clave: orientación educativa; institutos-escuela; centros públicos tradicionales; educación básica; Cataluña.

Abstract

The public model of institute-school has been expanding in Catalonia since 2010. There is still limited evidence regarding the state of educational guidance beyond some studies addressing the primary-secondary transition. The study aims to compare the educational guidance provided by integrated public centers (single-structure public schools) with institutions following a traditional model (public primary schools and public low-secondary schools) to understand the distinguishing aspects and guiding practices of each model in the region. To achieve this goal, a sequential mixed-methods study has been designed in two stages, employing a questionnaire and five discussion groups. The results reveal that single-structure schools have a more diachronic perspective on guidance, integrating it more into the curriculum than traditional public schools (primary schools and low-secondary institutions). However, guidance processes are less articulated throughout the stages of basic education in single-structure schools compared to traditional public centers. Enhancing guidance processes in the early stages of basic education is identified as a key factor for constructing students' life projects.

Keywords: educational guidance; institutos-escuela (single-structure public schools); multiple public schools; basic education; Catalonia.

Introducción

La orientación educativa se ha abordado desde diferentes perspectivas o planteamientos (Álvarez y Bisquerra, 1997; Bisquerra, 2008; Rodríguez Espinar et al. 1993). Sin embargo, aún son pocas las evidencias sobre orientación en institutos-escuela, más allá de algunas aportaciones o ideas recogidas en Martínez-Muñoz y Pinya (2013, 2015, 2018). Es por este motivo que se plantea la presente comunicación científica con la idea de aportar más elementos a la discusión con el fin de conocer qué aspectos y prácticas orientadoras caracterizan al modelo público integrado del modelo público diferenciado (centros públicos de primaria e institutos de secundaria).

8 Esta comunicación forma parte de una tesis doctoral, y a la vez, de un proyecto de evaluación del estado de la orientación educativa en Cataluña, encargado por la Direcció General d'Alumnat del Departament d'Educació.

El modelo de instituto-escuela y su origen

Los institutos-escuela (IE) integran en un mismo centro educativo público las etapas formativas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (niveles 0-2 de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) (UNESCO, 2012).

Conceptualización del término "orientación educativa"

Una de las posibles definiciones de orientación es la del conjunto de acciones destinadas a ayudar las personas a tomar decisiones sobre sus vidas ya sea en el ámbito personal, social, educativo-académico y vocacional) y a implementarlas (Martínez-Muñoz y Arnau, 2015). A la vez, el término orientación recibe diferentes denominaciones según el contexto cultural, lingüístico o académico. Bisquerra (2008) o Martínez-Muñoz y Arnau (2015) apuntan que, en el contexto anglosajón se utiliza el término *"counseling"* o consejo, generalmente para referirse a una intervención de carácter individualizado, reactiva y remedial; siendo un concepto donde el orientador afrontará su intervención desde un enfoque terapéutico. En cambio, el término *"guidance"* u orientación se usa para hablar de programas y actuaciones continuadas, normalmente grupales y desde una perspectiva preventiva.

¿Qué sabemos sobre la orientación educativa y orientación académica implementada en institutos-escuela?

Las evidencias sobre el tema son muy escasas. Sin embargo, la investigación de Martínez-Muñoz y Piña (2013) apunta que, en términos de orientación y tutoría, las puntuaciones más altas eran entre los IE comparándolas con las de escuelas e institutos públicos. Sin embargo, estas diferencias no son significativas en orientación académica entre IE y el modelo de instituto. Ahora bien, el profesorado de IE también eran los profesionales que puntuaban más alto en la "situación deseable" de las dimensiones referidas a la orientación, lo cual conllevaría implícito que los profesionales de esta modalidad de centro también mostrarían una mayor autoexigencia hacia sus tareas y logros óptimos.

Metodología

Partiendo de una diagnosis del estado de la orientación de los centros en las etapas de educación básica en Cataluña, la presente comunicación pretende comparar la orientación educativa desplegada desde los centros públicos integrados (IE) con la de los centros pertenecientes a un modelo tradicional (escuelas públicas de primaria e institutos públicos de secundaria) con el fin de conocer qué aspectos y prácticas orientadoras caracterizan un modelo u otro.

Muestra del estudio

La investigación obtuvo una muestra de 2191 informantes provenientes de centros públicos (34,7% de respuestas pertenecientes a primaria; 57,9% de secundaria; y 7,4% del total de respuestas pertenecientes institutos-escuela). En una segunda fase, se realizaron 5 grupos de discusión con miembros de equipos directivos, jefes de estudio, coordinadores de nivel y profesionales de la orientación de institutos-escuela.

Procedimiento

A partir de datos primarios, se adoptó un diseño mixto secuencial (CUAN>cual) en dos fases. Inicialmente, se estableció el contacto con los institutos-escuela para que contestaran el cuestionario. En la segunda fase, de acuerdo con los resultados de las respuestas del cuestionario, se seleccionaron 5 centros donde hacer el grupo de discusión. Antes de realizar el grupo de discusión, se obtuvo el consentimiento individual de todos los participantes.

Instrumentos

En primer lugar, se llevó a cabo una investigación por encuesta, la cual contempla 15 ítems y 32 preguntas, las cuales fueron validadas. La encuesta esencialmente contempla elementos como: con qué intensidad se promueven ciertos ítems referidos a la orientación; en qué niveles educativos; a través de qué estrategias; y quién es el máximo responsable de implementarlas. Posteriormente, en una segunda fase, se utilizó un guion de conversación semiestructurada para el grupo de discusión y análisis de documentos de centro (se consultaron Proyectos Educativos de Centro y Planes de Acción Tutorial). El guion semiestructurado para el grupo de discusión

pretende hacer énfasis en conocer: en cómo se organiza la orientación en el centro y a través de qué documentos; cuáles son sus prácticas de referencia en orientación educativa y; que aspectos referidos a la orientación podrían ser optimizados en el centro.

Análisis

La primera fase de la investigación se llevó a cabo utilizando el software estadístico SPSS versión 28. Se aplicaron pruebas de estadística descriptiva e inferencial paramétrica (como análisis de frecuencias, descriptivos y análisis factorial para la construcción de índices estadísticos para conocer qué factores/ítems tienen más peso explicativo en la evaluación de la orientación educativa). También, la prueba de comparación de grupos ANOVA de un factor. Se concluyó que en todos los índices estadísticos construidos presentaban heterogeneidad de varianzas según la modalidad educativa (<.05).

En la segunda fase, se utilizó el programa cualitativo Nvivo para analizar los grupos de discusión mediante análisis temático e integrar los datos en un diseño mixto.

Resultados

Mediante la conformación de los correspondientes índices estadísticos usando análisis factorial se obtuvieron las puntuaciones medias[9] que permiten comparar los diferentes modelos educativos. En primer lugar, la comparativa muestra como todas las diferencias son significativas. En segundo lugar, los resultados de la Tabla 1 muestran más frecuencia de orientación educativa en IE y una tendencia ligeramente superior a la integración de la orientación en el currículo que los centros de primaria o institutos de secundaria. A la vez, respecto a la orientación académica y profesional (aspectos referidos a la elaboración de toma de decisiones o itinerarios y elaboración del proyecto académico profesional) también se observa que se trabaja en menor medida en los IE que no los institutos de secundaria. Además, es interesante apuntar que, a nivel de momento, la orientación se aborda en menor medida en IE a lo largo de la etapa de primaria comparado con escuelas de primaria y con los institutos de secundaria, siendo menos preventiva en los centros integrados IE. Complementariamente, mediante el trabajo de campo cualitativo se ha determinado que no es que se aborden menos elementos de la orientación educativa en IE en primaria, pero sí que se plantean de manera implícita y sin conceptualizarlos dentro de la acción orientadora del centro.

Tabla 1

Puntuaciones medias y desviaciones estándar de los índices estadísticos sobre orientación según modelo educativo público.

	Escuelas de Primaria		**Centros con Secundaria**		**Institutos Escuela (centros con Primaria y Secundaria)**		**ANOVA de un factor**
	M	σ	M	σ	M	σ	Sig.
Í. Frecuencia OE	77.27	13.86	70.25	11.89	72.43	12.55	.000
Í. Frecuencia O Académica Profesional	28.86	26.88	76.15	15.15	67.45	20.07	.000
Í. Modalidad OE	84.21	12.25	74.11	8.70	78.91	10.89	.000
Í. Modalidad O Académica Profesional	35.09	27.36	20.41	11.35	22.72	11.45	.000
Í. Momento OE Primaria	93.53	8.79	----------	----------	69.56	20.38	.000
Í. Momento O Académica Profesional Primaria	33.40	26.70	----------	----------	16.91	15.59	.000
Í. Momento OE ESO	--------	--------	83.02	13.85	81.86	15.99	.000

9 Posteriormente, éstas fueron ponderadas sobre 100.

Í. Momento O. Académica Profesional ESO	--------	--------	52.68	15.50	51.22	17.07	.000

Discusión y conclusiones

Los anteriores resultados ponen de manifiesto que en los institutos escuela (IE) la orientación educativa no deja de contemplarse. Sin embargo, aún podría planificarse y formalizarse en mayor medida a través de los documentos de centro no solo en la secundaria obligatoria. Además, si buena parte de institutos-escuela fueron creados en entornos de alta complejidad social con el fin de prevenir el fracaso y el abandono escolar prematuro, es fundamental articular una orientación educativa, académica y profesional preventiva y qué no únicamente se concentre e intensifique los últimos niveles académicos de la etapa de la secundaria obligatoria.

Impacto y transferencia

Conocer tanto desde una aproximación cuantitativa como cualitativa el estado de la orientación educativa de los IE no solo aporta información diagnóstica, sino que también contribuye con elementos que apuntalen o refuercen dicho modelo. Aprovechando la continuidad formativa entre etapas hace falta promover políticas educativas públicas que faciliten la construcción de un proyecto de vida de su alumnado y que reduzcan el abandono escolar prematuro y promuevan el éxito educativo.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (Comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 22-25.

Bisquerra, R. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación.* Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Departament d'Educació. (2019). *XIEC- Xarxa d'Instituts Escola de Catalunya. Trets Bàsics d'un model integrat*. https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/xarxa-instituts-escola/linstitut-escola/XIEC-Els-trets-basics-model-integrat.pdf

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 189,* de 6 de agosto de 2009. https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12/con

Martínez-Muñoz, M., y Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys.* Fundació Jaume Bofill.

Martínez-Muñoz, M., y Pinya, C. (2013). Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació. *Quaderns d'avaluació*, (24), 18-43. https://ddd.uab.cat/record/203163

Martínez-Muñoz, M., y Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (2), 57-72. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141

Martínez-Muñoz, M., y Pinya, C. (2018). Los institutos escuela en Catalunya: recuperando la mayor tradición pedagógica de la República. *Innovación educativa, 28*, 93-112. https://doi.org/10.15304/ie.28.5493

Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echevarría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.

UNESCO. (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011.* Instituto de Estadística de la UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf

Políticas públicas educativas LGBTI. Un análisis desde una mirada queer para conocer cómo se construyen y mantienen los espacios seguros en espacios educativos formales y no formales

Roberte Piqueras Leza [1,2]
Paloma Validivia Vizarreta [2]
Ignacio Elpidio Domínguez Ruiz [3]

[1] *Associació Actuavallès, España*
[2] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
[3] *Universitat de Barcelona, España*
roberte.piqueras@uab.cat

Resumen

El proyecto de investigación doctoral tiene como objetivo realizar una mirada de la sospecha [queer] al marco legislativo educativo actual en organismos como la ONU, Parlamento Europeo, Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y el Departament d'Educació de Catalunya. Se pretende indagar sobre las diferentes políticas públicas que se están aplicando desde el Departament d'Educació, el Departament de Polítiques públiques LGBTI i el Departament de Feminismes i Igualtat de la Generalitat de Catalunya, el Departament d'Acció social i Educació del Consell Comarcal del Vallès Occidental i el Departament d'Educació i el d'Igualtat i LGBTI de l'Ajuntament de Sabadell a través de la misma mirada. Con esta mirada nos disponemos a conocer las acciones que facilitan la construcción y el mantenimiento de un espacio LGBTI en el ámbito educativo formal obligatorio y no formal. La metodología contempla la utilización de fuentes cualitativas (Literature review, análisis documental, entrevistas y focus group) además de un proceso participativo con la comunidad socioeducativa a través del Photovoice.

Palabras clave: Enseñanza pública, Educación inclusiva, LGBTI e investigación participativa

Abstract

The aim of the doctoral research project is to take a queer perspective on the current educational legislative framework in organisations such as the UN, the European Parliament, the Spanish Ministry of Education and Vocational Training and the Catalan Department of Education. The aim is to investigate the different public policies that are being applied by the Department of Education, the Department of LGBTI Public Policies and the Department of Feminism and Equality of the Generalitat de Catalunya, the Department of Social Action and Education of the Regional Council of Vallès Occidental and the Department of Education and the Department of Equality and LGBTI of the City Council of Sabadell through the same perspective. With this approach, we set out to find out about the actions that facilitate the construction and maintenance of an LGBTI safe space in the formal compulsory and non-formal educational sphere. The methodology contemplates the use of qualitative sources (literature review, documentary analysis, interviews and focus groups) as well as a participatory process with the socio-educational community through Photovoice.

Keywords: Public education, Inclusive education, LGBTI and participatory research

Introducción

Esta investigación se llevará a cabo a través de un convenio de doctorado industrial entre la entidad sin ánimo de lucro Actuavallès (Sabadell) y la Universidad Autónoma de Barcelona. Durante la práctica profesional a través del proyecto Ca l'Enredus (LGBTI) y la coordinación con el Servei d'Atenció i Informació LGBTI (SAI) de la ciudad de Sabadell se observa en continuas ocasiones la repetición de conflictos dentro de la institución educativa formal hacia personas estudiantes LGBTI. Estos conflictos no únicamente se manifiestan entre iguales, también se detectaron

situaciones de violencias LGTBIfòbicas entre profesionales de la educación, la administración y las familias. En diferentes experiencias, la respuesta más común ha sido cambiar a la persona LGBTI de centro educativo o si hay los medios necesarios, por el "homeschooling", sobre todo en personas trans* adolescentes.

Esta observación nos permite construir las siguientes preguntas que constituyen el punto de partida de la investigación. ¿Qué políticas públicas educativas están dando respuesta a este contexto? ¿Qué desafíos y oportunidades tienen las diferentes políticas públicas educativas aplicadas en Cataluña? ¿Cómo este marco actual construye y mantiene espacios seguros LGBTI en instituciones educativas públicas durante la etapa obligatoria? ¿Qué agentes de la comunidad educativa pueden tener mayor incidencia en fomentar estos espacios seguros?

El planteamiento de la investigación requiere de la revisión de algunos trabajos teóricos previos que se han ocupado de la salud de la comunidad LGBTI y las violencias en el espacio educativo. Martxueta y Etxeberría (2014) indican que las personas adolescentes que pertenecen a una población estigmatizada relacionada con la sexualidad, les crea disonancia entre la heternormatividad o heterosexualidad obligatoria. Esta afiliación al grupo minoritario o auto-identidad internalizada, incluye experiencias de prejuicio, expectativas de rechazo, ocultación de sus opciones afectivosexuales y la homonegatividad internalizada. Los estudios sobre la victimización con muestras de personas jóvenes LGTBI, se han relacionado con indicadores de ajuste (Bontempo y D'Augelli, 2002; Pilkington y D'Augelli, 1995) que se asocian con depresión, ansiedad, baja autoestima, síntomes de estrés postraumático, abuso de sustancias, aislamiento, tentativa de suicidio y suicidio (Dürrbaum y Sattler, 2019).

La voluntad de proporcionar un espacio educativo seguro es un desafío complejo, como argumenta Hooks (1989), facilitar un espacio para la diferencia y la diversidad en el aula requiere que cambiemos los viejos paradigmas, teniendo en cuenta su propia complejidad. Ludlow (2004) nos advierte que ningún espacio está libre de dominación, pero es el equipo docente y estudiante donde pueden explorar de manera constructiva cómo se desarrollan las experiencias de privilegio, poder y diferencias en el ámbito educativo y sociopolítico.

La importancia que le damos a la construcción de espacios seguros es que estos son una manera de generar estrategias de resistencia y cambio social, siendo esto relevante para crear oportunidades de producir nuevas identidades y saberes (Pérez Aronsson, 2020). La seguridad en el espacio también permite expresar impresiones y pensamientos al grupo que interactúa sin tener miedo a ello (Teruel, 2018).

Objetivos Generales

1. Realizar una mirada de la sospecha [queer] al marco legislativo educativo actual.
2. Analizar las diferentes políticas públicas que se están aplicando en España y Cataluña en términos de defensa de los derechos LGBTI en el ámbito educativo a través de la mirada queer.
3. Conocer las acciones que facilitan la construcción y el mantenimiento de un espacio seguro LGBTI en el ámbito educativo formal obligatorio y no formal a través de la mirada queer.
4. Diseñar material pedagógico que responda nuestras preguntas de investigación basado en los resultados construidos por la misma comunidad LGBTI y educativa incluyendo su evaluación.

Objetivos Específicos

1.1. Conocer las implicaciones de una mirada queer sobre la educación.

1.2. Analizar los diferentes marcos legislativos con una mirada queer.

2.1. Analizar las buenas prácticas en políticas públicas LGBTI en el ámbito educativo a partir de la teoría queer.

2.2. Analizar las buenas prácticas en políticas de feminismos e igualdad en el ámbito educativo a partir de la teoría queer.

2.3. Analizar las buenas prácticas en políticas de educación en el ámbito LGBTI a partir de la teoría queer.

3.1. Definir el significado de espacio seguro educativo a través de un estudio piloto y determinar los elementos que lo constituyen para la comunidad LGBTI.

3.2. Identificar acciones [metodologías] a través de la mirada queer que faciliten la construcción y mantenimiento del espacio seguro LGBTI en espacios educativos formales y no formales a partir de los elementos identificados.

3.4. Explorar con adultes jóvenes, a través de metodologías participativas, la construcción de sus espacios seguros y contrastarlo con los elementos definidos en esta investigación.

Método

Se aplicará un diseño metodológico que se adapte a la flexibilidad del contexto y que promueva la participación de los diferentes referentes.

Literature review

A través de un enfoque sistemático y estructurado, recopilaremos y analizaremos la información disponible sobre las pedagogías queer y la construcción de espacios seguros educativos LGTBI. Para sintetizar un listado de variables que nos facilite el análisis y contextualizar el estudio actual dentro del cuerpo existente de la literatura.

Análisis documental

Esta técnica permitirá evaluar los diferentes marcos legislativos sobre educación teniendo en cuenta la UNESCO, el Parlamento Europeo, el Ministerio de Educación de España y el Departament d'Educació de Cataluña. El listado de variables extraído en el literature review nos ayudará a comprender y organizar estos marcos legislativos a través de la mirada queer.

Entrevistas

En la recolección de datos cualitativos se realizarán entrevistas semiestructuradas teniendo en cuenta las variables identificadas en el literature review con una persona referente del Departament d'Educació, de Polítques públiques LGBTI i de Feminismes i Igualtat de la Generalitat de Catalunya, del Departament d'Acció social i Educació del Consell Comarcal del Vallès Occidental, del Departament d'Igualtat i LGBTI i d'Educació de l'Ajuntament de Sabadell. Estas entrevistas nos ayudarán a ver como estas personas referentes comprenden la construcción de un espacio seguro LGBTI y cómo creen que se están poniendo en acción las políticas para asegurar una educación inclusiva.

Photovoice

Esta metodología participativa a través de la expresión audiovisual ayuda a las comunidades a compartir perspectivas y experiencias complejas de abordar. En una primera fase realizaremos un estudio piloto con un grupo pequeño de adolescentes LGTBI participantes de Ca l'Enredus para validar las características que facilitan la construcción de un espacio seguro, previamente extraídas de una revisión de literatura sobre espacio seguro en el ámbito educativo. Una vez tengamos estas características validadas nos dispondremos a crear espacios de participación para explicar la metodología tanto a la comunidad socioeducativa de Sabadell (técnicas del SAI, psicólogas de la Unitat de Trànsit, educadoras sociales de l'Oficina Jove, trabajadoras sociales en Asociaciones LGTBI), la comunidad educativa formal en centros públicos de primaria y secundaria de Sabadell (equipo de profesores, Asociación de familias de alumnas, consejos escolares y jefes de estudios) y personas LGTBI que hayan finalizado sus estudios obligatorios en Cataluña en los últimos 10 años. Con esta participación pretendemos validar los resultados del estudio piloto y a su vez recoger buenas prácticas pedagógicas para la construcción de espacios seguros educativos analizadas a través de la mirada queer y crear espacios de debate dónde cocrear herramientas que den respuesta a la pregunta de investigación.

Resultados

Al ser esta una investigación exploratoria, no tenemos una hipótesis concreta previa. Por tanto, lo que podemos conocer es a través de los objetivos finalizaremos con un documento de tesis doctoral con la mención de industrial que ofrecerá análisis a través de una mirada queer de los marcos educativos contemporáneos de las políticas públicas educativas y de las prácticas que incluyen a la población LGTBI con una mirada interseccional durante la etapa de la educación obligatoria en Cataluña.

De este documento resultarán tres artículos que responderan a los objetivos marcados:

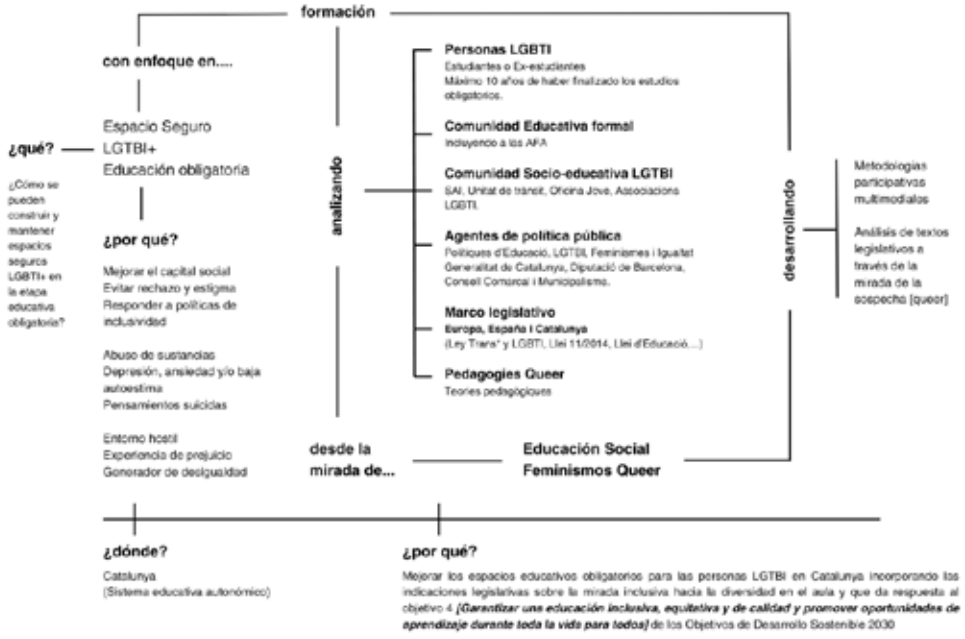
1. Política pública educativa LGTBI. Una mirada de la sospecha [queer] al status quo.
2. Política pública educativa LGTBI en España y Catalunya. Análisis de los derechos de una educación inclusiva LGTBI a través de una mirada queer.
3. Espacios seguros LGTBI en la educación obligatoria. Metodología participativa para comprender la construcción y el mantenimiento de una educación inclusiva a través de la mirada queer.

Discusión y conclusiones

Ponemos en consideración la propuesta de la fundamentación teórica de la tesis para mejorar los espacios educativos obligatorios para las personas LGTBI en Cataluña incorporando las indicaciones legislativas sobre la mirada inclusiva hacia la diversidad en el aula y que da respuesta al objetivo 4 de los ODS 2030 para "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Proponemos fundamentar teóricamente la investigación desde dos perspectivas:

- La pedagogía social
- La teoría queer



Gráfica N 1. Esquema de la fundamentación teórica de la investigación.

Con esta investigación se busca establecer espacios de diálogo y participación que genere herramientas que faciliten la construcción y mantenimiento de espacios seguros LGTBI en la etapa obligatoria de la educación en Cataluña. Este proyecto de investigación pretende identificar las oportunidades y los retos que se presentan en el contexto actual que provoca mayor odio al colectivo LGTBI y una visión individualista para crear espacios de respuesta y acción hacia estas vivencias.

Impacto y transferencia

Con la comunidad investigadora deseamos diseñar un material pedagógico que responda a las preguntas basadas en los resultados evaluativos adaptados al público objetivo de impacto en la construcción y mantenimiento de espacios seguros educativos LGTBI en el ámbito educativo obligatorio catalán.

Referencias bibliográficas

Bontempo, D., & D'Augelli, A. (2002). Effects of atschool victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health, 30,* 364-74.

Dürrbaum, T., & Sattler, F. A. (2020). Minority stress and mental health in lesbian, gay male, and bisexual youths: A meta-analysis. *Journal of LGBT Youth, 17*(3), 298-314. https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1586615

Hooks, B. (1989). Talking back. Thinking feminist, thinking black. Routledge.

Ludlow, J. (2004). From safe space to contested space in the feminist classroom. Transformations: *The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy, 15*(1), 40-56. https://www.jstor.org/stable/10.5325/trajincschped.15.1.0040

Martxueta, A., & Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, *19*(1), 23-35.

Pérez Aronsson, F. (2020). Do I look white?: Creating community in online safe spaces for racialized youth (Doctoral dissertation, Department of Child and Youth Studies, Stockholm University).

Pilkington, N. W., & D'Augelli, A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology*, *23*(1), 34-56.

Teruel, T. M. (2018). Teatro y Beneficios para el Desarrollo Positivo. Un Estudio con Adolescentes Valencianos. *Sisyphus: Journal of Education, 6*(2), 181-205.

Brechas digitales e inclusión digital de personas migrantes

Claudio Rodrigo Muñoz Rojas [1]

[1] *Universidad de Vigo, España*

otec.claudio@gmail.com

Resumen

El siguiente estudio tiene como objetivo analizar el fenómeno de la migración en España, desde el punto de vista de la inclusión digital, así como descubrir la posible brecha digital en adultos migrantes y determinar su nivel de competencias tecnológicas. El estudio realizado tiene carácter exploratorio y la metodología de investigación utilizada es de tipo cuantitativo. La muestra corresponde a un total de 114 adultos migrantes (80 mujeres y 34 Hombres), que acuden a una Fundación de la Ciudad de Ourense, a quienes se les aplicó una encuesta sobre el desarrollo y aplicación de sus competencias tecnológicas. Los principales resultados y conclusiones demuestran que los migrantes encuestados poseen menos habilidades y conocimientos digitales que el resto de la población española. Los campos menos desarrollados tienen relación con aspectos de seguridad y comunicación, sobre todo en las actividades de educación o capacitación online. Por ello, es necesario generar procesos dinámicos y eficientes, tanto de diagnóstico temprano como de capacitación y educación para aminorar o eliminar estas brechas. En definitiva, desarrollar políticas sociales efectivas de inclusión digital.

Palabras claves: Migración, brechas digitales, inclusión digital, competencia digital, educación.

Abstract

The following study aims to analyze the phenomenon of migration in Spain, from the point of view of digital inclusion, as well as to discover the possible digital divide in migrant adults and determine their level of technological skills. The study carried out is exploratory in nature and the research methodology used is quantitative. The sample corresponds to a total of 114 migrant adults (80 women and 34 men), who go to a Foundation in the City of Ourense, to whom a survey was applied on the development and application of their technological skills. The main results and conclusions demonstrate that the migrants surveyed have less digital skills and knowledge than the rest of the Spanish population. The less developed fields are related to security and communication aspects, especially in online education or training activities. Therefore, it is necessary to generate dynamic and efficient processes, both for early diagnosis and training and education to reduce or eliminate these gaps. In short, develop effective social policies for digital inclusión.

Keywords: Migration, digital gap, digital inclusion, digital competence, education.

Introducción

Migrar siempre es difícil, pero se hace cuesta arriba cuando además de lidiar con una cultura distinta. Muchas veces el idioma se desconoce y no se cuenta con las competencias digitales que faciliten los procesos de inserción, sobre todo desde el punto de vista laboral. Por lo mismo, las políticas de recepción e inclusión de migrantes, ya sean estatales, privadas o del tercer sector, deben considerar la inclusión digital dentro de sus prioridades. Para que esta sea llevada de manera correcta, estos organismos deben contar con información clara y objetiva sobre las brechas digitales. El diseño de procesos de capacitación, entre otros, debe producirse luego de un diagnóstico en detalle de qué saben y qué desconocen, de cuál es el nivel de las competencias digitales de las personas usuarias.

En este sentido es necesario determinar si existen brechas digitales en la población, para avanzar en proceso de inclusión digital. Este concepto de inclusión digital se refiere al conjunto sistemático de estrategias, políticas y acciones orientadas a eliminar los obstáculos que limitan o impiden la participación activa y el aprovechamiento

de las TIC en la cotidianidad (Arroyave et al., 2020). El propósito de la inclusión digital es eliminar la diferencia que existe entre aquellas personas que tienen acceso a las TIC y aquellas que no lo tienen (Ramírez y Sepúlveda, 2018).

La transformación digital hacia la que transitan las sociedades modernas es una realidad, el acceso digital se erige como uno de los elementos clave para fomentar una inclusión social (Zabala, 2020; Calderón, 2019). No puede olvidarse que el contar con las infraestructuras, medios y competencias es esencial para el uso de las TIC (Escandell, 2017).

Metodología de investigación

El estudio realizado tiene carácter exploratorio y la metodología de investigación utilizada es de tipo cuantitativo. De este modo, se ha realizado una aproximación sistemática al estudio de una realidad específica apoyándose principalmente en el análisis de variables numéricas y utilizando preferentemente técnicas estadísticas descriptivas que permiten mostrar la tendencia de los datos y establecer, a través de relaciones funcionales, la interrelación y la dependencia de las variables con fines explicativos y predictivos (Sánchez et al, 2020). Esta metodología es ampliamente utilizada en Ciencias Sociales y se ajusta al tema y objetivos de la investigación.

Para realizar esta investigación se han seguido varias fases, desarrolladas entre diciembre del 2021 y mayo del 2022. Entre ellas, destaco el diseño y aplicación de una encuesta, como procedimiento de recogida de datos; luego el análisis de datos a través de herramientas de estadística descriptiva que nos permite resumir, de forma clara y sencilla, los datos de esta investigación en tablas, figuras o gráficos (Rendón et al.,2016).

Participantes:

La población objeto, está compuesto por personas extranjeras, de diversas condiciones, hombres y mujeres, todos mayores de 18 años. El total de participantes objeto de estudio es de alrededor de 800 personas, de los cuales 121, contestaron esta encuesta. De la muestra inicial, se tuvieron que descartar tres menores de edad y cuatro personas que no consintieron que sus datos sean publicados anónimamente, por lo que la muestra total es de 114 participantes.

Las encuestas, estuvieron anonimizadas, y, en su mayoría, se recibieron por sistemas digitales, a través de grupos de difusión WhatsApp de la Fundación, donde había un link que les permitía contestar la encuesta en un Formulario de Google.

Instrumento, recogida y análisis de datos

Se diseñó una encuesta, del tipo cuestionario, con preguntas cerradas (Sánchez et al., 2020), basada en las competencias tecnológicas de la iniciativa DIGCOMP de la UE y el Test Ikanos del Gobierno Vasco (IKANOS, 2019). La encuesta está gradada en escala Likert que mide la frecuencia, a través de cinco niveles: nivel 1, corresponde al concepto *nunca*; luego el nivel dos, denominada *casi nunca*; posteriormente está el nivel tres, *a veces*; el nivel cuatro corresponde a *frecuentemente*, para finalizar con el mayor nivel de frecuencia, *siempre*, correspondiente al nivel 5.

Se efectuó un proceso de adecuación para que las preguntas fueran accesibles a los encuestados. La encuesta tiene 27 preguntas, divididas en cuatro sectores: Información digital (5 preguntas), Comunicación y colaboración (6 preguntas), creación de contenido digital (5 preguntas), seguridad (8 preguntas) y resolución de problemas (3 preguntas).

La encuesta se aplicó a participantes de los programas de una Fundación de la ciudad de Ourense, entre enero y marzo del 2022. Se aplicaron cuestionarios a través de dos vías, la primera, presencial, la segunda online, a través de móviles. Las presenciales, que en total fueron 26, se desarrollaron en enero del 2022. Las otras 88 encuestas, se realizaron a distancia, durante enero, febrero y marzo del 2022. Se utilizaron grupos de difusión WhatsApp de la Fundación, donde había un link que les permitía contestar la encuesta vaciada en un Formulario de Google.

Resultados

A continuación, se expondrán los resultados de la encuesta, agrupados en diferentes subapartados, atendiendo al marco de referencia DigComp.

a) **Información digital**

A través de la figura 1, podemos observar una clara tendencia al uso de internet como herramienta de búsqueda de información. Los usuarios que tienen móviles y no los usan para buscar información, son una cantidad marginal.

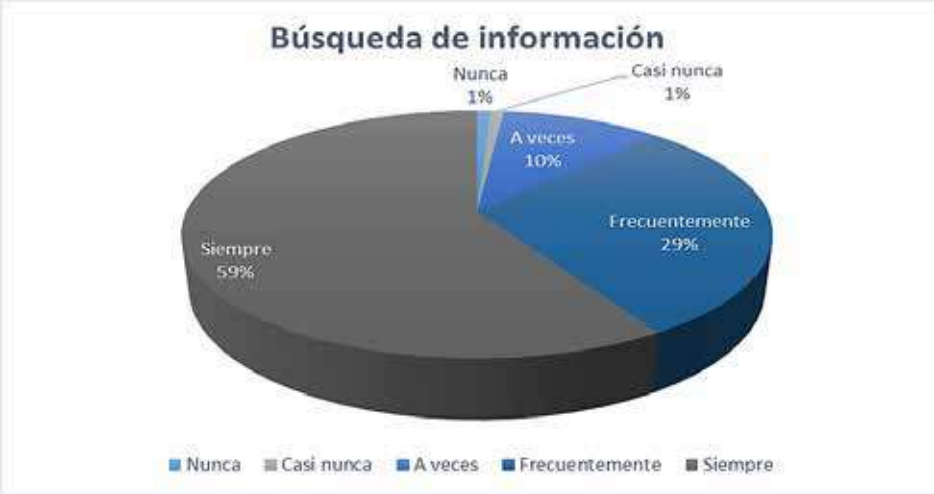


Figura 1: *Buscar información en internet*

Nota: elaboración propia

Respecto a la capacidad de guardar información en formatos físicos, esta habilidad está claramente disminuida; los datos indican que el porcentaje de usuarios que siempre guardan información en formato físico, que es una alternativa necesaria a los formatos digitales, es menor al 30%, tal como se observa en la figura 2.

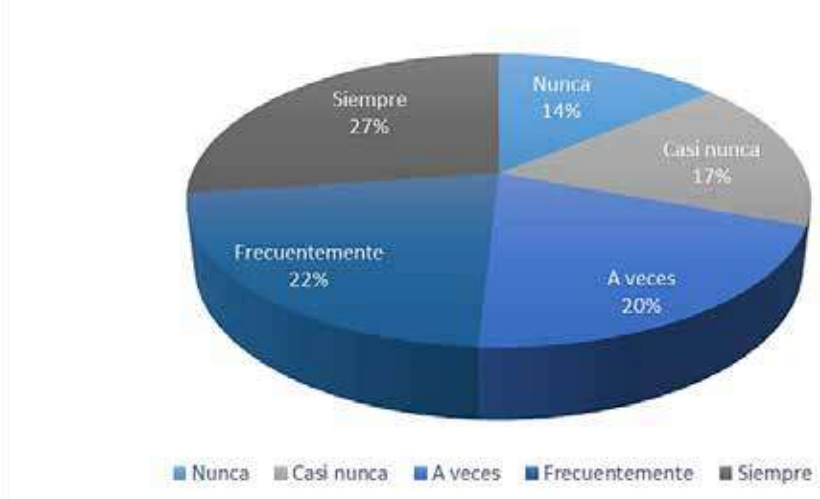


Figura 2: *Guardar información en formatos físicos.*

Nota: elaboración propia

Relacionada con la anterior, se les consultó a los migrantes si utilizaban alguna nube o cloud para guardar información; en estas respuestas, tal como vemos en la figura 3, el porcentaje aumenta levemente. Sin embargo, los porcentajes de usuarios que no guardan información, ni física, ni virtualmente, son muy altos.



Figura 3: *Utilización de nube o cloud para guardar información.*

Nota: elaboración propia.

b) **Comunicación y colaboración**

Si bien el uso de correo electrónico es habitual, podemos observar, en la figura 4, una clara disminución de una habilidad importante, ya que casi el 25% de los usuarios una capacidad menor o nula de adjuntar documentos en un correo electrónico.

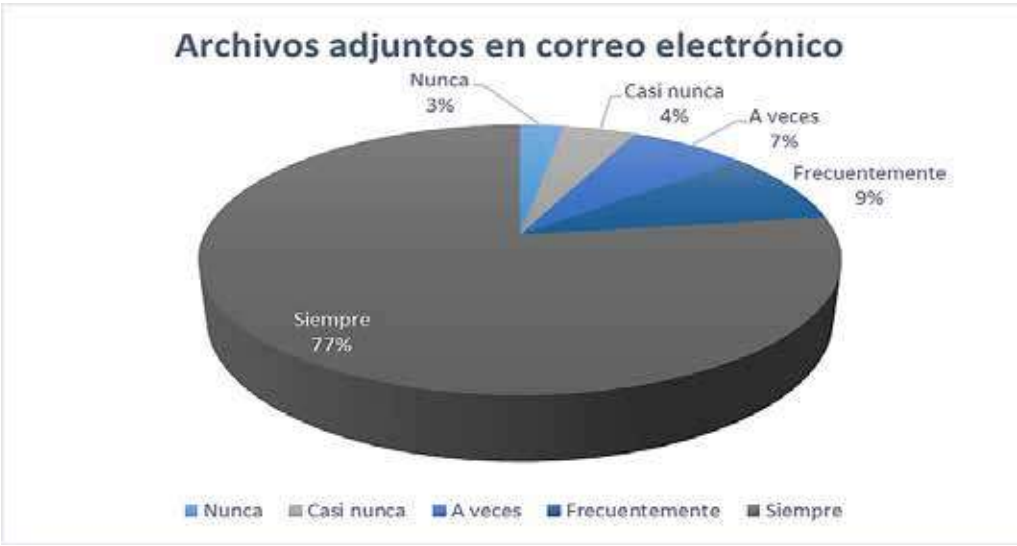


Figura 4: *Adjuntar archivos en correo electrónico*

Nota: elaboración propia

La participación en clases virtuales, tanto sincrónica como asincrónicas es relativamente menor, lo que supone una baja actividad académica, sobre todo durante la pandemia de Covid19. (Figura 5 y 6)



Figura 5: *Participación en clases virtuales sincrónicas*

Nota: elaboración propia

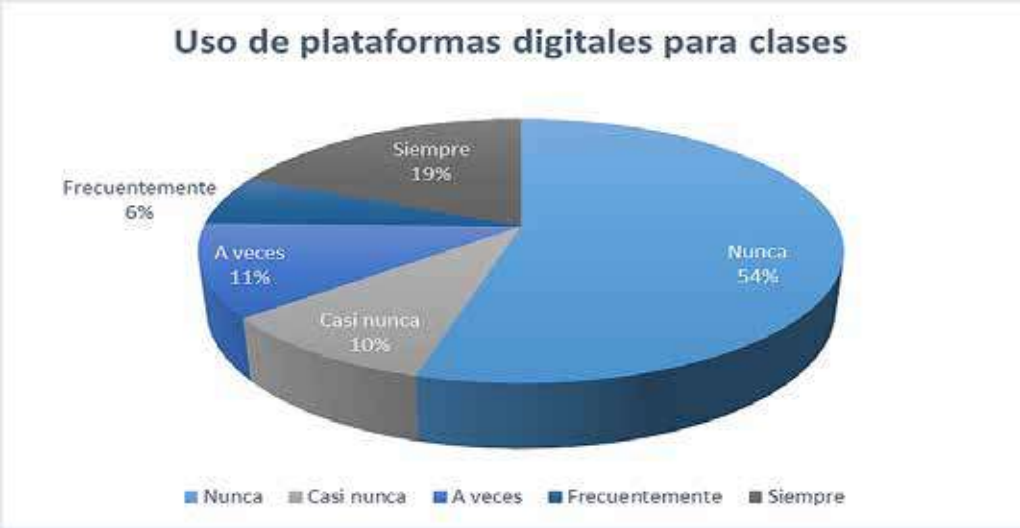


Figura 6: *Participación en clases virtuales en plataformas asincrónicas.*

Nota: elaboración propia

c) **Creación de contenido digital**

Respecto a esta sección de la encuesta, podemos observar un uso disminuido de herramientas de edición de presentaciones dinámicas, tal como se observa en la figura 7 y 8

Como se observa en la figura 7, solo un 23% de los encuestados utilizan siempre presentaciones dinámicas. Estas presentaciones también son utilizadas tanto en ambiente laboral como académico.



Figura 7: *utilización de programas de presentaciones dinámicas*

Nota: elaboración propia

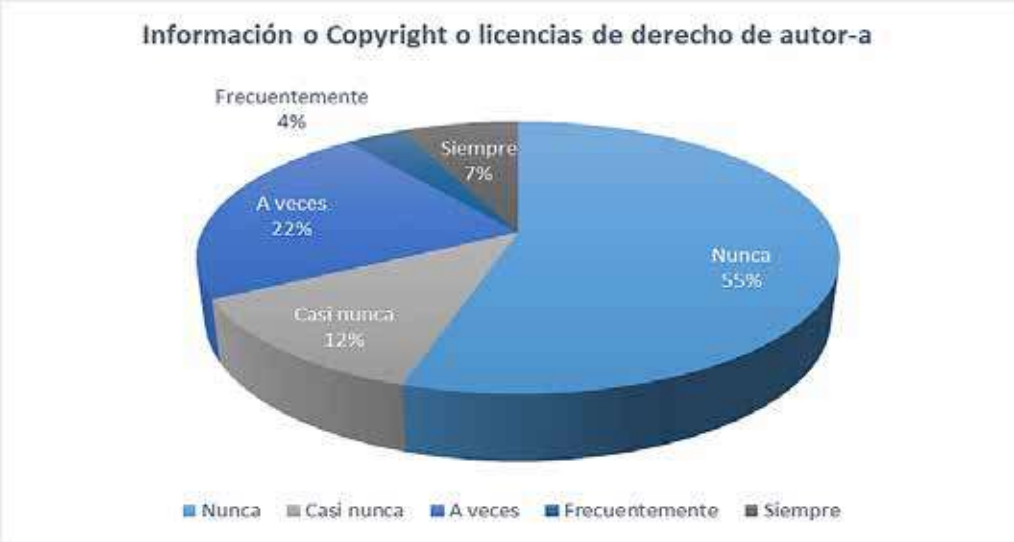


Figura 8: *información sobre licencias de autor o Copyright.*

Nota: elaboración propia

d) **Seguridad**

Respecto a la seguridad de los dispositivos, en primer término, se consultó por el uso de antivirus en el móvil, se puede afirmar que es notable el poco uso de sistemas de seguridad; menos del 30% usan, por lo tanto, inferimos, tienen instalados antivirus en sus móviles. (ver figura 9)

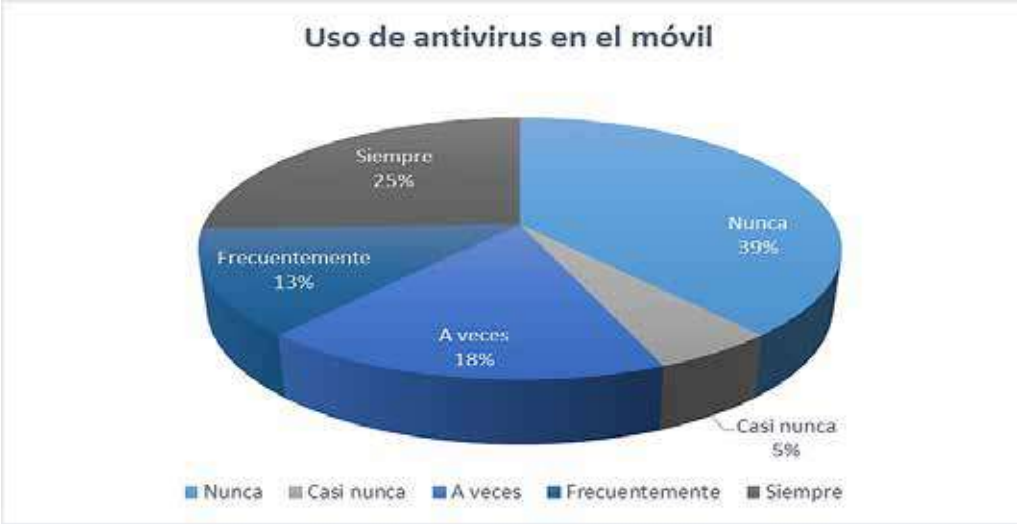


Figura 9: *Uso de antivirus en móvil*

Nota: elaboración propia

Asimismo, observamos una directa relación con la pregunta anterior, ya que el uso de antivirus en ordenadores es bajo. Ambas preguntas indican que falta información respecto a la necesidad de instalar y usar sistemas de seguridad que impidan la entrada de virus a los aparatos tecnológicos. (figura 10)



Figura 10: *utilización de antivirus en ordenador*

Nota: elaboración propia

Un porcentaje muy cercano a la mitad de los usuarios de estos centros no son capaces de identificar correos potencialmente peligrosos, los cuales pueden suplantar al usuario, acceder a sus cuentas bancarias y robar sus fondos; a través de distintos sistemas, denominados genéricamente Phishing. (Ver figura 11)



Figura 11: *identificar páginas web o mensajes de correo maliciosos*

Nota: elaboración propia

En la figura 12 podemos observar que el porcentaje de personas que leen siempre las políticas de privacidad o uso de cookies en sus navegaciones de internet es bajo, no alcanza a llegar al 15%; lo que puede generar un aspecto negativo en su privacidad o incluso, en la seguridad de sus navegaciones.

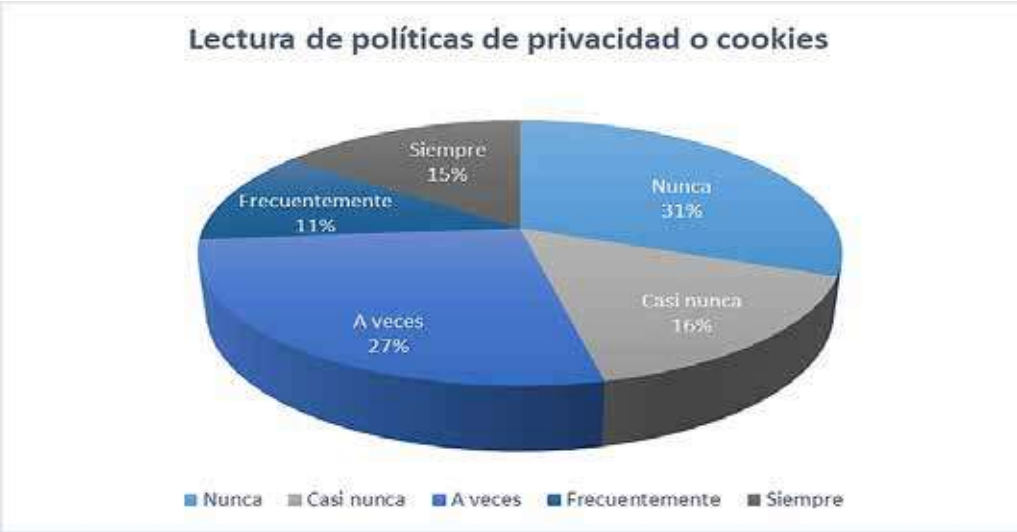


Figura 12: *Lectura de políticas de privacidad o cookies al navegar o descargar aplicación.*

Nota: elaboración propia

La mayoría de los usuarios manifiestan tener cuidado con sus datos personales al momento de navegar o utilizar redes sociales, según lo que se desprende de la figura 13; sin embargo, sigue siendo alto el porcentaje de personas que toman pocas o ninguna medida de autocuidado. La filtración de datos personales es una de las razones de los delitos informáticos, como robo o suplantación.

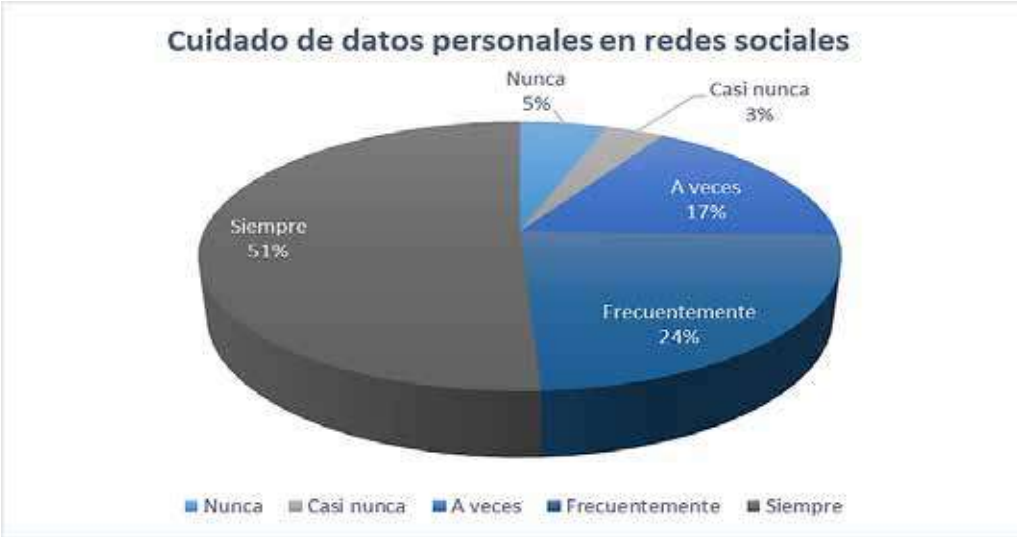


Figura 13: *Cuidado de datos personales en Redes Sociales.*

Nota: elaboración propia

En línea con las preguntas anteriores, en términos de seguridad, el cambio de claves, al menos una vez al año, es una medida básica de seguridad. Se observa que solo el 23,68 de estos usuarios cumplen con esta indicación (figura 14).



Figura 14: *Cambio de claves al menos una vez al año*

Nota: elaboración propia

El reciclaje de aparatos tecnológicos, se observa en la figura 15, tiene un bajo impacto en las personas de este estudio. Solo un poco más del 30% de ellos informa algún grado importante de reciclaje de estos aparatos.



Figura 15: *Reciclaje de aparatos tecnológicos*
Nota: elaboración propia

e) **Resolución de problemas**

En este último apartado, hay tres consultas sobre resolución de problemas, por un lado, sobre cómo resolver problemas técnicos; también respecto a la necesidad de capacitarse en temas digitales; finalmente una pregunta respecto al uso de la tecnología para solucionar problemas cotidianos. Para esta presentación, hemos considerado solo la capacitación sobre aspectos tecnológicos y digitales de los encuestados.



Figura 16: *capacitación digital*
Nota: elaboración propia

Como observamos, los porcentajes de personas que se capacitan para mejorar sus competencias digitales es menor al 50%; lo que sin duda plantea un desafío, pues la competencia digital de los encuestados es menor a los de otros colectivos o de la población general de España.

Conclusiones

Los resultados de la investigación demuestran claramente que los migrantes que contestaron esta encuesta, poseen unas competencias digitales disminuidas. Por lo tanto, podemos afirmar que estos migrantes tienen un grado importante de *exclusión digital*, información que considero, debe ser abordada en forma sistemática y sistémica por los agentes relacionados e interesados en generar instancias de inclusión. Diversas investigaciones sociales identifican a los migrantes dentro de los colectivos con mayores brechas digitales (Zabala, 2020). Las políticas sociales, tanto estatales como del sector privado y de las organizaciones sociales, deben considerar la *inclusión digital*, como una prioridad al momento de proyectar y ejecutar sus respectivos programas; dicho de otra forma, un sistema de inclusión social relacionado con migrantes está incompleto si no aborda la *inclusión digital*.

Es importante considerar que los resultados obtenidos en esta investigación tienen un sesgo tecnológico, pues las personas que contestaron la encuesta tienen dispositivos digitales a su disposición, ya sea móviles u ordenadores, por lo que podríamos estar frente a una cantidad "sumergida" de migrantes que carecen de competencias digitales. Es decir, la brecha digital, que expone esta investigación, podría ser aún mayor si incorporáramos datos de migrantes que no tengan acceso a la tecnología.

Si hacemos una comparación con la población española, según los resultados de la "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares" (INE, 2022), podemos rápidamente observar una brecha entre ambos grupos de comparación. Según los datos aportados por INE, el 83,7% de los hogares españoles cuenta con algún tipo de ordenador, versus el 71,05% de los encuestados; de los hogares españoles, el 95,9% tiene conexión a banda ancha de internet. Esta disminución en el acceso a ordenadores con internet genera algunas dificultades prácticas, que tienen relación con el acceso al trabajo. Por un lado, la edición de textos, entre los que se encuentras los curriculum, no es posible de realizar en móvil y requieren de procesadores de texto, como Word, en ordenadores. También, el manejo de programas de procesamiento de datos, como Excel, no es tan eficiente en móviles, por lo que requiere el uso de ordenadores.

La participación en clases virtuales, a través de distintos formatos es una de las capacidades más descendidas de las competencias digitales analizadas. Esta afirmación se demuestra al analizar las respuestas de las preguntas 9 y 10 (Figuras 5 y 6). En ellas se consulta por la participación en clases virtuales, por ejemplo, a través de Zoom o Skype, obteniendo como resultado que un alto porcentaje de estos usuarios no ha tenido la oportunidad de capacitarse a través de modalidades online. Estos datos no son menores, por cuanto si analizamos las dinámicas de trabajo de estos migrantes, muchos de ellos tienen una real necesidad de tener algún grado de capacitación o educación a través de sistemas digitales, pero no pueden acceder a ellas.

Otra competencia disminuida tiene relación a la escasa información relacionada con derechos de autor o Copyright, que manifiestan los usuarios. Esta situación los pone en riesgo, pues por desconocimiento, pueden cometer faltas o delitos informáticos, por ejemplo, al descargar películas o música de determinadas plataformas, sin pagar los debidos derechos de autor.

La Seguridad es también otro ítem donde se observan menores competencias desarrolladas. En este tema se dimensionan cuestiones que tienen que ver con la seguridad de los aparatos tecnológicos, pero también de la salud de los usuarios, tanto física como sicológica. El dato más preocupante de este apartado es el bajísimo uso de antivirus en los móviles, lo que los expone a daños en sus aparatos, pérdida de información relevante y estafas u otros delitos informáticos.

Impacto

Todos estos temas son altamente sensibles en España, están en constante tensión entre diversos sectores políticos y sociales, generan discusión y polémica en una sociedad que, a pesar de los avances, aun no está acostumbrada y disponible a recibir migrantes. Las políticas públicas para soslayar esta brecha digital con migrantes son escasas y se manifiestan, en algunos casos, en el interés particular de organizaciones del tercer sector.

Creemos importante exponer esta realidad social y contribuir a generar políticas públicas que apunten a una inclusión digital de migrantes, ya que, consideramos, es un imperativo ético, pero además, está dentro de los compromisos de la Agenda 2030 y es, sin duda, una necesidad social y económica de España.

Referencias

Arroyave, P., Sánchez, S., Antonio, O., Ocampo, J. (2020) *Inclusión digital como opción aportante al envejecimiento activo, Revista e-Ciencias de la Información*, 10, (2), 123-136, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476864884006

Calderón, D. (2019) *Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015),* https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/66428/42068

Escandell, D. (2017) *Alfabetismo digital en la enseñanza de segundas lenguas: espacios para una educación adaptada a las necesidades comunicativas de nuestra época.* DobleLe Revista de Lengua y Literatura, 3, 17-30, https://doi.org/10.5565/rev/doblele.27

Instituto Nacional de Estadísticas (2022) *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*, https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

IKANOS, Gobierno Vasco (2019) *Test de competencias digitales*, https://test.ikanos.eus/

Ramírez, L., Sepúlveda, J. (2018) *Brecha digital e inclusión digital: fenómenos socio – tecnológicos*, Revista de Ingeniería de Antioquía, Colombia, 15 (30), 88-97, www.redalyc.org/articulo.oa?id=149259394006

Rendón, M., Villasís, M., Miranda, M.(2016) *Estadística descriptiva*, Revista Alergia México, 63 (4), 397-407, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755026009

Sánchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Mendívil, L., Tafur, R., (2020) Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación, https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf

Zabala, M. (2020) *La brecha digital en la población migrante de áfrica: un estudio en Vitoria-Gasteiz*. Trabajo Social Hoy, 91, 57-78, https://www.trabajosocialhoy.com/documentos_ver.asp?id=490

Sobre la educación estética del futuro maestro en formación inicial. Un estudio de caso con alumnos de Didáctica de la literatura infantil [10]

Yoan Parra Marrero [1]

[1]*Universidad de Barcelona, España*

ymparra@ub.edu

Resumen

La presente comunicación pretende esbozar las principales directrices de un plan de investigación de doctorado, cuyo objetivo central es analizar y evaluar el posible impacto de la asignatura de Didáctica de la literatura infantil y por ende la educación literaria, en las emociones y la educación estética del estudiante en formación para maestro. En ese sentido, se prevé un estudio de caso con un grupo en particular de la asignatura así como la elaboración e implementación de varios de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de la información. A través de este enfoque de estudio, se busca comprender las experiencias de los alumnos en este contexto específico y destacar la necesidad de fomentar e integrar la estética y la educación literaria como componentes fundamentales en la formación del maestro, reconociendo su impacto en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Al respecto la investigación también se detiene en la importancia de fomentar la creatividad y el trabajo pedagógico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de la sensibilidad estética y la apreciación cultural en los estudiantes.

Palabras clave: educación estética, didáctica de la literatura, educación literaria

Abstract

This communication aims to outline the main guidelines of a doctoral research plan whose central objective is to analyze and evaluate the potential impact of the subject of Children's Literature Didactics and, consequently, literary education on the emotions and aesthetic education of student teachers. In this regard, a case study is anticipated with a specific group in the subject, along with the development and implementation of a set of qualitative and quantitative methods and techniques for data collection. Through this study approach, the goal is to comprehend the experiences of students in this specific context and underscore the need to promote and integrate aesthetics and literary education as fundamental components in teacher training, recognizing their impact on the cognitive and emotional development of children. The research also emphasizes the importance of fostering creativity and pedagogical work within the teaching-learning process, promoting the development of aesthetic sensitivity and cultural appreciation in students.

Keywords: aesthetic education, didactics of literature, literary education

Introducción

El problema de la formación literaria de los futuros maestros constituye una cuestión a tener en cuenta en la actualidad. En el interior de la comunidad académica, a pesar de los avances e investigaciones de algunos autores como Antonio Mendoza (2004) y Ruiz- Bejarano (2019), pareciera que no ha quedado del todo esclarecido, sobre todo a partir de lo que aún puede apreciarse dentro de las aulas, cuáles pudieran ser los objetivos a seguir, sobre todo en el plano de si la formación literaria en todos los niveles de enseñanza persigue como objetivo final los criterios de la crítica filológica (analizar, sistematizar, valorar) o si persigue un horizonte donde los lectores aprecien, comprendan y gocen un texto sin que por ello tengan que desembocar necesariamente en una formación de "diseccionadores" de textos como lo denomina Mendoza, (2008). Varios autores relevantes en la materia (Bordons i Díaz-Plaja, 2005; Ruiz-Bejarano (2019), Colomer, 2010 y Aguilar, 2020) se decantan en ese sentido por anteponer

10 La presente investigación de doctorado se encuentra dentro del proyecto I+d+i "Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social", como parte de los contratos predoctorales del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación. Referencia del proyecto: PID2019-104628RB-I00.

un enfoque más encaminado a la apreciación de la obra de arte y al placer de la lectura.

Sin embargo, como bien indica Cavalli (2015), todavía algunos aspectos como la experiencia de la lectura, el placer que ello conlleva y el impacto emocional en el estudiante poseen poca relevancia en los currículos oficiales de las instituciones educativas y son escasamente promovidos para las pruebas de acceso a la universidad. Se trata pues, de perfilar un camino que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo evidentes dentro del aula los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que pueda establecer su lectura personal, es decir, su interpretación y valoración de las obras literarias.

Por ello, se hace necesario un desarrollo constante en términos generales de la educación literaria de los futuros docentes. Al respecto, creemos que la variable de la educación estética y el trabajo con la consiguiente sensibilidad estética en el aula, constituye el pilar fundamental para dilucidar el camino hacia una certera educación literaria, y por consiguiente un desarrollo de las competencias tanto comunicativas como literarias de los estudiantes.

A partir de la experiencia como observador y también como profesor de las asignaturas Didáctica de la Literatura Infantil y Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Educación de la UB, se pudo constatar las dudas e intereses de los estudiantes en formación respecto al tema de la estética y el tratamiento de la misma dentro del campo de la pedagogía y la didáctica. También se constató la importancia de la educación estética para la didáctica de la literatura y su necesidad de desarrollo. Durante aquel curso, fue necesario dedicar dos encuentros para tratar el tema y esclarecer sus dudas sobre ello. Lo que motivó al autor a cuestionarse hasta qué punto una adecuada educación literaria podría mejorar la educación estética.

Hasta este momento, y en lo que sigue, nos interesa en este estudio la conciencia estética de los futuros maestros en formación literaria y sus respuestas creativas relacionadas a determinadas labores pedagógicas dentro de la asignatura de Didáctica de la literatura infantil. Ello para intentar demostrar que la educación literaria y el trabajo sobre la sensibilidad estética del futuro maestro en formación podría ser la condición de posibilidad de una mejora de la educación estética del mismo y en consecuencia traerá consigo un trabajo didáctico adecuado en su labor docente. Los resultados a obtener nos permitirán no sólo poder desarrollar las competencias educativas, orales y escritas de los estudiantes sino enriquecer su sensibilidad estética e incentivar con ello, aspectos que no siempre se dejan ver en los currículos de didáctica de la literatura, como el placer por la lectura.

Con motivo de lo anterior, podemos indicar que el **tema** de nuestra investigación es la educación estética de los futuros maestros en un contexto de formación literaria y más concretamente nuestro **objetivo general**: radica en comprender cómo el contenido impartido dentro de la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil tiene un impacto en la educación estética del futuro maestro en formación inicial.

Punto de posicionamiento teórico

Al tratarse de una investigación relacionada con la educación estética, nuestros fundamentos teóricos tienen en cuenta las teorías sobre el arte y lo creativo, así como las respuestas a las expresiones artísticas por parte de los estudiantes (literatura, música, artes visuales, etc.). De igual forma, nos apoyaremos en la teoría de la literatura contemporánea.

De igual manera se realizará un estado del arte del problema y un análisis de los rasgos de la didáctica de la literatura con base y apoyo del currículum oficial 175/2022, así como del programa de clases de la asignatura en la facultad de educación de la Universidad de Barcelona.

En ese sentido se tendrá en cuenta la teoría de la creatividad de Arthur Cropley (2011) y las nociones clásicas de educación estética de Schiller(1990), de educación artística y recepción de Fernárdez Tijero (2019) así como el concepto de educación estética e *intertexto vital* de Gutiérrez Perez(2002).

- Siendo nuestro campo de estudio el proceso de adquisición estética por parte de los estudiantes dentro de la asignatura de DLI, nos centramos igualmente en las características de la didáctica de la literatura (Mendoza, 2004; Colomer, 2020) y en las teorías de la recepción, especialmente la estética de la recepción (Jauss, Iser y en especial Roman Ingarden).
- Por otra parte, durante la redacción final de la tesis, la investigación se apoyará también en la teoría clásica de las emociones (William James, Cannon y Vigotsky)
- Se tendrán en cuenta las características de la evaluación en didáctica y creatividad planteadas por Cassany(2002) y Perearnau (2016).

- También emplearemos la teoría de la construcción del significado de Vigotsky, dado que en nuestro acercamiento teórico a la educación estético-literaria, la comprendemos como un proceso de construcción de significado. En el caso de las entrevistas en profundidad que se realizarán, nos apoyaremos en las teorías del análisis del discurso.

Diseño metodológico

Dado el objetivo general planteado en la introducción, el **problema general** que guiará la investigación es el siguiente:

¿De qué manera el contenido que se imparte dentro del currículum de la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil tiene un impacto en la educación estética del futuro maestro en formación inicial?

A partir de lo anteriormente mencionado, se plantean los siguientes **objetivos específicos:**

- Comprender cómo la educación estética es un proceso longitudinal de significación y constitución de significado, así como una actitud de valoración y apreciación sensible frente a objetos en el mundo.
- Analizar la educación estética como un proceso en el que intervienen diferentes competencias (orales, escritas y emocionales) que permiten desarrollar la creatividad y el trabajo pedagógico de los estudiantes dentro del aula.
- Dilucidar qué aspectos dentro del currículum tienen una incidencia en la adquisición de la educación estética.
- Comprender cómo determinados aspectos del programa de la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil contribuye al desarrollo de la educación estética, a través de una investigación longitudinal y focal.
- Evaluar la percepción estética del maestro en formación en tres momentos (inicio, transcurso y final) a nivel grupal y focal dentro de la asignatura de Didáctica de la literatura infantil.
- Evaluar la creatividad y el trabajo pedagógico del futuro maestro de primaria y los posibles cambios o no en su educación estética a partir de las diferentes actividades de medición que se llevarán a cabo en el grupo muestra.

Hipótesis:

La asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil influye positivamente en la educación estética del futuro maestro en formación inicial al proporcionar un marco teórico y práctico que promueve el desarrollo de competencias pedagógicas específicas, el fomento de la creatividad y la apreciación estética en la enseñanza de la literatura infantil. Este impacto se refleja en un aumento en la capacidad del futuro maestro para diseñar y ejecutar actividades didácticas que estimulan la imaginación, la sensibilidad artística y la comprensión crítica de la literatura en los niños y niñas, contribuyendo así a una formación integral en el ámbito educativo.

Punto de posicionamiento metodológico

La presente investigación se apoya en métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de la información. Por esta razón, el punto de posicionamiento metodológico es mixto. Aunque existe una prevalencia del enfoque cualitativo a la hora de diseñar las herramientas de medición, su posterior análisis empleará también un enfoque cuantitativo. Esto permitirá una mejor triangulación de la información. Los principales métodos y técnicas que se prevén son: entrevista semiestructurada a expertos, entrevista en profundidad semiestructurada a un grupo focal, cuestionario semiestructurado al grupo total de la asignatura, observación no participante en el aula a partir de una guía de observación y análisis de discurso.

Algunas de las actividades de medición previstas son:

- Un estudio de casos donde se escoja un grupo focal de tres estudiantes y se realice una serie de entrevistas en profundidad semiestructuradas en tres momentos (antes de comenzar la asignatura, a mediados de semestre y al final del semestre) con el propósito de evaluar el impacto de esta asignatura en la evolución de la creatividad y del trabajo pedagógico. Este se apoyaría en el método cualitativo de la etnografía sin llegar a convertirse

en una investigación etnográfica. Como se trata de un estudio de caso en profundidad, se ha escogido una muestra de tres estudiantes siguiendo el sistema de referencia muestral en investigación cualitativa (Sampieri, 2014)

- Entrevistas a expertos y especialistas en educación artística y didáctica de la literatura.
- Al tratarse de una asignatura de didáctica de la literatura, se prevé igualmente alguna actividad que permita medir la escritura creativa, entendiendo a la escritura creativa como uno de los indicadores de la creatividad, y a la vez de la educación estética.
- La investigación se apoyará también en un cuestionario semiestructurado, que tendrá como objetivo analizar las posiciones de los estudiantes de la asignatura respecto a la educación estética. Este cuestionario se aplicará en dos tiempos (a inicios y a final de semestre) con el propósito de evidenciar una posible evolución o no de las posturas de los estudiantes respecto a la educación estética. Al tratarse de un cuestionario semiestructurado, nos permite no precodificar toda la información a priori, por lo que la investigación podrá nutrirse de nuevos elementos que surjan durante la aplicación de dicho instrumento.
- El investigador participará como observador no participante durante un periodo de cuatro meses en las clases de Didáctica de la Literatura, (asistencia a una clase por semana) con el objetivo de recopilar información que pueda ser útil para la investigación.
- El procesamiento de la información se apoya en la plataforma Google Forms y el software Nvivo, que facilita la integración de datos cualitativos y cuantitativos, siendo ideal para investigaciones mixtas.

Resultados esperados

En relación a los resultados esperados, se prevé la consecución de los objetivos planteados en el diseño metodológico, a partir de las recopilaciones de datos previstas. Las entrevistas a realizar, así como el cuestionario y las notas de campo, permitirán generar las categorías de análisis y una triangulación de la información, en donde será posible detectar un verdadero impacto de la asignatura en la conciencia estética del estudiante, pero también en donde el resultado puede ser lo contrario. En todo caso, se analizará el nivel creativo y podrá estudiarse el cuadro comparativo del antes y el después. Por otra parte, consideramos que será posible comprender la educación estética como un proceso longitudinal que conlleva una serie de cambios respecto a la educación literaria.

Conclusiones preliminares

Todavía no se ha llegado a conclusiones preliminares, dado que aún no se ha realizado la implementación del proyecto, no obstante la asistencia a las clases de la asignatura durante el semestre, permitirá arrojar las primeras conclusiones sobre el estudio.

Impacto y transferencia

Recientemente se ha publicado el artículo “La educación estética del maestro en formación en Didáctica de la literatura. Esbozos de una propuesta”, el cual es un compendio de los resultados alcanzados el año pasado en el proyecto por parte del doctorando. La publicación fue llevada a cabo por la Revista *Publicando Publishing House*, Revista de Ciencias Sociales. Ecuador. ISSN: 1390-9304

Referencias bibliográficas

Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje Y Textos*, (51), 29–40. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315

Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (2005). Las aportaciones de la teoría de la literatura a la enseñanza, en Bordons y Díaz-Plaja (coords.) *Enseñar literatura en secundaria*. Graó.

Cavalli, Daniela (2015). *La experiencia estética y construcción del sentido de la poesía en alumnos de secundaria*.

Tesis de doctorado. Universitat de Barcelona.

Cassany, D, et al. (2002). *Enseñar lengua*. Graó.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Editorial Síntesis.

Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 11-21. DOI: 10.5565/rev/jtl3.817

Cropley, A.J. (2011). Definition of creativity. Definitions of creativity. En: M. A. Runco y S. R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of creativity* (pp. 511-524). CA: Academic Press.

Currículum 175/2022. Generalitat de Catalunya de 27 de setembre de 2022.

Díaz, Lidia. (2005). Literatura infantil desde la frontera: identidad cultural, didactismo y el placer de leer. *Hipertextos*, (2) University of Texas, 66-71.

Fernández Tijero, M. C. (2019). La Didáctica de la Estética como elemento clave en la alfabetización actual. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 32, 52-70.

González García, M. (2009). Educación estética y desarrollo de la competencia lectora. *Cartaphilus*. Revista de Investigación y Crítica Estética. (6), 87-99.

Gutiérrez Pérez, R. (2002) Educación artística y desarrollo creativo. *Arte, individuo y sociedad.* (1) 279-288.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores.

Ingarden, Roman (2005). *La comprehensión de la obra de arte literaria.* Traducción e introducción de Gerald Nyenhuis. Universidad Iberoamericana.

James, W. (1884). ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 21, 57-73, 1985.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Perearnau, Anna. (2016). *L´avaluació de la creativitat de les produccions escrites en un context d´ensenyament i aprenentage*. Tesis de doctorado. Universitat de Barcelona.

Ruiz-Bejarano, A. M. (2019).Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense Educación*, 30, (3), 863-878.

Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre.* Anthropos.

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade.

Wolfgang Iser (1987) *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Taurus.

Evaluación del programa de estrategias institucionales para la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en carreras de pregrado de la Universidad de Chile[11]

Macarena Zambra Masana [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

mzambrma113@alumnes.ub.edu

Resumen

La presente investigación doctoral en curso tiene como propósito aportar a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en la educación superior universitaria en Chile, a través de la evaluación de las estrategias para la inclusión educativa de la Universidad de Chile, de su proceso de implementación y sus resultados a la fecha de finalización de esta tesis, desde la perspectiva de las/os estudiantes en situación de discapacidad, docentes y otras/os profesionales involucradas/os. Dicha institución es referente nacional en la temática, implementando estrategias para la inclusión previas incluso a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006 o a la promulgación de leyes nacionales al respecto; pero su implementación es heterogénea y hasta hace unos años, un proceso ejecutado por cada facultad de manera autónoma. Esta investigación pretende, a través de una metodología evaluativa y utilizando un enfoque mixto; desarrollar acciones investigativas que permitan, caracterizar al estudiantado en situación de discapacidad y sus necesidades, sistematizar las estrategias para la inclusión educativa implementadas, evaluar sus resultados y proponer mejoras a nivel institucional. Los resultados a la fecha incluyen la caracterización de estudiantes en situación de discapacidad y la sistematización de las estrategias implementadas.

Palabras clave: Evaluación, Inclusión Social, Personas con discapacidad, Enseñanza Superior

Abstract

The purpose of this ongoing doctoral research is to contribute to the educational inclusion of people with disabilities in university higher education in Chile, through the evaluation of the educational inclusion strategies of the University of Chile, its implementation process and its results to the date, from the perspective of students with disabilities, teachers and other professionals involved. This institution is a national reference on the subject, implementing strategies for inclusion even before the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 2006 or the emergence of national laws on the matter; but its implementation is heterogeneous and until a few years ago it was a process executed by each faculty autonomously. This research aims, through an evaluative methodology and using a mixed approach; develop investigative actions that allow us to characterize students with disabilities and their needs, systematize the educational inclusion strategies implemented, evaluate their results and propose improvements at the institutional level. The results include the characterization of students with disabilities and the systematization of the strategies implemented.

Keywords: Evaluation, Social Inclusion, Persons with Disabilities, Higher Education

Introducción

El concepto de inclusión educativa entendido como un concepto complejo y dinámico, ha sido el resultado de un largo proceso que pretende responder a la problemática de la diversidad en la educación. Este proceso sociohistórico ha ido de la mano con concepciones que van desde la exclusión y segregación hasta el entendimiento de la atención a la diversidad (Montánchez, 2015).

11 Plan de Investigación Doctoral aprobado por Comité Académico del Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, en julio de 2023. Directora de tesis: Esther Luna González, directora y tutora de tesis: Marta Sabariego Puig.

El paradigma que debe guiar la inclusión educativa, es el que posiciona a la inclusión como un imperativo ético, que no sólo busca asegurar el acceso a la educación para cada estudiante, sino garantizar la plena participación y el aprendizaje (Duk y Murillo, 2011). Esto se condice con lo que se plantea a nivel internacional, en donde, inclusión es un proceso que refleja equidad, que tiene en cuenta la diversidad y crea un sentido de pertenencia a la base de la creencia de que toda persona es valiosa, tiene potencial y merece respeto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017)la Ciencia y la Cultura, 2017.

En Chile, existen escasos lineamientos respecto a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en instituciones de educación superior, pero la pandemia reciente supuso desafíos, obligó a diversificar el acceso, otorgar mayor flexibilidad curricular e incorporar mayor tecnología, esto provocó que se ampliarán las posibilidades de acceso y permanencia para estudiantes en situación de discapacidad (Ortiz et al., 2021). Es posible concebir, entonces, que la inclusión supone y supondrá siempre, la movilización de recursos por parte de las distintas instituciones, para el desarrollo de estrategias específicas que aborden este desafío; estas estrategias surgen desde la necesidad (ingreso de estudiantes con requerimientos de apoyo) y desde las leyes que abordan la inclusión educativa (Ahumada-Contreras y Mora-González, 2020).

Si bien se reconocen lineamientos generales en algunas instituciones de educación superior, la investigación en relación con las iniciativas y programas implementados, su efectividad y resultados es insuficiente (*En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*, 2013). Para esto, es indispensable contar con información detallada de los/as estudiantes y de las estrategias implementadas, siendo posible esto cuando se cuenta con oficinas o dispositivos en las instituciones, lo cual no siempre ocurre (Tamtik y Guenter, 2019)diversity and inclusion in educational settings have been often met with overwhelmingly critical accounts pointing towards well-intentioned attempts that have reinforced exclusion and inequity. A new wave of recent developments among Canadian research-intensive universities (U15.

La Universidad de Chile lleva décadas desarrollando acciones para la promoción de la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en distintas facultades, las cuales, habían actuado de manera independiente hasta 2014, cuando se promulga la Política de Inclusión y Equidad Estudiantil de la institución y se crea la Oficina de Equidad e Inclusión, que comienza a centralizar las acciones y a operar en las distintas facultades mediante Unidades de Equidad e Inclusión (Universidad de Chile, 2014). Luego, se promulga la Política de Inclusión y Discapacidad de la institución, la cual se encuentra en proceso de "marcha blanca", debido a acontecimientos sociopolíticos en el país durante 2019 y a la pandemia por COVID-19; por lo tanto, aún no ha sido plenamente desarrollada ni evaluada (Universidad de Chile, 2019).

El origen del problema de investigación es la escasez de investigaciones respecto a la resolución de necesidades, en términos de inclusión educativa, de personas en situación de discapacidad a nivel universitario; sumado a la inexistente legislación al respecto, la que, de existir, establecería estándares mínimos y ofrecería una guía a las instituciones de educación superior; por último, el problema también responde a las dificultades referidas por la Universidad de Chile para llevar a cabo procesos evaluativos de los programas de implementación interna.

Para ello, esta investigación tiene como objetivos, Identificar las necesidades de las/os estudiantes en situación de discapacidad de carreras de pregrado, en relación con la inclusión educativa en la Universidad de Chile, y Evaluar el proceso de implementación de las estrategias institucionales para favorecer la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad (PsD), en la Universidad de Chile.

Método

Esta es una investigación evaluativa que busca analizar el proceso llevado a cabo por una institución de educación, al implementar estrategias internas para la inclusión, desde la perspectiva de las personas involucradas y de las condiciones bajo las cuales se ha llevado a cabo el proceso; por otro lado, esta investigación también busca analizar los productos asociados a dicha implementación, valorando las estrategias y sus efectos dentro de la institución; lo anterior, con la finalidad de contribuir a la mejora continua de los programas institucionales (De La Orden y Meliá, 2012; Sabariego, 1999).

La propuesta se sitúa desde una metodología mixta, primeramente, desde lo cuantitativo al establecerse la naturaleza medible de ciertos datos, estos corresponden a la caracterización del estudiantado en situación de discapacidad y la sistematización de las estrategias implementadas, mediante análisis de base de datos e informes institucionales. A pesar de lo anterior, este estudio tiene un predominio cualitativo, al situarse desde la perspectiva de las/os sujetos investigada/os, estudiantes en situación de discapacidad de carreras de pregrado de la Universidad de Chile y otras

personas de la institución involucradas, consultando por sus valoraciones, percepciones y experiencias respecto al objeto de estudio, la inclusión educativa, contemplando igualmente el contexto social, político y cultural en el que se desenvuelven (Flick, 2015); lo anterior, mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Participantes

Para la fase cuantitativa de esta investigación se busca caracterizar la totalidad de estudiantes en situación de discapacidad de la institución, identificar las unidades de apoyo a la inclusión en cada facultad y la totalidad de estrategias implementadas por las mismas.

Para la fase cualitativa, se espera construir muestras que contemplen lo siguiente:

La muestra estudiantil para esta investigación se basa en los siguientes criterios de selección:

1. Estudiantes que se identifiquen con diferentes tipos de discapacidad (física, sensorial auditiva, sensorial visual, psíquica/mental, intelectual).
2. Representatividad de las diversas carreras de pregrado de la Universidad de Chile.
3. Estudiantes de diferentes años académicos dentro de las carreras de pregrado (1° a 4°).

La muestra para docentes y profesionales de las unidades de equidad e inclusión se basa en los siguientes criterios de selección:

1. Trabajar directamente con estudiantes en situación de discapacidad.
2. Representatividad de las diversas carreras de pregrado/unidades de la Universidad de Chile.

En síntesis, para esta fase, se espera entrevistar a al menos un estudiante en situación de discapacidad por cada facultad en la que se identifiquen a estas/os estudiantes, esto considerando que la Universidad de Chile cuenta con 19 facultades. Además, de cinco docentes y cinco profesionales de las unidades de apoyo, de diferentes facultades y carreras.

Resultados

Esta investigación se encuentra en desarrollo, para la fecha en la que se lleve a cabo el IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles y el XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa, en junio de 2024; se planifica contar con resultados cuantitativos que aportarán al logro del primer objetivo general de este estudio, lo que incluye: caracterizar a los/as estudiantes, estableciendo frecuencias en variables personales como edad, tipo de discapacidad, grado de discapacidad, entre otros; variables sociofamiliares como nivel socioeconómico, nivel educacional de los padres, lugar de residencia, entre otros, y variables académicas, como nivel académico, carrera, tasa de reprobación, etc. Para el segundo objetivo de este estudio, se espera contar con la sistematización de la información respecto a cantidad de programas orientados a la inclusión educativa, facultades con unidades de inclusión, cantidad y tipo de profesionales, horas destinadas a la atención de estudiantes en situación de discapacidad, tipo de estrategias implementadas, población intervenida, entre otros. El análisis será univariante, inferencial y multivariante, lo que permitirá, en ambos momentos, determinar relaciones o comparar la información de varias variables de las anteriormente mencionadas (Hernández Sampieri y Fernández-Collado, 2014).

Los resultados cualitativos asociados a este estudio se esperan para fines de este año 2024.

Discusión y conclusiones

Apartado pendiente, por ser una investigación con resultados en desarrollo (segundo año de doctorado).

Impacto y transferencia

Esta investigación se enmarca dentro de la línea de acción socioeducativa del doctorado de Educación y Sociedad de la UB, entendiendo esta como un proceso en donde se establecen alianzas entre participantes, constructores

de conocimiento, que a partir de problemas significativos, plantean acciones o estrategias viables para contribuir a la transformación de la sociedad (Molina y Romero, 2001). Bajo la lógica expuesta, se busca levantar necesidades desde la población de estudiantes en situación de discapacidad de carreras de pregrado de la Universidad de Chile, levantar información respecto a las estrategias que se han implementado de la institución para contribuir a la inclusión educativa y posteriormente contrastar lo recabado para determinar la resolución de necesidades, los factores que han facilitado u obstaculizado el proceso y las posibilidades de mejora. Es inherentemente una investigación práctica, que pretende diagnosticar y proponer, y, por tanto, suponer un aporte para el desarrollo de programas inclusivos en educación superior a nivel institucional y posteriormente a nivel país.

Referencias bibliográficas

Ahumada-Contreras, P., y Mora-González, C. (2020). Políticas Chilenas: Un largo camino para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad que transitan por la Educación Superior. *PSICOLOGÍA UNEMI*, *4*(6), 30-38. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol4iss6.2020pp30-38p

De La Orden, A., y Meliá, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: El valor de la consideración del contexto. *Bordón*, *64*(2), 69-88.

Duk, C., y Murillo, F. J. (2011). *Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: La necesidad de una mirada sistémica*.

En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora (Primera edición). (2013). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Hernández Sampieri, R., y Fernández-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.

Molina, M., y Romero, M. (2001). *Modelos de intervención asistencias, socioeducativo y terapéutico en trabajo social.* Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Montánchez, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, *8*(2), 243-255.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación; 2017* (p. 46).

Ortiz, S., Carrasco, C., y Palma, D. (2021). Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia (OPSE-UPLA): Aprendizajes sobre inclusión, justicia y educación en emergencias. *Revista Faro*, *1*(33), 104-115.

Sabariego, M. (1999). La evaluación de programas de educación intercultural. En *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó.

Tamtik, M., y Guenter, M. (2019). Policy Analysis of Equity, Diversity and Inclusion Strategies in Canadian Universities – How Far Have We Come? *Canadian Journal of Higher Education*, *49*(3).

Universidad de Chile. (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. https://uchile.cl/dam/jcr:69041f04-00f8-4025-9d74-6b47039027b0/politica%20de%20equidad%20e%20inclusion%20estudiantil.pdf

Universidad de Chile. (2019). *Política de Inclusión y Discapacidad: Desde la perspectiva de la diversidad funcional.* https://uchile.cl/dam/jcr:8a624d7a-cde2-4589-b3a4-53bef58dbb74/Politica%20Inclusion%202019.pdf

Concepciones de la educación inclusiva: matriz de competencia para la Formación Inicial docente en las Universidades Chilenas[12]

Ximena Oyarzo Velásquez[1]

[1]*Universidad Autónoma de Barcelona, (España)*

ximena.oyarzo@autonoma.cat

Resumen

El objetivo de esta comunicación científica es presentar la validación de la dimensión "Concepciones de la educación inclusiva" de una matriz de competencias en educación inclusiva para la formación inicial docente (FID) en las universidades chilenas, el cual corresponde a la primera parte de una investigación doctoral en educación que pretende responder al objetivo específico "Describir el perfil competencial de la educación inclusiva en la FID". Se presenta el diseño y validación de dicha dimensión. El diseño se realizó con bases teóricas y la validación con la técnica Delphi. Se exponen las principales consideraciones relatan la importancia de considerar esta área en el desarrollo de competencias de educación inclusiva en la FID, así mismo se complementa y se definen las 6 competencias de esta dimensión para la construcción del instrumento de recogida de información.

Palabras clave: educación inclusiva- Competencias del docente- formación del docente - enseñanza superior.

Abstract

The objective of this scientific communication is to present the validation of the "Conceptions of inclusive education dimension" of a matrix of competencies in inclusive education for initial teacher training (FID) in Chilean universities, which corresponds to the first part of a doctoral research in education that aims to respond to the specific objective "Describe the competency profile of inclusive education in the FID". The design and validation of said dimension is presented. The design was carried out with theoretical bases and validation with the Delphi technique. The main considerations are presented, relating the importance of considering this area in the development of inclusive education competencies in the FID, and the 6 competencies of this dimension are also complemented and defined for the construction of the information collection instrument.

Keywords: inclusive education - Teacher competencies - teacher training - higher education.

Introducción

Las competencias educativas inclusivas se describen como capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad (Alegre, 2010; Majoko, 2019; Kuyini et al., 2016), detalla competencias dirigidas a gestionar situaciones diversas en el aula, promover el aprendizaje cooperativo y motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras; y en el Marco de Competencias para docenes inclusivos (CFIT) de la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) diseña un perfil para la formación del profesorado y releva 4 áreas de competencias, entre ellas se encuentra "valorar en positivo la diversidad". Desde acá se desprende esta comunicación cuyo objetivo es presentar el diseño y validación de la dimensión Concepciones de la Educación Inclusiva de la matriz de competencias en educación inclusiva en la FID en las Universidades Chilenas; el cual corresponde a la primera parte de una investigación doctoral en educación, que pretende "Describir el perfil competencial de la educación inclusiva en la FID"

Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente

Uno de los principales desafíos de los sistemas educativos hoy, es lograr respetar la diversidad humana, esta transformación social la lidera la ONU en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y el objetivo 4, inspirado en los principios de la dignidad humana, la justicia social y la diversidad cultural.

12 Pertenece a una Investigación de tesis Doctoral de educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona- España.

Comprendemos que el desarrollo de la educación es considerado como un "gran igualador social" (Singh et al., 2020) progresar en una educación inclusiva continúa siendo una agenda pendiente (Echeita, 2019), de tal forma la concepción de la educación inclusiva forma parte del cambio paradigmático de los últimos tiempos, "actualmente se asume que una educación inclusiva supone entender que la escuela debe adaptarse a las necesidades de todo el alumnado alejándose de una visión individual y exigiendo cambios en el sistema educativo" (Darretxe Urrutxi et al., 2020).

Las políticas educativas en todo el mundo exigen cada vez más que los docentes se conviertan en "agentes de cambio" (Slee, 2001). No obstante, hay poca claridad sobre el tipo de competencia que implica desarrollar un docente inclusivo, dónde el profesor responda a la educación inclusiva en los sistemas educativos. En algunas investigaciones se detectaron algunos hallazgos que evidenció un alto grado de desconocimiento de parte de los futuros docentes tanto de los marcos legislativos, conceptualizaciones, etc, que rigen la inclusión educativa (Castillo Armijo, 2021; Infante, 2010). No cabe duda de que los profesores necesitan nuevas competencias que den respuesta al enfoque inclusivo, cómo dice Burke y Arslan (2020) es importante encontrar formas para preparar a los futuros docentes para un entorno educativo cambiante.

Instrumento

La matriz se elaboró a través de revisión teórica y empírica de diversos estudios de las principales bases científicas de investigaciones en esta materia, está organizada en 6 dimensiones (1) Concepciones de la educación inclusiva, (2) valores Inclusivos y ética profesional, (3) Planificación de la atención educativa inclusiva, (4) trabajo colaborativo inclusivo desde las comunidades educativas, (5) Gestión Pedagógica y liderazgo escolar inclusivo y (6) Desarrollo personal y social, las cuales recoge las competencias que tendría que tenerse en cuenta en la FID, en relación con la educación inclusiva.

La dimensión "Concepciones de la educación inclusiva" tiene relación con los fundamentos de la educación inclusiva, la detección oportuna de las barreras y participación del proceso de aprendizaje. Se complementó a través de una revisión teórica y empírica; en dónde varios autores nos presentan competencias esenciales que requiere un docente inclusivo.

Tabla 1

Perfil competencial de la FID en relación con las concepciones de la educación inclusiva.

Dimensiones	Competencias	Autor/es
Concepciones de la educación inclusiva	Conocimiento del profesorado sobre el concepto de diversidad y educación inclusiva	González y Grande (2015); Rodríguez (2019); Moriña, Cortés y Molina (2015); Arnaiz et al., (2023)
	Capacidad de reflexión y análisis crítico sobre la inclusión y exclusión.	Infante (2010); Slee (2001); Sales (2006); Liasiduo y Antonou (2015)
	Conocimientos de la práctica pedagógicas inclusiva	Pantic y Florian (2015); Arnaiz et al., (2023)

Fuente: Elaboración propia (2023)

Método

Para la validación de la dimensión Concepciones de la educación inclusiva se utilizó el método Delphi que es una técnica de facilitación grupal que busca un consenso sobre opiniones de los "expertos" de una serie de cuestionarios estructurados, conocidos como rondas (Hasson et al., 2011).

Participantes: El perfil de los participantes fueron investigadores en educación inclusiva y formación docente; gestión universitaria; profesores en ejercicio docente y profesionales de apoyo a la educación. Se contactaron a los participantes a través de correos electrónicos. Se enviaron 17 invitaciones, de las cuales en la 1ra ronda participaron 15, en la 2da 14 y finalmente 13 expertos. En relación con el título profesional el 62% son profesores de aula, el 76% pertenece a centros educativos públicos, el 47% tiene experiencia en Formación Inicial Docente y educación inclusiva, y tienen 21 años de experiencia en promedio. Se realizaron 3 rondas en 3 meses. La matriz incluía 4 acciones referidas a (i) valoración de la competencia del 0 al 10, siendo 0 nada y 10 mucho, (ii) modificación de competencia, (iii) añadir competencias y (iv) observaciones.

Resultados

Los resultados apuntan a una favorable validación con una puntación promedio de 90% en las 3 rondas. Se destacan aportaciones relacionas con agregar competencias referidas a "reflexionar sobre saberes pedagógicos, incorporar un análisis reflexivo crítico de la educación inclusiva y comprender la educación inclusiva como una práctica situada". En relación con las observaciones generales, se distingue "la importancia de la dimensión como competencia base para un profesor inclusivo, está bastante completa, avanzar en el clarificar el concepto de inclusión, la propuesta es pertinente y adecuada". Por consiguiente, la dimensión Concepciones de la educación inclusiva está conformada por 6 competencias las cuales son:

Dimensión 1: Concepciones de la educación inclusiva	
N°	**Competencia**
1	Interpretar la educación inclusiva como una práctica pedagógica situada
2	Aplicar un enfoque inclusivo
3	Desarrollar la reflexión crítica sobre las situaciones de exclusión y discriminación.
4	Desarrollar prácticas pedagógicas colaborativas
5	Distinguir facilitadores y barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todo el alumnado
6	Reflexionar respecto a saberes pedagógicos desarrollados en las prácticas inclusivas

Discusión y conclusiones

Consideramos algunas conclusiones relacionadas con la importancia de que los profesores compartan un perfil inclusivo (Rodríguez, 2019), ya que tenemos la convicción de son una pieza clave en la consolidación de la Educación inclusiva en las comunidades educativas. Finalmente coincidimos con Arnaiz (2023), quien señala la importancia que los profesores comprendan el significado de la educación inclusiva.

Impacto y transferencia

La generalidad de los profesionales que participaron en la validación de la dimensión brindó comentarios valiosos, desafiantes y críticos que permitieron tomar decisiones transformadoras para la construcción de la matriz, el cual será un soporte científico para determinar el perfil competencial de la educación inclusiva en la formación inicial docente de las universidades chilenas.

Referencias bibliográficas

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011) Formación del profesorado para la educación Inclusiva en Europa: Retos y oportunidades. Odense, Dinamarca, 1-103.

Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender a la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eudoforma.

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C.M., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in initial Teacher Training. *Societies*, *13*(2), 31. https://doi.org/10.3390/SOC13020031

Burke, J., & Arslan, G. (2020). Positive Education and School Psychology During COVID-19 Pandemic. *Journal of Positive School Psychology* , *4*(2), 137–139. https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.243

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *20*(43), 359-375.

Darretxe Urrutxi, L., Beloki, B., & Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: La dialéctica entre inclusión y exclusión social. Ciencia y Educación, 4(1), 71-81. https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-81

Echeita Sarrionandia, G. (2019). Educación inclusiva El sueño de una noche de verano. *Educación Inclusiva El Sueño de Una Noche de Verano*, *I*, 1–22.

Grande, P. González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, (26), 145-162.

Hasson, F., § Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. Technological forecasting and social change, 78(9), 1695-1704. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2011.04.005

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios Pedagógicos, XXXVI 36 (1), 287-297. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Liasidou, A., Antoniou, A. (2015).Head teachers´ leadership form social justice and inclusion. School leardership & management, *35*(4), 347-364. https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499

Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. SAGE Open, 9(1). https://doi.org/10.1177/2158244018823455

Meirieu, P. (1992). Aprender sí…pero cómo. Barcelona: Octaedo.

Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 20(3), 201–217. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311010

Moriña, A., Cortés, M.D., y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamérica de educación inclusiva*, *9 (2), 161-175.*

Pantić, N., § Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justicie. *Education Inquiry*, 6(3), 27311. https://doi.org/10.3402/EDUI.V6.27311

Rodríguez, H.J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. Publicaciones, 49 (3), 211-225. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410

Singh, S., Kumar, S., § Singh, R. K. (2020). A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. Shanlax International Journal of Education, 9 (1), 189-197. https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3511

Slee, R. (2001). 'Inclusion in Practice': does practice make perfect?. Educational review, 53 (2) , 113-123. https://doi.org/10.1080/00131910120055543

Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20(10), 1009–1023. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261

Funcionamiento Intelectual Límite: protocolo para una *Scoping Review* y primeros pasos [13]

Cristina Orío-Aparicio [1]

[1] *Universidad Complutense de Madrid, España*

crisorio@ucm.es

Resumen

El Funcionamiento Intelectual Límite es una condición que impacta en diferentes ámbitos de la vida del grupo de personas que la presentan, grupo que podría representar entre un 3% y un 13,6% de la población. Sin embargo, hasta la fecha, tan solo se han encontrado tres revisiones sistemáticas que abarcaran este tema. Por ello, se plantea la realización de una *scoping review* que, de manera rigurosa, sintetice todo el contenido publicado sobre el Funcionamiento Intelectual Límite desde el año 2012. En esta comunicación se presenta el protocolo elaborado para llevar a cabo dicha revisión, basado en el marco propuesto por el Instituto Joanna Briggs y en la extensión PRISMA para *scoping reviews*. Se indican las fases propuestas para realizar la revisión, las preguntas de investigación e hipótesis que sustentan el estudio, las bases de datos consultadas, la estrategia de búsqueda utilizada, los criterios de inclusión de los documentos y los resultados básicos de la búsqueda y selección de artículos.

Palabras clave: metodología, método de investigación, desarrollo intelectual, cociente intelectual.

Abstract

Borderline Intellectual Functioning is a condition that impacts on different areas of life of the group of people who present it, and that could represent between 3% and 13.6% of the population. However, only three systematic reviews covering this topic have been found so far. Therefore, we propose to carry out a scoping review that synthesizes all the content published on Borderline Intellectual Functioning since 2012 thoroughly. This communication presents the protocol developed to carry out such a review, based on the framework proposed by the Joanna Briggs Institute and the PRISMA extension for scoping reviews. The proposed phases for conducting the review, the research questions and hypotheses underpinning the study, the databases consulted, the search strategy used, the inclusion criteria of documents and the basic results of the search and selection of articles are indicated.

Keywords: methodology, research method, intellectual development, intelligence quotient

Introducción

El Funcionamiento Intelectual Límite (en adelante, FIL) es una condición que influye en la calidad de vida de quienes la presentan. Sin embargo, pese a afectar a un alto porcentaje de la población y causar un gran impacto en su día a día, el FIL aún no está lo suficientemente estudiado ni reconocido por los sistemas sanitarios, sociales, educativos, laborales y judiciales a nivel tanto nacional como internacional.

Aunque a mediados del siglo pasado los manuales diagnósticos incluían el rango de CI de 70-85 como el último nivel de la Discapacidad Intelectual, llamándolo "deficiencia mental leve" en el DSM-I o "retraso mental límite" en el DSM-II; esta categoría ha ido perdiendo visibilidad hasta figurar en el DSM-5 TR tan solo como otros problemas o condiciones adicionales que pueden ser foco de atención clínica (American Psychiatric Association, 1952, 1968, 2022).

13 Esta investigación cuenta con el apoyo del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España a través del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (referencia FPU22/02193) y del Departamento de Investigación y Psicología de la Educación (IPE) de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

No obstante, la población con estas características sigue experimentando limitaciones en muchas de las dimensiones de la vida y requiere atención sociosanitaria, educativa, laboral y legal específica (Salvador-Carulla et al., 2013; Generalitat de Catalunya, 2017). De hecho, se calcula que la prevalencia de las personas que presentan FIL se sitúa entre un 3% y un 13,6% de la población (Salvador-Carulla et al., 2011).

Sin embargo, debido a esta desaparición del FIL como categoría diagnóstica, existen vacíos de servicios que sitúan a estas personas en tierra de nadie: no son aptas para ser atendidas por las instituciones especializadas en Discapacidad Intelectual, pero los servicios genéricos aún presentan demasiadas barreras para su acceso (Hassiotis et al., 2022).

En 2014, Peltopuro et al. publicaron una revisión sistemática que arrojó luz sobre las dificultades que las personas con FIL se encuentran, incluyendo problemas sociales, de salud mental, económicos, etc. Sin embargo, sus conclusiones enfatizan la invisibilidad de este fenómeno en el campo de la investigación y llaman a más estudios en torno al tema.

Para conocer si existían otras revisiones sistemáticas acerca de este mismo tema, realizamos una búsqueda en Google Scholar, la base de datos Cochrane de Revisiones Sistemáticas, Open Science Framework y JBI Evidence Synthesis, utilizando la siguiente cadena de búsqueda: ("borderline intellectual functioning" OR "borderline intellectual disability") AND ("systematic review" OR "scoping review").

Se encontraron, además de la revisión sistemática de Peltopuro et al. (2014), otros dos artículos que estudian específicamente a las personas con FIL (Contena y Taddei, 2017; Peña-Salazar et al. 2018).

En 2017, Contena y Taddei escribieron una revisión sistemática que abarcaba los aspectos psicológicos y cognitivos del FIL, explicitando la urgencia de definirlo claramente, diferenciándolo de la DI ligera y de otros trastornos del neurodesarrollo, así como la necesidad de comprender el funcionamiento cognitivo de esta población para poder diseñar programas de tratamiento específicos.

Un año después, en 2018, Peña-Salazar et al. revisaron 24 artículos acerca de la comorbilidad psiquiátrica en personas con FIL. Sus resultados muestran que los trastornos comórbidos con el FIL más frecuentes son los de personalidad, postraumáticos y psicóticos, seguidos por la psicosis, el TDAH, el trastorno bipolar y los trastornos del sueño. Los autores señalan la importancia de que los profesionales de la salud mental, así como los médicos en general y otro personal sanitario, conozcan la vulnerabilidad de las personas con FIL.

No se encontraron más revisiones acerca del tema. Por todo ello, se plantea la necesidad de realizar una revisión que abarque, de forma amplia pero sistemática, todo el contenido publicado sobre el FIL desde el año 2012; continuando a partir de la fecha de la revisión de Peltopuro et al. (2014), la única que abordaba todas las dimensiones vitales. Según la literatura, la tipología más adecuada para este objetivo es la *scoping review* (Munn et al., 2018; Lopez-Cortes et al., 2022), cuyo primer paso resulta ser la elaboración y registro de un protocolo, el cual se presenta en esta comunicación.

Las preguntas de investigación que guiarán esta revisión se centran en la conceptualización del Funcionamiento Intelectual Límite y las áreas en las que se ha centrado su investigación en la literatura existente.

Método

Dentro del campo de las revisiones de literatura, las revisiones sistemáticas (o *systematic reviews*) han ido ganando importancia en el mundo académico por la posibilidad que ofrecen de dar respuesta a preguntas precisas, evaluar y sintetizar los resultados de investigaciones de temas concretos. Sin embargo, puede que la intención de una revisión no vaya en esa dirección, sino que centre el interés en aspectos más amplios como la identificación de ciertas características o conceptos o el mapeo del cuerpo de literatura existente sobre un determinado tema. Para ello, existen metodologías diferentes a la revisión sistemática que pueden ser más útiles, como las *scoping reviews* (o revisiones sistemáticas exploratorias). Esta metodología nos permite dar respuesta a preguntas de investigación más amplias, pudiendo examinar la evidencia científica existente acerca de un área específica, identificando su naturaleza, alcance, los vacíos del conocimiento que presenta (Fernández-Sánchez et al., 2020; Munn et al., 2018).

En este caso en concreto, los objetivos que se pretenden perseguir implican el análisis del cuerpo de literatura existente sobre el Funcionamiento Intelectual Límite para aclarar y definir dicho concepto e identificar lagunas de conocimiento. Por ello, la realización de una *scoping review* resulta la metodología más apropiada.

Según la literatura, el primer paso para realizar este tipo de revisión es definir y registrar un protocolo. Dicho protocolo, tal y como se presenta en esta contribución, ha sido elaborado tomando como base la extensión de PRISMA para Scoping Review (PRISMA-ScR, Tricco et al., 2018) y el marco propuesto por el Instituto Joanna Briggs (JBI, Peters et al., 2020).

La *scoping review* resultante de dicho protocolo, registrado en OSF (Open Science Framework) bajo el título *Borderline Intellectual Functioning: a scoping review protocol* (https://doi.org/10.17605/OSF.IO/KM2RP), se encuentra en curso actualmente.

Resultados

Para establecer los pasos del protocolo, se ha elaborado una estrategia de 7 fases, teniendo en cuenta las indicaciones del JBI (Peters et al., 2020):

1. Desarrollo del protocolo
2. Registro del protocolo
3. Búsqueda
4. Criba y selección de los documentos
5. Extracción de los datos
6. Análisis y presentación de los resultados
7. Discusiones y conclusiones

Actualmente la investigación se encuentra en las fases de criba por texto completo y extracción de los datos, que se realizan de manera simultánea.

Preguntas de investigación e hipótesis

Las preguntas de investigación que articulan la revisión son:

- ¿Cómo se define el FIL en la literatura existente?
- ¿Cuáles son las áreas más estudiadas en el cuerpo de la literatura sobre el FIL?
- ¿Qué lagunas de conocimiento muestra este campo?

Bases de datos consultadas

Se han consultado las siguientes bases de datos: ProQuest, WoS, SCOPUS, ERIC, MEDLINE, PSICODOC, Teacher Reference Center, APA PsycArticles, APA PsycInfo, APA PsycTherapy.

En cada una de ellas, se utilizó una cadena de búsqueda uniendo palabras clave identificadas en una breve búsqueda y revisión anterior con operadores booleanos: “funcionamiento intelectual límite” OR “capacidad Intelectual límite” OR “CI límite” OR “cociente intelectual límite” OR “coeficiente intelectual límite” OR “retraso mental límite” OR “borderline Intellectual functioning” OR “subaverage intellectual functioning” OR “borderline developmental disability” OR “borderline intellectual disability” OR “borderline IQ” OR “borderline learning disability” OR “borderline mental retardation” OR “minor intellectual disability”, filtrando los resultados por fecha (publicados a partir del año 2012) y por idioma (únicamente publicados en español o inglés).

Criterios de inclusión

Como criterios de inclusión se definieron los siguientes:

- Documentos publicados a partir de enero de 2012.
- Estudio del Funcionamiento Intelectual Límite como grupo específico (o personas entre 70-85 IQ aproximadamente).
- Sin límites de edad, género, nacionalidad u otras características de la muestra.
- Sin restricción por tipo de documento.
- Documentos publicados en inglés o español.

Búsqueda y selección de documentos

En la búsqueda de documentos se obtuvieron los siguientes resultados:

- ProQuest: 1090
- WoS: 978
- SCOPUS: 1025
- EBSCOhost (ERIC, MEDLINE, PSICODOC, Teacher Reference Center, APA PsycArticles, APA PsycInfo, APA PsycTherapy): 651

Todos estos documentos se incluyeron en el software Mendeley Desktop (Versión 1.19.8) y, tras eliminar duplicados, se obtuvieron un total de 1818 resultados.

Posteriormente a esto, se realizó una prueba piloto de criba por título y resumen, en la que las tres autoras del protocolo revisaron 10 documentos y, siguiendo los criterios de inclusión anteriormente indicados, señalaron los que pasarían a la fase de criba por texto completo y los que se descartarían. Hubo un 100% de coincidencia, por lo que se continuó seleccionando de la misma forma. Un total de 173 documentos pasaron a la fase de criba por texto completo.

En esta nueva etapa se ha utilizado como base una tabla en la que se recoge la siguiente información:

- Autor/es
- Año
- Título
- Tipo De Documento
- Revista
- Lugar (si aplica)
- Tipo de estudio
- Objetivo
- Características de la muestra (si aplica)
- Conceptualización del FIL
- Dimensión que abarca el estudio
- Instrumentos de evaluación
- Principales conclusiones
- Limitaciones

Se prevé obtener resultados que permitan dar respuesta a las preguntas de investigación, aclarando el concepto de Funcionamiento Intelectual Límite e identificando las principales áreas de estudio y, como consiguiente, las lagunas de conocimiento existentes en esta área.

Discusión y conclusiones

Dada la variabilidad de factores a estudiar en diferentes ámbitos de la vida de las personas con FIL, consideramos que es pertinente elaborar una revisión que abarque todos los estudios relativos a este tema publicados.

Como método para sintetizar la información se seleccionó la *scoping review*, puesto que posibilita revisar un contenido muy amplio y, al mismo tiempo, mantener el rigor metodológico que caracteriza a las revisiones sistemáticas (Lopez-Cortes et al., 2022).

Por ello, realizar un protocolo era necesario y, aunque su elaboración ha resultado ser un proceso arduo, ha permitido establecer una hoja de ruta clara que asegurará la puesta en marcha de una revisión sólida y replicable.

Impacto y transferencia

Con la *scoping review* derivada de este protocolo, se podrá potenciar la investigación y desarrollo tan necesarios en el ámbito de estudio del FIL, pudiendo mejorar la calidad de vida de las personas con esta característica.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-I)*. American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-II)*. American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-5 TR)*. American Psychiatric Association.

Contena, B., y Taddei, S. (2017). Psychological and cognitive aspects of borderline intellectual functioning: A systematic review. *European Psychologist, 22*(3), 159–166. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000293

Fernández-Sánchez, H., King, K., y Enríquez-Hernández, C. B. (2020). Revisiones Sistemáticas Exploratorias como metodologia para la síntesis del conocimiento científico. *Enfermería Universitaria, 17*(1). https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.697

Generalitat de Catalunya. (2017). *Recomendaciones para la atención a las personas con funcionamiento intelectual límite*. Generalitat de Catalunya.

Hassiotis, A., Emerson, E., Wieland, J., y Bertelli, M. O. (2022). Borderline Intellectual Funtioning. En M. O. Bertelli, S. Deb, K. Munir, A. Hassiots, y L. Salvador-Carulla (Eds.), *Textbook of Psychiarty for Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder* (pp. 95-106). Springer.

Lopez-Cortes, O. D., Betancourt-Núñez, A., Bernal Orozco, M. F., y Vizmanos, B. (2022). Scoping reviews: una nueva forma de síntesis de la evidencia. *Investigación en Educación Médica, 11*(44). https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.44.22447

Munn, Z., Peters, M.D.J., Stern, C. et al. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Med Res Methodol, 18*(143). https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x

Peltopuro, M., Ahonen, T., Kaartinen, J., Seppälä, H., y Närhi, V. (2014). Borderline intellectual functioning: A systematic literature review. *Intellectual and Developmental Disabilities, 52*(6), 419– 443. https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.6.419

Peña-Salazar, C., Arrufat, F., Santos, J.M., Novell, R., y Valdés-Stauber, J. (2018), Psychopathology in borderline intellectual functioning: a narrative review. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 12*(1), pp. 22-33. https://doi.org/10.1108/AMHID-07-2017-0031

Peters MDJ, Godfrey C, McInerney P, Baldini Soares C, Khalil H, y Parker D. (2020). Scoping reviews (2020 version). En E. Aromataris, y Z. Munn (Eds.) *JBI Manual for Evidence Synthesis. JBI; 2020.* https://synthesismanual.jbi.global. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12

Salvador-Carulla, L., García-Gutiérrez, J. C., Ruiz Gutiérrez-Colosía, M., Artigas-Pallarès, J., García Ibáñez, J., González Pérez, J., … Martínez-Leal, R. (2013). Funcionamiento intelectual límite: guía de consenso y buenas prácticas. *Revista de Psiquiatria y Salud Mental, 6*(3), 109–120. https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2012.12.001

Salvador-Carulla, L., Ruiz Gutiérrez-Colosia, M., y Nadal Pla, M. (Coords.) (2011). *Manual de Consenso sobre Funcionamiento Intelectual Límite (FIL).* Fundación Æquitas.

Tricco AC, Lillie E, Zarin W, et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med, 169*, 467–73. doi:10.7326/M18-0850

Estudio sobre bienestar emocional y salud mental en estudiantes de doctorado. Un análisis en la Universidad de Extremadura

Coral Jiménez Fernández [1]
Cristina Requena Mansilla [1]
Eva Solanas Garzo [1]
[1] *Universidad de Extremadura, España*
cjimenezio@alumnos.unex.es

Resumen

El presente estudio surge como respuesta a la necesidad de una mayor sensibilización sobre el bienestar y la salud mental en estudiantes de doctorado. Este colectivo tiene unas características concretas, en el marco de la institución académica, basadas en altas cargas de trabajo, presión para publicar, dificultades económicas y una sensación de incertidumbre permanente en relación con el futuro laboral. Estas circunstancias tienen un impacto directo en su bienestar y salud mental, pudiendo interferir en su bienestar general (personal y social), y también en su trabajo investigador. El estudio que aquí se presenta pretende ser una iniciativa de sensibilización y concienciación sobre esta realidad.

Palabras clave: estudiante de posgrado, universidad, salud mental, estrés.

Abstract

The present study arose in response to the need for greater awareness of the well-being and mental health of doctoral students. This group has specific characteristics, within the framework of the academic institution, based on high workloads, pressure to publish, financial difficulties and a permanent feeling of uncertainty about the future of their careers. These circumstances have a direct impact on their well-being and mental health and may interfere with their general well-being (personal and social), and also with their research work. The study presented here is intended as an initiative to raise awareness of this reality.

Keywords: graduate student, university, mental health, stress.

Introducción

La salud mental es un derecho humano fundamental y un elemento esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico. Es más que la mera ausencia de trastornos mentales, es un proceso complejo que cada persona experimenta de una manera diferente, con diversos grados de dificultad y angustia y resultados sociales y clínicos que pueden ser muy diversos (WHO, 2019). La progresiva sensibilización hacia el bienestar de las personas y las mejoras en su salud mental tiene un especial foco en los jóvenes universitarios, un colectivo en el que se han centrado numerosos estudios en las últimas décadas (Gómez-Beneyto et al., 2018). Inmerso en el marco de este grupo poblacional encontramos al estudiantado de doctorado, que comienza a ser un objetivo diferenciado de investigación, atendiendo a sus características particulares, con una creciente preocupación en el ámbito de la salud pública y en el campo de la educación superior y las políticas de investigación (Evans et al. 2018), ya que, unos adecuados niveles de bienestar psicológico indicarían un funcionamiento positivo, posibilitando el desarrollo de sus capacidades y su crecimiento personal (Vivaldi y Barra, 2012).

El trabajo doctoral es una fuente de desarrollo científico y económico y si quienes lo llevan a cabo sufren problemas de salud mental, esto puede interferir gravemente en su bienestar general, tanto personal como social, además de repercutir en su trabajo investigador. En este contexto particular, nos encontramos con una población que cuenta con unas condiciones laborales caracterizadas por la alta carga de trabajo, evaluaciones frecuentes, presión

para publicar, dificultades financieras, permanente sensación de incertidumbre en cuanto al futuro, entre otras circunstancias.

Los problemas de salud mental afectan, cada vez más, a un número importante de personas dentro del ámbito académico, con una especial incidencia entre los doctorandos y jóvenes investigadores. Por ello, la Asociación de Doctorandos de la UEx (ADUEx) ha promovido la realización de un estudio del que se presenta un avance de resultados que consideramos muy relevante para una mayor concienciación de esta temática.

Método

Universo: Alumnado de doctorado matriculado en la Universidad de Extremadura (UEx) en el curso 2023-2024: 950 estudiantes –485 son hombres (51%) y 465 son mujeres (48%)–.

Muestra: La muestra, a fecha de elaboración de este trabajo, es de 56 estudiantes –5,8% de la población–

Instrumento: El cuestionario utilizado, construido *ad hoc,* está compuesto por 4 dimensiones sociodemográficas, 1 instrumento de evaluación validado para medir el estrés laboral (burnout) y una sección de aportaciones abiertas:

- Dimensión 1. Datos sociodemográficos y personales: 11 ítems.
- Dimensión 2. Datos académicos: 10 ítems.
- Dimensión 3. Datos sobre bienestar psicológico – motivación-satisfacción: 10 ítems.
- Dimensión 4. Datos sobre bienestar y salud: 18 ítems.
- Dimensión 5. Datos sobre sintomatología psicopatológica. Cuestionario autoaplicado de Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS): 45 ítems
- Aportaciones personales y sugerencias

Recogida de datos

El cuestionario es anónimo y fue difundido telemáticamente con la aplicación Google Forms. Se distribuyó entre la población a través de varios canales de distribución.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizará con el programa IBM SPSS Statistics, versión 29. En el momento de presentar esta comunicación, no se cuenta con resultados concluyentes, por lo que se plantea una aportación fundamentalmente descriptiva de los datos obtenidos hasta la fecha.

Tabla 1
Principales datos sociodemográficos

Sexo	Hombres	28 (50%)
	Mujeres	28 (50%)
Edad (media)	32,6 años	
Nacionalidad	Española	43
	Otras	13
Ocupación	Empleo estable	28 (50%)
	Solo estudios doctorado	13 (23%)
	Empleo esporádico	10 (18%)
	Otras situaciones	5 (9%)

Financiación de los estudios	Empleo habitual	31 (55%)
	Beca o contrato predoctoral	17 (23%)
	Familia	6 (11%)
	Empleo + beca o similar	2 (3%)
Relación contractual con la UEx	Sí	24 (43%)
	No	32 (57%)

Resultados

Nos parece oportuno presentar los resultados más relevantes que se derivan del análisis realizado hasta ahora atendiendo a las diferentes dimensiones del cuestionario:

Tabla 2

Datos sobre bienestar psicológico: motivación-satisfacción

Valoración del tiempo que se dedica al doctorado				
Muy poco tiempo	Poco tiempo	Suficiente	Bastante tiempo	Mucho tiempo
30%	23%	21%	14%	11%
Planteamiento de abandonar el proyecto doctoral				
Sí		No		
48,2%		51,8%		
Satisfacción con director de tesis, en términos generales				
Nada o muy poco	Poco	Satisfecho	Bastante	Muy o totalmente
9%	9%	7%	20%	55%

Tabla 3

Datos sobre bienestar y salud

Grado de satisfacción con su salud mental				
Muy poca	Poca	Normal	Bastante	Total o mucha
4%	23%	43%	20%	10%
Influencia de la implicación del trabajo doctoral en el bienestar y salud mental				
Sí	No		No sabría decir	
70%	20%		10%	
Principales problemas de salud mental (auto)percibidos				
Ansiedad o problemas relacionados con la ansiedad			69%	
Preocupaciones continuas, exageradas y/o no realistas			31%	
Problemas obsesivos			31%	
Problemas depresivos			24%	
Miedos o fobias específicas			24%	
Convicción de padecer una enfermedad grave			20%	

Perfil psicopatológico relacionado con estrés laboral (burnout)

Tabla 4

Resultados descriptivos sobre valoración personal en el trabajo

Sentimientos de crear un clima laboral agradable	82,7%
Sentimiento valioso del trabajo doctoral	79,3%
Sentimiento de valía como persona	65,5%

Tabla 5

Perfil psicopatológico

		38,3%	Estrés laboral
		55,2%	Desgaste laboral
Ansiedad	58,2%		
Depresión	24,8%		
		65,5%	Sensación de desánimo o tristeza
		62,0%	Frustración laboral
		58,6%	Tendencia a reaccionar exageradamente
		58,6%	Dificultad para descargar tensión
		48,3%	Sentimiento de desilusión
		44,8%	Sensación de encontrarse al límite de las posibilidades
		34,5%	Dedicación excesiva al doctorado

Discusión y conclusiones

Discusión

Los resultados obtenidos hasta el momento en el estudio que se presenta parecen coincidir, en grandes líneas, con los estudios sobre esta temática que han servido de fuente documental para este trabajo. Así, el alto porcentaje de problemas de ansiedad y depresión es similar al estudio de Evans et al. (2018), en el que se indica que hasta un 41% de los doctorandos analizados presentaban síntomas de ansiedad y un 39% síntomas de depresión; igualmente, el porcentaje en la sensación de encontrarse al límite de las posibilidades (hasta un 44,8% en nuestro estudio), se acerca al 41% de la sensación de estar bajo una presión/estrés constante que se puede observar en el estudio de Levecque et al. (2017). En nuestro país, destacan los estudios de la Universidad Complutense de Madrid (2022) y la Universidad de Alicante (2022), con resultados muy similares en sintomatología ansiosa, depresión y estrés laboral.

Conclusiones

Del análisis de los datos recogidos se deducen las siguientes conclusiones aplicables a la población del estudio:

- La mitad de los doctorandos cuenta con un trabajo estable con el que puede costearse los estudios y algo más de la mitad de estos no tiene ninguna relación contractual con la propia universidad, lo que les dificulta compaginar la vida laboral con los estudios.

Bienestar psicológico: motivación-satisfacción.

- Más de una cuarta parte de los encuestados dicen dedicar muy poco tiempo al doctorado, siendo tan solo un 11% quienes consideran que le dedican mucho tiempo (más del que les parecería normal).
- El planteamiento de abandono del proyecto doctoral es una posibilidad que ha pensado algo más de la mitad de los participantes en este estudio.
- También la mitad de la muestra indica estar muy (o totalmente) satisfecha con su director de tesis (en términos generales), lo que parece manifestar que una buena relación con el director es muy importante para lograr los objetivos del proyecto doctoral.

Salud mental en doctorandos

- Un estado satisfactorio con la propia salud mental es imprescindible para cualquier actividad de aprendizaje, y más en el caso de jóvenes investigadores. Los resultados en este sentido anticipan una importante preocupación del alumnado de doctorado de la UEx por su salud mental. De hecho, la mayoría de los

participantes en la muestra considera que el trabajo doctoral está influyendo determinantemente en su bienestar.

- El principal problema de salud mental auto-percibido es la ansiedad o problemas relacionados con la ansiedad. Además, más de una cuarta parte del total de la muestra afirma sufrir preocupaciones continuas, exageradas y/o no realistas y problemas obsesivos.

Perfil psicopatológico relacionado con el estrés laboral (burnout)

Por último, hay que destacar que algo más de la mitad de los doctorandos analizados presentan síntomas de estrés y desgaste laboral, junto con una preocupante sensación de desánimo o tristeza, principalmente.

Impacto y transferencia

Impacto

El principal impacto que este tipo de investigaciones genera debe ser la sensibilización y concienciación del sistema de educación superior, a partir de las cuales la institución académica deberá, de acuerdo con lo que establece la propia LOSU en su artículo 43, crear un servicio para la atención psicológica y pedagógica de los estudiantes y, en nuestro caso, con una mayor concreción, en los jóvenes investigadores.

Transferencia

La iniciativa principal de transferencia de esta investigación se dará a través de la publicación de un informe exhaustivo de sus resultados que sea publicado en repositorios de acceso abierto, además de la difusión en foros científicos y divulgativos.

Referencias bibliográficas

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., y Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. Research Policy, 46(4), 868-879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Estupiñá, F., Santalla, A., Prieto, M. y Larroy, C. (2022). Salud mental en estudiantes de doctorado UCM: análisis de predictores individuales, académicos y organizacionales (SMED-UCM). Universidad Complutense de Madrid-Observatorio del Estudiante.

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, *36*(3), 282-284.

Gómez-Beneyto, M., Rodríguez, F., Caamaño, V., Cifre, A., Del Río, F., Esteve, J.A., Arias, P., Markez, I., Martínez, A., Lozano, M.J., Redero, J.M., De la Mata, Sánchez, A., Sierra, D., Villegas, F. (2018). Evaluación del modelo comunitario de atención a los trastornos mentales en España. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría Vol. 38 Núm. 133 Pág. 19-43.

Satorre, R. (Coord.) (2022). Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22. Universidad de Alicante.

Vivaldi F, Barra E. (2012) Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. TERAPIA PSICOLÓGICA, Vol. 30, N° 2, 23-29. Sociedad Chilena de Psicología Clínica.

WHO-MSD 19.1. The WHO Special Initiative for Mental Health (2019-2023): Universal Health Coverage for Mental Health.

La Evaluación de las políticas educativas universitarias en el Perú: El caso de la Gestión de la calidad en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Anabel Melina Barreto Llance [1]

[1] *Universidad Complutense de Madrid, España*

anabeb02@ucm.es

Resumen

La presente Comunicación doctoral, aborda la evaluación de las políticas educativas universitarias en el Perú, cuyo análisis se encuentra dirigido en la gestión de la calidad en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por lo que está orientado en determinar las políticas de aseguramiento de la calidad educativa implementadas en la Ley N.º 30220 – Ley Universitaria, publicada en el año 2014. En ese sentido, a través de la reforma universitaria establecida en el Perú en el año 2014, es importante determinar el impacto que ha tenido ésta, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2023. Es por ello que, para lograr esta investigación, se han utilizado criterios de evaluación que han determinado el impacto de estas políticas educativas universitarias. Asimismo, se ha utilizado una metodología cualitativa, en base a entrevistas, aplicadas a 9 autoridades representativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, así como se ha aplicado una metodología cuantitativa, donde se ha formulado un cuestionario de 31 preguntas a 991 estudiantes de 8 facultades, con la finalidad de determinar el impacto de las Condiciones Básicas de Calidad, establecidas en el licenciamiento de las universidades en el Perú.

Palabras clave: Calidad Educativa, Reforma Universitaria, políticas educativas, Ley Universitaria.

Abstract

This doctoral communication addresses the evaluation of university educational policies in Peru, whose analysis is directed to the quality management at the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, so it is oriented to determine the educational quality assurance policies implemented in Law No. 30220 - University Law, published in 2014. In that sense, through the university reform established in Peru in 2014, it is important to determine the impact it has had on the Universidad Nacional Mayor de San Marcos in 2023. That is why, in order to achieve this research, evaluation criteria have been used to determine the impact of these university educational policies. Likewise, a qualitative methodology has been used, based on interviews, applied to 9 representative authorities of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, as well as a quantitative methodology has been applied, where a questionnaire of 31 questions has been formulated to 991 students from 8 faculties, with the purpose of determining the impact of the Basic Conditions of Quality, established in the licensing of universities in Peru.

Keywords: Educational Quality, University Reform, educational policies, University Law.

Introducción

Desde la creación de la Ley Universitaria en el Perú en el año 2014, se dio inicio a un cambio en la educación universitaria, la cual tiene como objetivo principal garantizar, el aseguramiento de la calidad educativa, a través de sus principios y pilares, que el gobierno ha ido adaptando en estos últimos seis años en todas las Universidades del Perú.

En ese sentido, esta tesis aborda el impacto que ha tenido la Ley Universitaria en las Universidades del Perú, respecto a la gestión de calidad educativa; por lo que se ha tomado un caso específico, siendo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Respecto a los cinco principios de las políticas de aseguramiento de la calidad universitaria establecidas por el gobierno peruano, así como sus cuatro pilares, se ha realizado un análisis respecto al impacto que han tenido éstas, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Si bien es cierto en el año 2018, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, logró obtener el licenciamiento Institucional otorgado por la SUNEDU, dicha licencia solo fue otorgada por un periodo de diez años, la cual culminado ese periodo volverá a solicitar la universidad el licenciamiento, por lo que es importante analizar el impacto de esta reforma universitaria para que la citada institución siga brindando educación de calidad, dicho licenciamiento fue otorgado a través de la Resolución del Consejo Directivo Nº 036-2018-SUNEDU/CD, de fecha 03 de abril de 2018.

En ese orden de ideas, el licenciamiento es uno de los 4 pilares de la política de aseguramiento de la calidad educativa en el Perú, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Supremo Nº 016-2015-MINEDU, por lo que la presente tesis delimitara su campo de estudio en analizarlo, debido a la problemática social, cultural y política que ha tenido en estos últimos años.

En aplicación a lo señalado en los textos normativos, respecto a los principios y pilares de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa universitaria en el Perú, se analizará el impacto que han tenido éstas en las Universidades, en específico en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por lo que se ha analizado literatura y artículos que han abordado dicha problemática.

Método

Para la presente Tesis, se ha utilizado una metodología Cualitativa-Descriptiva y una metodología Cuantitativa Descriptiva, teniendo como punto de partida el análisis de las 8 condiciones básicas de calidad (CBC), relacionadas al licenciamiento de las universidades, en este caso al licenciamiento de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Para ello, se ha utilizado 8 entrevistas a representantes de la Universidad y 1 entrevista al representante del Ministerio de Educación de Perú, así mismo se ha formulado 1 cuestionario a los 991 estudiantes de 7 facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con la finalidad de evaluar las Condiciones Básicas de Calidad (CBC), que son: La Verificación de la disponibilidad de personal docente calificado, la verificación de los servicios educacionales complementarios básicos, la existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral, existencia de objetivos académicos, grados y títulos a otorgar y planes de estudio correspondientes, oferta educativa a crearse compatible con los fines propuestos en los instrumentos de planteamiento, infraestructura y equipamiento adecuado al cumplimiento de sus funciones, línea de investigación a ser desarrolladas y transparencia de universidades.

Resultados

A la fecha los resultados se encuentran en fase de interpretación, toda vez que la investigación de campo, se ha culminado en el mes de diciembre de 2023, donde se realizaron las entrevistas a las autoridades representativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, así como se formuló el cuestionario presencial a 991 estudiantes de 7 Facultades de la citada Universidad, sin embargo hasta el momento se puede determinar que se llevó con éxito la investigación se pudo lograr culminar con las entrevistas así como la recogida de datos.

Discusión y conclusiones

Actualmente la presente Tesis, se encuentra en la fase de interpretación de los resultados, ya que se ha culminado con la realización de las entrevistas así como la recogida de datos a través de un formulario que se ha aplicado a 991 estudiantes de 7 facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, lo que se pretende analizar en el caso de las entrevistas son los criterios de los informantes respecto a las Condiciones Básicas de Calidad aplicadas en el Perú, y en el caso de la aplicación del formulario, se pretende medir las Condiciones Básicas de Calidad desde la perspectiva de los estudiantes, para lo cual se formularon 31 preguntas, cada una de dichas preguntas reflejaba los indicadores de las Condiciones Básicas de Calidad, aplicadas por el gobierno peruano en el otorgamiento del licenciamiento a las universidades.

En relación al impacto, esta investigación doctoral, tiene por finalidad determinar que las Condiciones Básicas de Calidad aplicadas por el Gobierno peruano a todas las Universidades, hayan mejorado la calidad educativa universitaria, desde la perspectiva de las autoridades, a través de las entrevistas, y desde la perspectiva de los estudiantes a través del formulario de preguntas, en este caso en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Referencias bibliográficas

Baca Gamarra A., León Di Gianvito, M., Mayta Carlos, J. y Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Valero Cajahuanca, J., Larios Franco A., González Vásquez J. (2021). Revista de filosofía, ISSN-e 0798-1171, Vol. 38, Nº. Extra 2, 2021 (Ejemplar dedicado a: Pensamiento educativo latinoamericano).

Angulo Alvarado P., Angulo Herrera, P., Coronel Capacyachi, E., Espinoza Blanco, Y. (2016), Apuntes de Ciencia & Sociedad, ISSN 2225-5141, ISSN-e 2225-515X, Vol. 6, Nº. 2, 2016.

Yangali Vargas J. (2019). Horizonte de la Ciencia, ISSN 2304-4330, ISSN-e 2413-936X, Vol. 9, Nº. 17, 2019 (Ejemplar dedicado a: julio - diciembre).

Jara Campos, C. (2016). Revista de Investigación Científica REBIOL, ISSN-e 2313-3171, Vol. 36, Nº. 2, 2016, Ejemplar dedicado a: REVISTA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA REBIOL.

Díaz Bazán, R. (2015), Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana, Revista LEX N° 15 - AÑO XIII - 2015 - I / ISSN 2313 – 1861.Siga las normas APA

Integridad académica en la formación inicial del profesorado: recomendaciones basadas en la evidencia

Maria Vallespir-Adillón

Universidad de las Islas Baleares, España

m.vallespir@uib.es

Resumen

La integridad académica constituye un pilar fundamental en la formación inicial del profesorado; ante tal importancia y con el fin de identificar las principales recomendaciones basadas en evidencias sobre el tema se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura estructurada en tres fases esenciales: identificación de documentos relevantes, cribado y selección y análisis y síntesis de estos. Los hallazgos revelan que las recomendaciones más recurrentes en la literatura se centran en la formación específica de los futuros docentes. Esta formación debe enfocarse en el desarrollo de competencias que promuevan la integridad académica. Adicionalmente, se destaca la importancia de diseñar e implementar cursos específicos sobre esta temática. Otras sugerencias relevantes incluyen la adopción de políticas y normativas a nivel nacional e institucional, la adopción de una metodología docente adecuada y la implementación de recursos, como guías para la correcta citación. Estas propuestas subrayan la necesidad urgente de integrar dichas recomendaciones para reducir las conductas académicas deshonestas.

Palabras clave: integridad académica, formación inicial del profesorado, recomendaciones, comportamiento deshonesto.

Abstract

Academic integrity constitutes a fundamental pillar in the initial training of teachers; given its importance, and in order to identify the main evidence-based recommendations on the subject, a systematic review of the literature has been carried out, structured in three essential phases: identification of relevant documents, screening and selection, and analysis and synthesis of these. The findings reveal that the most recurrent recommendations in the literature focus on the specific training of future teachers. This training should focus on the development of competencies that promote academic integrity. Additionally, the importance of designing and implementing specific courses on this subject is highlighted. Other relevant suggestions include the adoption of policies and norms at the national and institutional level, the adoption of an appropriate teaching methodology, and the implementation of resources, such as guides for correct citation. These proposals underscore the urgent need to integrate these recommendations to reduce dishonest academic behaviors.

Keywords: academic integrity, initial teacher education, recommendations, dishonest behaviour

Introducción

La integridad académica constituye un pilar fundamental en las instituciones de educación superior, particularmente relevante si nos centramos la formación inicial del profesorado. La existencia de prácticas fraudulentas en los procesos de enseñanza-aprendizaje afectan a la calidad de la educación y el valor de las titulaciones (Cerdà-Navarro et al., 2023). Los exámenes y trabajos académicos son esenciales para evaluar competencias, habilidades y conocimientos del estudiantado. Sin embargo, las transgresiones a la integridad académica socavan y ponen en entredicho estos procesos y sus resultados (De Maio & Dickson, 2022).

La literatura existente, representada por autores como Espiñeira-Bellón et al. (2021), sugiere que la integridad académica se basa en valores como la honradez y la veracidad, abarcando aspectos de gestión académica, docencia, investigación y aprendizaje. Cerdà-Navarro et al. (2023) destacan que las violaciones a estos principios, a través del plagio y otros comportamientos disruptivos, no solo desvirtúan la formación superior, sino que generan inequidad y afectan negativamente a la dedicación docente.

El análisis específico de la integridad académica en futuros docentes es limitado (Malone, 2020), a pesar de su importancia dada su futura responsabilidad en la inculcación de valores éticos. Estudios como los de Guerrero-Dib, Portales & Heredia-Escorza (2020) sugieren una correlación entre la deshonestidad académica y las malas prácticas profesionales futuras. Este vínculo plantea serias preocupaciones sobre la preparación de los futuros maestros para fomentar un aprendizaje efectivo (Eret & Ok, 2014).

El presente trabajo, fundamento en una revisión sistemática de la literatura científica sobre integridad académica en la formación inicial del profesorado, persigue identificar, sistematizar y describir las principales recomendaciones basadas en evidencias emanadas de las investigaciones existentes.

Método

Para abordar esta revisión sistemática, seguimos un procedimiento estructurado en tres etapas principales, inspirándonos en el proceso establecido por Cerdà-Navarro, Sureda-Negre & Comas-Forgas (2017), adaptándolo a nuestro ámbito de estudio específico: la integridad académica en la formación inicial del profesorado.

Primera Etapa: localización de documentos relevantes

- Selección de Bases de Datos: optamos por SCOPUS y Web of Science (WoS) por su amplia cobertura y relevancia en el ámbito académico. La elección se basó en un criterio de exhaustividad, buscando un enfoque inclusivo que abarcara diferentes contextos culturales y lingüísticos.
- Definición de palabras clave y fórmulas de búsqueda: las ecuaciones de búsqueda incluyeron términos relacionados con "integridad académica", "formación del profesorado" y variantes lingüísticas. La selección de estas palabras clave surgió de un enfoque inicial informal realizado por el equipo de investigación.
- Implementación de las fórmulas de búsqueda en las Bases de Datos: las búsquedas se realizaron en noviembre y diciembre de 2023, fijando un límite de tiempo para documentos publicados antes de 2023. El resultado inicial de documentos localizados en ambas bases de datos ascendió a 693.

Segunda Etapa: Filtrado y Selección de Documentos

Aplicamos un conjunto de criterios claros y rigurosos para filtrar los documentos:

- Eliminación de documentos duplicados.
- Estudios empíricos: solo se consideraron estudios con una base empírica.
- Enfoque exclusivo en la formación inicial del profesorado.
- Trabajos revisados por pares: se limitó la búsqueda a artículos en revistas revisadas por pares, excluyendo capítulos de libros, actas de conferencias y reportes de investigación.

Tras aplicar estos filtros, obtuvimos 22 documentos para el análisis (muestra final de la revisión).

Tercera Etapa: Análisis y resumen de documentos

- Identificación de textos para análisis (selección de verbatims): cada miembro del equipo (3 personas) realizó dos lecturas exhaustivas de los 22 documentos seleccionados, identificando las recomendaciones prácticas presentes en cada texto. Se compiló y organizó un documento de trabajo para simplificar el análisis.
- Categorización de datos: se creó un esquema inicial de categorías para clasificar y agrupar las recomendaciones encontradas. Utilizamos criterios inductivos y codificación abierta, permitiendo que las categorías surgieran de múltiples lecturas de los datos. Se realizó un proceso de triangulación, incluyendo, modificando y eliminando categorías en sucesivas rondas hasta obtener las categorías finales.
- Agrupación de recomendaciones basada en ideas similares (Tabla 1): una vez clasificados y ordenados los verbatims en diferentes categorías, afinamos la categorización. Esto facilitó el análisis y la descripción de las recomendaciones similares, agrupándolas en subcategorías dentro de las categorías definidas previamente.

Tabla 1. *Categorías de recomendaciones*

Categorías de recomendaciones
Formación del alumnado
Diseño e implementación de cursos específicos sobre integridad académica
Políticas y normativas a nivel nacional e institucional
Otras recomendaciones

Resultados

La integridad académica es una habilidad que no es innata, sino que se aprende (Emre, 2011); por tanto, no es de extrañar que la categoría de recomendaciones más repetida en los diferentes artículos analizados haya sido la referente a la formación del alumnado. En esta tipología de recomendaciones se describen procesos formativos de diferentes competencias, tanto prácticas como teóricas, con el objetivo de disminuir o erradicar la deshonestidad académica entre el profesorado en su etapa de formación inicial. Por ejemplo, una de las competencias más mencionadas ha sido las digitales; en este sentido se estima necesario que el futuro profesorado adquiera una formación completa respecto a dichas habilidades. En este sentido, pues, resulta fundamental que el alumnado adopte prácticas adecuadas para prevenir el uso fraudulento de la tecnología en sus actividades formativas, asegurando así un empleo ético y responsable de los recursos digitales (Cebrián-Robles et al., 2023; Compton, Davis & Correia, 2010; Franco, 2019; Mahabeer & Pirtheepal, 2019; Martinez-Romera, Cebrian-Robles, & Perez-Galan, 2020).

Otro de los aspectos más destacados entre las recomendaciones aportadas por la literatura analizada es la formación acerca el plagio y cómo prevenirlo. Es interesante remarcar que un número relevante de trabajos entiende que esta formación puede tomar muy diversas formas, por ejemplo: estudios de casos, discusiones, juego de roles, debates, etc.; en definitiva, actividades marcadamente prácticas y no excesivamente teóricas (Akbaşlı, Erçetin & Kubilay, 2019; Fontaine, Frenette & Hébert, 2020; Franco, 2019; Mahabeer & Pirtheepal, 2019; Romanowski, 2022). Esto implica que los estudiantes obtengan una mayor comprensión acerca las tareas que realizan, entendiendo el por qué y el para qué lo hacen (Cebrián-Robles et al., 2018).

La segunda gran categoría, en cuanto a las recomendaciones emanadas del corpus empírico estudiado, la componen las dirigidas específicamente al diseño e implementación de cursos específicos sobre integridad académica que debería recibir el alumnado para potenciar las habilidades anteriormente mencionadas. Como en los primeros años universitarios es donde se produce una prevalencia más alta de conductas deshonestas, se considera muy pertinente la aplicación de estos cursos que podrían tomar la forma de "curso cero", con el objetivo de crear conciencia entre los estudiantes de las diferentes formas que existen de deshonestidad académica, sus posibles consecuencias y las maneras de no caer en ellas (DiPaulo, 2022; Merkel, 2022; Romanowski, 2022).

La siguiente categoría de recomendaciones está relacionada con la necesidad de políticas y normativas a nivel nacional e institucional que aborden la integridad académica. Estas políticas deberían hacer referencia, entre otros aspectos, al impacto de la inteligencia artificial en la educación y a los modelos de actuación en situaciones de emergencia, como fue la pandemia de COVID-19, asegurando así la continuidad de una educación ética y de calidad. Para garantizar el cumplimiento de dichas políticas de carácter nacional o general, cada universidad debe desplegar unas normativas y políticas (Cebrián-Robles et al., 2023; Fontaine, Frenette & Hébert, 2020; Franco, 2019; Mahabeer & Pirtheepal, 2019). También es importante destacar la participación activa que debe tener el alumnado en la conceptualización, diseño e implementación de estas políticas; por ejemplo a través de la participación en comités dentro de la propia universidad dedicados a elaborar informes y resoluciones acerca de comportamientos deshonestos entre miembros de la comunidad universitaria (Akbaşlı, Erçetin, & Kubilay, 2019; DiPaulo, 2022).

En aras de mejorar la supervisión durante los exámenes, se considera beneficioso incrementar la ratio de docentes en las aulas y aumentar la distancia entre el alumnado. Además, se recomienda variar los modelos y tipos de exámenes cada año para evitar la repetición de las mismas pruebas evaluativas (Fontaine, Frenette & Hébert, 2020; Robledo et al., 2023). Otra medida identificada en la literatura existente se fundamenta en la información y sensibilización a partir de recursos como guías sobre cómo citar correctamente y el acceso a tutorías informativas orientadas a prevenir la deshonestidad académica (Cebrián-Robles et al., 2023). Asimismo, varios trabajos abogan por la implementación de programas de mentoría, en los que estudiantes de cursos superiores asisten y orientan

a los más nuevos en aspectos relacionados con la integridad académica (Romanowski, 2022).

En cuanto a las recomendaciones sobre la metodología docente, se considera esencial que el profesorado adopte enfoques innovadores que fomenten la originalidad y la creatividad de los estudiantes (Eshet & Margaliot, 2022). Por otro lado, se recomienda al profesorado que modere la carga académica para prevenir el agotamiento y el estrés en el alumnado. Estos estados pueden incrementar la vulnerabilidad de los alumnos a incurrir en prácticas fraudulentas en el marco de sus estudios (Mahabeer & Pirtheepal, 2019).

Discusión y conclusiones

Este estudio aglutina y sistematiza las recomendaciones emergentes de la literatura científica en torno a la integridad académica en la formación inicial del profesorado. Se identifican categorías principales dentro de las sugerencias más frecuentes en diversos artículos. La primera categoría se enfoca en la formación de los estudiantes, resaltando la importancia de procesos formativos específicos destinados a desarrollar diversas competencias en esta población estudiantil. La segunda categoría emergente se relaciona con el diseño e implementación de cursos especializados en integridad académica, con el propósito de fortalecer las habilidades antes mencionadas. Finalmente, la revisión del corpus teórico destaca una tercera categoría significativa: la necesidad de políticas y normativas a nivel nacional e institucional que aborden la integridad académica. Complementariamente, se sugieren recomendaciones sobre metodologías docentes apropiadas y el uso de recursos para la sensibilización y formación, como guías de citación correcta. El conjunto de estas recomendaciones ilustra la importancia de su implementación para reducir o erradicar la deshonestidad académica.

Agradecimientos

Trabajo elaborado en el marco del contrato predoctoral del proyecto de investigación PID2022-141031NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER “Una manera de hacer Europa”.

Referencias bibliográficas

Akbaşlı, S., Erçetin, Ş. Ş., & Kubilay, S. (2019). Relationship between prospective teachers’ deontic justice attitudes and academic dishonesty tendencies. *South African Journal of Education*, *39*(3). https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1622

Cebrián-Robles, V.; Raposo-Rivas, M.; Cebrián-de-la-Serna, M. & Sarmiento-Campos, J.A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. Educación XX1, 21(2), 105-129https://doi.org/10.5944/ educXX1.20062

Cebrián-Robles, V., Ruíz-Rey, F. J., Raposo-Rivas, M., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2023). Impact of Digital Contexts in the Training of University Education Students. *Education Sciences*, *13*(9), 923. https://doi.org/10.3390/educsci13090923

Cerda-Navarro, A., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 9*(1), 17. https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4

Cerdà-Navarro, A., Touza Garma, C., Pozo-LLorente, T., & Comas-Forgas, R. C. (2023). Analysis of the prevalence, evolution, and severity of dishonest behaviors of Spanish graduate students: the vision of academic heads. *Práxis Educativa, 18*. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.21027.009

Compton, L., Davis, N., & Correia, A. P. (2010). Pre-service teachers’ preconceptions, misconceptions, and concerns about virtual schooling. *Distance education*, *31*(1), 37-54. https://doi.org/10.1080/01587911003725006

De Maio, C., & Dixon, K. (2022). Promoting academic integrity in institutions of higher learning: What 30 years of research (1990-2020) in Australasia has taught us. *Journal of College and Character, 23*(1), 6-20. https://doi.org/10.1080/2194587X.2021.2017972

DiPaulo, D. (2022). Do preservice teachers cheat in college, too? A quantitative study of academic integrity among preservice teachers. *International Journal for Educational Integrity*, *18*(1), 2. https://doi.org/10.1007/s40979-021-00097-3

Emre, Ü. N. A. L. (2011). Examining the relationship between pre-service teachers' ethical reasoning levels and their academic dishonesty levels: A structural equation modelling approach. *Educational Research and Reviews*, *6*(19), 983. https://doi.org/10.5897/ERR11.259

Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(8), 1002-1016. https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880776

Eshet, Y., & Margaliot, A. (2022). Does creative thinking contribute to the academic integrity of education students?. *Frontiers in Psychology*, *13*, 925195. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925195

Espiñeira-Bellón, E. M., Muñoz-Cantero, J. M., Gerpe-Pérez, E. M., & Castro-Pais, M. D. (2021). Ciberplagio como soporte digital en la realización de trabajos académicos. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 68,* 119-128. https://doi.org/10.3916/C68-2021-10

Fontaine, S., Frenette, E., & Hébert, M. H. (2020). Exam cheating among Quebec's preservice teachers: the influencing factors. *International Journal for Educational Integrity*, *16*, 1-18. https://doi.org/10.1007/s40979-020-00062-6

Franco, A. V. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *24*(1), 155-179. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a09

Guerrero-Dib, J.G., Portales, L., Heredia-Escorza, Y. (2020) Impact of academic integrity on workplace ethical behavior. *International Journal for Educational Integrity, 16*(2), 1-18. https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3

Mahabeer, P., & Pirtheepal, T. (2019). Assessment, plagiarism and its effect on academic integrity: Experiences of academics at a university in South Africa. *South African Journal of Science*, *115*(11-12), 1-8. http://dx.doi.org/10.17159/sajs.2019/6323

Malone, D. M. (2020). Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education, 15*(1), 77-97. https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700447

Martinez-Romera, D., Cebrian-Robles, D., & Perez-Galan, R. (2020). Practical training of secondary school teachers in Spain: Tutoring and assessment using ICT. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *21*(2), 153-166. https://doi.org/10.17718/tojde.728148

Merkel, W. (2022). Simple, yet complex: Pre-service teachers' conceptions of plagiarism at a Norwegian university. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(6), 923-935.

Robledo, D. A. R., Zara, C. G., Montalbo, S. M., Gayeta, N. E., Gonzales, A. L., Escarez, M. G. A., & Maalihan, E. D. (2023). Development and Validation of a Survey Instrument on Knowledge, Attitude, and Practices (KAP) Regarding the Educational Use of ChatGPT among Preservice Teachers in the Philippines. *International Journal of Information and Education Technology*, *13*(10). https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.10.1965

Romanowski, M. H. (2022). Preservice teachers' perception of plagiarism: a case from a college of education. *Journal of Academic Ethics*, *20*(3), 289-309. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09395-4

Empoderamiento juvenil en comunidades rurales de México: un análisis de las políticas y proyectos a través de la Metodología HEBE

Miriam Aurea Marcial Manzola [1]
Paloma Valdivia-Vizzarreta [1]
Xavier Úcar Martinez [1]

[1]*Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona*
Miriam.Marcial@autonoma.cat; Paloma.Valdivia@uab.cat; Xavier.Ucar@uab.cat

Resumen

El proyecto de investigación doctoral pretende identificar las políticas que contribuyen al empoderamiento de jóvenes en comunidades rurales en México, así como los proyectos que se están llevando a cabo desde la sociedad civil con la misma finalidad. En el que se analizaran dichas políticas y proyectos utilizando la rúbrica del proyecto HEBE desde sus 9 dimensiones: participación, responsabilidad, capacidad crítica, autoestima, metaaprendizaje, eficacia, autonomía, identidad comunitaria y trabajo en equipo. El proyecto HEBE está centrado en la evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de empoderamiento personal y comunitario. Por otro lado, el universo empírico del estudio estará situado en el Estado de Puebla, teniendo en el trabajo de recolección de datos una mirada contextual que se basará en el protagonismo de los informantes por lo cual se utilizarán metodologías participativas como son el photovocie y la cartografía social.

***Palabras clave**:* jóvenes rurales, empoderamiento juvenil, educación rural.

Abstract

The doctoral research project aims to identify the policies that contribute to the empowerment of young people in rural communities in Mexico, as well as the projects that are being carried out by civil society for the same purpose. To analyze these policies and projects, the rubric of the HEBE project will be used from its 9 dimensions: participation, responsibility, critical capacity, self-esteem, meta-learning, efficacy, autonomy, community identity and teamwork. The HEBE project is focused on the participatory evaluation of community actions as a methodology for personal and community empowerment. The empirical universe of the study will be located in the State of Puebla, and the methodologies used will be participatory: photovocie and social mapping.

Keywords: Rural youth, empowerment young people, rural education.

Introducción

En México la educación tiene características particulares debido a la diversidad de territorio (rural o urbano) y 68 etnias que hay según el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). Lo anterior es un motivo por el cual existe en estos contextos rurales la deserción escolar y el rezago educativo debido a que el acceso a los servicios educativos es menor, lo que se traduce en menores niveles de escolaridad y menores tasas de asistencia escolar (*Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe*, s. f.)

Los avances han sido dispares en relación con las brechas de acceso a los servicios educativos de las personas indígenas y/o que viven en comunidades rurales, esto se relaciona con la falta de pertinencia cultural de los contenidos y metodologías educativas, así como con los déficits en la formación docente y la insuficiencia de insumos e infraestructura (*Panorama Social de América Latina y el Caribe*, 2022).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) denomina "la matriz de la desigualdad social de la región", como el nivel socioeconómico del estudiante, su ámbito territorial (lugar de residencia urbano o rural) y su condición étnico-racial. (*Panorama Social de América Latina y el Caribe*, 2022, p. 22).

Dentro de esta población se encuentran las personas jóvenes quienes según la CEPAL constituyen hoy en día uno de los segmentos más importantes de la población de la región: una cuarta parte de la población total corresponde

a personas de 15 a 29 años (*Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe*, s. f.). La juventud tiene como principales retos la erradicación de la pobreza y la desnutrición, la disminución de la desigualdad, la construcción de sistemas de protección social universales, la igualdad de género, el acceso a la salud y la educación, la promoción de economías sostenibles y de un medio ambiente protegido y cuidado, el acceso a trabajo decente y la construcción de sociedades más pacíficas y transparentes (*Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*, s. f.).

Motivo por el cual es necesario priorizar políticas públicas dirigidas a realizar acciones que trabajen los problemas a los que se enfrentan la juventud que vive en comunidades rurales, así como conocer el trabajo socioeducativo que se está realizando con esta población, y el impacto que éste tiene.

Por los retos que tiene la juventud y los objetivos que a nivel mundial se buscan es necesario contribuir al empoderamiento de esta población al ser "un momento de gran vitalidad y expansión, en el que la toma de decisiones y las experiencias individuales y colectivas tienen un impacto importante en las etapas posteriores de la vida" (Llena Berñe et al., 2023, p. 289). Para lo cual es importante que desarrollen la capacidad de decidir así como generar espacios de participación en los que la juventud incida tanto en su vida como en su contexto, pues " el empoderamiento supone algo más que poder decidir: es además poder llevar a cabo aquello que se ha decidido (Soler Maso et al., 2017,p. 21).

Esta investigación busca explorar y analizar las políticas juveniles que plantea México para contribuir al empoderamiento de la juventud y específicamente a la juventud que vive en comunidades rurales, así como los proyectos y acciones que se están llevando a cabo desde la sociedad civil para ello.

Por otro lado, se plantea también la necesidad de conocer las metodologías participativas que se están utilizando desde el ámbito educativo y de la sociedad civil, específicamente en el Estado de Puebla, que contribuyan al empoderamiento de esta juventud.

Preguntas de investigación

- ¿Qué políticas se desarrollan en México desde el gobierno para contribuir al empoderamiento de jóvenes en comunidades rurales?
- ¿Qué políticas y proyectos se están desarrollando desde el gobierno de Puebla y desde la sociedad civil que contribuyen al empoderamiento de jóvenes en comunidades rurales?
- ¿Qué metodologías participativas se están utilizando desde el ámbito educativo y de la sociedad civil en el Estado de Puebla que contribuyan al empoderamiento de esta juventud?

Objetivo general

Analizar el estado actual de los proyectos y acciones en materia de empoderamiento de la juventud en comunidades rurales en México.

Objetivos específicos

1. Conocer el estado actual de las políticas y proyectos de la sociedad civil en Puebla que contribuyen al empoderamiento de la juventud en comunidades rurales.
2. Analizar las metodologías participativas que se utilizan en el ámbito educativo y la sociedad civil para contribuir al empoderamiento de la juventud en comunidades rurales.

Método

La presente investigación tendrá un enfoque cualitativo. Se analizarán las políticas de México en materia de empoderamiento juvenil, y para ello se hará uso de la rúbrica Hebe cuyo objetivo es útil "para el análisis de los proyectos de empoderamiento juvenil y, también, para planificar, implementar y analizar los procesos socioeducativos que buscan incidir en el empoderamiento de las personas jóvenes" (https://rubrica.projectehebe.com/es). Dicha rúbrica cuenta con 9 dimensiones y 27 indicadores. Por otro lado, y para medir el impacto de las acciones que se están realizando con la juventud en comunidades rurales, el universo empírico del estudio estará situado en el Estado de Puebla, en el que los informantes tendrán un grado alto de participación, por lo cual se utilizarán metodologías participativas como son el photovocie, la cartografía social y la evaluación participativa.

Resultados

Como se ha indicado la investigación está en proceso. Se está llevando a cabo la fase de revisión del estado de la cuestión en México y en las Asociaciones Civiles utilizando la rúbrica HEBE para analizar el empoderamiento juvenil en dichas políticas y proyectos.

Los resultados emergentes vinculados al objetivo general mencionado anteriormente se muestran en la Figura 1 que presenta los planes y proyectos para la juventud en México según el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2023 y el Programa Nacional de Juventud (PROJUVENTUD):

Tabla 1

Indicadores de empoderamiento en el PND 2019-2023 y PROJUVENTUD

Dimensión de empoderamiento	Programa	Descripción	Acciones	Descripción/Objetivo
Participación	P001. Diseño y conducción de la política pública de desarrollo social	Programa federal de tipo "Planeación, seguimiento y evaluación de políticas públicas" a través del cual el IMJUVE desempeña su función como órgano rector de la política nacional de juventud.	Fortalecimiento de las instancias de juventud, para mejorar acciones a nivel local y estatal	1. Desarrollar ***la participación de los grupos sociales*** para que estén preparados e informados sobre sus derechos. 2. Promover ***la participación de las personas jóvenes*** en los asuntos públicos para incidir en el proyecto de nación.
	Programa presupuestario E016. Articulación de políticas públicas integrales de juventud.	Es un programa federal de tipo "Prestación de Servicios Públicos" que permite al IMJUVE desarrollar acciones y prestar servicios dirigidos a personas jóvenes, que contribuyan a su bienestar integral, incentivando su involucramiento en procesos de fortalecimiento a la ***participación,*** la cohesión social y el desarrollo de capacidades estratégicas.	Consejo Ciudadano de Seguimiento de Políticas Públicas en materia de juventud (CONSEPP).	Espacio de ***participación ciudadana*** y órgano de consulta, tiene por objetivo garantizar el ***diseño participativo*** y de seguimiento de los programas dirigidos a las y los jóvenes.
			Laboratorio de habilidades	Programa que implica el desarrollo de ciclos de talleres. El principal objetivo es promover en las personas jóvenes actitudes, aptitudes, valores y capacidades productivas, así como de ***participación ciudadana.***
			Contacto Joven. Red Nacional de Atención Juvenil.	Iniciativa a través de la cual se brinda atención a la salud mental. Esta iniciativa contó con tres modalidades de ***participación de las juventudes.***
			Comercio Joven. Estrategia de comercialización para emprendedores/as Jóvenes Construyendo el Futuro.	Coadyuvar a la sostenibilidad de emprendimientos y empresas de las personas jóvenes. Jóvenes Construyendo el Futuro.
			Tarjeta joven	Sin indicadores de empoderamiento
			Chamba Joven.	Sin indicadores de empoderamiento
			Centro de Documentación	Desarrollar la ***participación de los grupos sociales*** para que estén preparados e informados sobre sus derechos humanos
			Sello editorial	Promover ***la participación de las personas jóvenes*** en los asuntos públicos para incidir en el proyecto de nación
			Alianzas para el fortalecimiento de la participación de las personas jóvenes.	Refiere a los procesos de vinculación y articulación interinstitucional ***para promover la participación de las personas jóvenes*** en programas, proyectos y espacios de relevancia para su bienestar y desarrollo.
			Foro del orgullo 2023	Sin indicadores de empoderamiento
Autonomía	E016 Articulación de Políticas Integrales de Juventud.	Apoyo a la participación, organización y desarrollo de la capacidad de agencia de las personas jóvenes	Sello editor	Facilitar los procesos de emancipación y ***construcción de autonomía*** de las personas jóvenes para fortalecer la continuidad de su curso de vida.
			Laboratorio de habilidades	Facilitar los procesos de emancipación ***y construcción de autonomía*** de las personas jóvenes para fortalecer la continuidad de su curso de vida.
			Comercio Joven. Estrategia de comercialización para emprendedores/as Jóvenes Construyendo el Futuro	Facilitar los procesos de emancipación y ***construcción de autonomía*** de las personas jóvenes para fortalecer la continuidad de su curso de vida
			Chamba joven	Facilitar los procesos de emancipación y ***construcción de autonomía de las personas jóvenes*** para fortalecer la continuidad de su curso de vida

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

En la Tabla 1 se puede observar que, en las políticas y programas de gobierno en México se mencionan de manera explícita únicamente 2 de los indicadores: participación y autonomía, mientras que los indicadores de responsabilidad, trabajo en equipo y capacidad crítica se pueden inferir según la finalidad de cada proyecto. Por lo tanto, se hace hincapié en el segundo elemento que contribuye al empoderamiento que es el de poder ejercer las decisiones tomadas por las personas jóvenes, sin embargo, no se menciona el desarrollo de las "capacidades que podemos denominar internas o personales o psicológicas (conocimientos, actitudes, aptitudes, valores, habilidades...). Las necesarias o convenientes para poder tomar las decisiones de que se trate y llevarlas a cabo. Esta primera condición es de naturaleza específicamente educativa, dado que tales capacidades se desarrollan por medio de la educación (Soler Maso et al., 2017).

Impacto y transferencia

La juventud es un período de transición hacia la vida adulta en el cual empieza a hacerse cada vez más central la autonomía individual (*Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe*, s. f.). Sin embargo, la pandemia del coronavirus (COVID-19) generó una crisis significativa en el ámbito educativo y económico de los países, en el que este grupo de personas ha sido de las más afectadas por las consecuencias de esta crisis (*Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*, s. f.) En ese sentido, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) consideran prioritario el bienestar de las juventudes. Aunado a esto, la población que vive en comunidades rurales es aún más propensa a vivir la desigualdad social que plantea la CEPAL. Por lo tanto, este proyecto de investigación contribuye al análisis del impacto en materia de empoderamiento de la juventud, desde lo que plantea el gobierno de México y lo que buscan las asociaciones civiles. Aportando con esto a las posibles mejoras en los proyectos que trabajen con las juventudes de comunidades rurales en México.

Referencias bibliográficas

CEPAL. (2021). Caja de herramientas. *Promoviendo la igualdad: El aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe.* Santiago: Comisión para América Latina y el Caribe.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2023). *Panorama Social de América Latina y el Caribe,2022. Resumen ejecutivo: formato accesible*. Santiago: CEPAL.

Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe. (2021). *Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*. Santiago: Naciones Unidas.

Gobierno del Estado de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* Ciudad de México: Gobierno del Estado de México.

Instituto Mexicano de la Juventud. (2023). *Programa Anual de Trabajo 2023.* Ciudad de México: IMJUVE.

Llena Berñe, A., Planas-Lladó, A., Vila-Mumbrú, C., & Valdivia-Vizarreta, P. (2023). Factors that enhance and limit youth empowerment, according to social educators. *Qualitative Research Journal*, 23(5), 588-603. https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2023-0063

Soler Maso, P., Trilla Bernet, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar Martínez, X. (2017). *La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: Espacios, momentos y procesos.* Pedagogia Social Revista Interuniversitaria, 30, 19. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02

Análisis de la Estrategia ERACIS y programas de Orientación y Acción Tutorial para jóvenes en exclusión social, con énfasis en NNAMNA, en el contexto andaluz. Una revisión sistemática

Fátima Zahra Rakdani Arif Billah [1]
Jorge Expósito López [1]
Jennifer Serrano García [1]
[1]*Universidad de Granada, España*
rakdani@ugr.es

Resumen

La inclusión social mejora las condiciones de vida de los individuos que residen en zonas caracterizadas por la exclusión social. De ahí que el presente estudio fuera realizar una revisión sistemática con los términos comunidades interactivas y ambientes híbridos de aprendizaje que facilitan la Orientación y Acción Tutorial para jóvenes en exclusión social, quienes necesitan de la ayuda de los profesionales para su desarrollo integral. Así pues, se utilizaron las bases de datos Scopus, Web of Science y ERIC como principales motores de búsqueda. Se obtuvo una muestra de 22 registros científicos, donde se aplicaron programas de tutoría y/o orientación orientados a la inclusión social. Los hallazgos encontrados determinaron que la mayoría de los programas facilitan la resolución de problemas sociales y el desarrollo integral mediante la participación en actividades de diversa tipología. También, disminuyen la barrera idiomática, mejoran el bienestar psicológico y amplían las redes de apoyo, asegurando así la inclusión social de los adolescentes vulnerables. Finalmente, se concluye que los programas de orientación y acción tutorial favorecen la inclusión social de los colectivos vulnerables.

Palabras clave: Comunidades interactivas; Ambientes híbridos; Acción tutorial; Orientación; inclusión social

Abstract

Social inclusion improves the living conditions of individuals residing in areas characterised by social exclusion. Hence, the present study was to conduct a systematic review using the terms interactive communities and hybrid learning environments that facilitate Guidance and Tutorial Action for socially excluded young people, who need the help of professionals for their integral development. Thus, the Scopus, Web of Science and ERIC databases were used as the main search engines. A sample of 22 scientific records was obtained, where mentoring and/or guidance programmes oriented towards social inclusion were applied. The findings determined that most of the programmes facilitate the resolution of social problems and integral development through participation in activities of various types. They also lower the language barrier, improve psychological well-being and expand support networks, thus ensuring the social inclusion of vulnerable adolescents. Finally, it is concluded that guidance and tutorial action programmes favour the social inclusion of vulnerable groups.

Keywords: Interactive communities; Hybrid environments; Tutorial action; Guidance; Social inclusion

Introducción

En Andalucía, el 35% de la población andaluza está en exclusión social. Sin embargo, a pesar de que muchas zonas empobrecidas han sido objeto de estrategias de lucha contra la pobreza, como la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social: Intervención en Zonas Desfavorecidas (ERACIS), la vulnerabilidad social persiste (Delgado-Baena et al., 2022; Vela-Jiménez et al., 2022). Por otra parte, la persistencia de la exclusión social tiene como consecuencia servicios deficientes, desempleo, bajos niveles de educación y vivienda inadecuada (Vela-Jiménez et al., 2022). Asimismo, el objetivo de la Estrategia ERACIS es mejorar la calidad de vida de las personas (Delgado-Baena et al., 2022).

Particularmente, en el ámbito educativo, los profesionales intervienen con jóvenes desfavorecidos, como Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes No Acompañados (NNAMNA), comprometiéndose con la defensa del interés de los adolescentes (Fernández-Simo et al., 2022; van Raemdonck et al., 2021). Esta dificultad de desarrollo e integración,

condicionada por circunstancias sociales muy complejas, requiere de estrategias adaptadas (Martínez et al., 2021), para mejorar el ámbito personal y profesional (Meloni, 2019), y de forma especifica según la necesidades individuales (Alonso-Bello et al., 2020).

Aunque existe investigación internacional sobre los procesos de emancipación de los jóvenes en protección pero, en el caso de los NNAMNA, se limita a su proceso de transición a la vida adulta es limitada. Y en el territorio español, los estudios son todavía más escasos (Gimeno-Monterde et al., 2021). Así pues, el presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión sistemática con los términos comunidades interactivas y ambientes híbridos de aprendizaje que facilitan la Orientación y Acción Tutorial de jóvenes en exclusión social.

Método

El presente trabajo de Revisión Sistemática tiene como objetivo identificar los registros con diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos que investigaron sobre las comunidades interactivas y ambientes híbridos de aprendizaje que facilitan la Orientación y Acción Tutorial en jóvenes en exclusión social, siguiendo las directrices de PRISMA-P (Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analyses - Protocol), (Dickson y Yeung, 2022).

Criterios de inclusión y exclusión de los estudios

Se incluirán aquellos estudios que cumplan con los siguientes criterios: a) que sean sobre herramientas aplicadas en las comunidades interactivas y ambientes híbrido de aprendizaje que facilitan la Orientación y Acción Tutorial en jóvenes en exclusión social, con énfasis en colectivos vulnerables (NNAMNA); b) realizados en Centros de Educación Primaria (3º ciclo), Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Centros de NNAMNA de segunda línea e Instituciones de Orientación, Formación y Empleo; c) con un diseño metodológico cualitativo, cuantitativo o mixto; d) publicados en inglés y/o español entre enero de 2011 y diciembre de 2022.

Los criterios de exclusión que se establecieron fueron: a) otro tipo de estudios (opinión, editoriales…); b) realizaron en Centros de Educación Infantil, Educación Primaria (1º y 2º ciclo) y Universidad; c) instrumentos validados en países no europeos; d) publicados en cualquier idioma diferente al inglés o español.

Estrategia de búsqueda

Las bases de datos empleadas fueron Web of Science, Scopus y ERIC (Education Resources Information Centre). Respecto a los términos de búsqueda, deben estar presentes en el resumen o título. Las palabras clave, previamente identificadas en el tesauro ERIC, utilizadas aparecen identificadas en la Tabla 1. Los descriptores se han cruzado utilizando los operadores booleanos “AND”, “OR” y “NOT”.

Tabla 1

Palabras clave en la estrategia de búsqueda

Participantes	*Colectivos vulnerables*	***Participants***	*Vulnerable groups*
	Menores Inmigrantes No Acompañados		*Unaccompanied Foreign Minors*
	Jóvenes		*Youths*
	Inmigrantes		*Immigrant*
	Adolescentes		*Teenagers*
	Menores de edad		*Minors*
	Jóvenes desfavorecidos		*Disadvantaged youth*
	Mujer		*Woman*
	Género		*Gender*
Intervención	*Aprendizaje combinado*	***Intervention***	*Blended learning*
	Inclusión		*Inclusion*
	Exclusión social		*Social exclusion*
	Orientación		*Orientation*
	Acción tutorial		*Tutorial programs*
	Comunidades interactivas		*School community cooperation*

Proceso de selección y extracción de datos

Con la finalidad de eliminar los duplicados y aquellas investigaciones que no cumplen con los criterios de inclusión, se siguieron los siguientes procesos de cribado: a) Cribado rápido mediante la revisión a título y resumen; b) Dos evaluadores determinaron de manera independiente qué documento cumplen con los criterios de inclusión/ exclusión a texto completo; c) En casos de desacuerdo, intervino un tercer evaluador.

Por otra parte, para la extracción de datos, se elaboró un manual de codificación y un protocolo de registro de los datos, donde se determinó los ítems que permitían obtener información relacionada con las características de los estudios, hallazgos, diseño y calidad metodológica, siguiendo los consejos de Sánchez-Meca y Botella (2010) para la revisión y análisis de los registros incluidos.

Tabla 2

Formulario de extracción de variables

Extrínsecas	Tipología de revista, idioma, autor(es), año de publicación, afiliación profesional
Contextuales	País en el que se ha realizado la investigación
Metodológicas	Diseño, ámbito de aplicación, tipo de muestreo, muestra, técnicas de recogida de la información, análisis de datos, ética
Participantes	Características de la población estudiada
Resultados	Hallazgos

Evaluación del riesgo de sesgos

Para la evaluación del riesgo de sesgos se aplicó con la Herramienta de Evaluación MMAT para Métodos Mixtos (Mixed Methos Appraisal Tool) de Hong et al. (2018).

Resultados

El proceso de selección y exclusión de los registros fue identificado en un diagrama de flujo (Figura 1). Así pues, los artículos recuperados fueron 9404 documentos extraídos de Scopus, Web of Science y ERIC, mientras que la muestra seleccionada para la revisión sistemática incluye 22 registros, ya que cumplieron con los criterios de inclusión.

Por otro lado, los registros excluidos por duplicación fueron 1780. Se aplicó el cribado rápido a título y resumen a 7624 documentos, de los cuales se excluyeron 7517 por no cumplir con los criterios de elegibilidad. Asimismo, se evaluaron a texto completo 107 investigaciones para determinar su inclusión. Tras el cribado, se seleccionaron 22 artículos por cumplir con criterios, siendo eliminados 85 tras revisarse en profundidad y no cumplir con los criterios de elegibilidad. Finalmente, se incluyeron un total de 22 documentos para la RS.

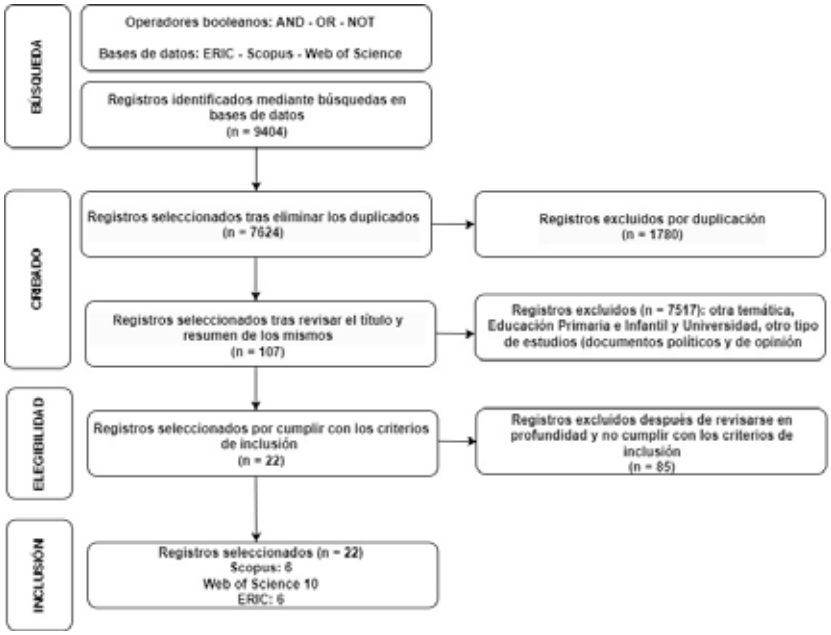


Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos

Asimismo, en lo que respecta a las variables extraídas de los estudios, se presenta a continuación una descripción general y sintetizada (Tabla 3).

Tabla 3

Síntesis del formulario de extracción de variables

Artículo	Año	Programa	Metodología	Muestra	Hallazgos
Deutsch et al.	2017	Tutoría grupal e individual	Cualitativa	113	Mejora en el ámbito académico, social y personal.
Castañeda et al.	2015	Tutoría	Cualitativa	350	Aumento de la inclusión social y mejora de las habilidades.
Aguaded-Ramírez et al.	2018	Orientación	Mixta	15	Las dificultades permanecen (idioma y habilidades sociales)
Green et al.	2021	Tutoría	Cuantitativa	365	La tutoría mejora el rendimiento académico.
Cipra y Hall	2019	Tutoría Orientación	Cuantitativa	404	Mejora de la inclusión social.
Balenzano et al.	2018	Tutoría Orientación	Mixta	234	El programa no es suficiente para garantizar la inclusión social.
Liras	2021	Orientación	Cualitativa	-	-
Rania et al.	2018	Tutoría	Cualitativa	-	Necesidad de mejorar las relaciones sociales, alimentación y comunicación.
Alarcón et al.	2021	Tutoría	Cualitativa	8	Mejora de la salud mental, idioma y apoyo social.
Sánchez-Aragón et al.	2021	Tutoría	Cuantitativa	263	Mejora del apoyo social y aprendizaje colaborativo.
Kvestad et al.	2021	Tutoría	Cuantitativa	81	Mejora de la salud mental y apoyo social.
Pryce et al.	2018	Tutoría	Mixta	92	Aumento de la inclusión y cohesión social.
Messiou y Azaola	2017	Tutoría	Cualitativa	28	Mejora del idioma, apoyo social, habilidades sociales y autoconfianza.
García-Poole et al.	2020	Tutoría Orientación	Cuantitativa	407	Mejora del estudio de vida.
Mahieu y van Caudenberg	2020	Tutoría	Cualitativa	40	Aumento de la inclusión social
García-Poole et al.	2018	Tutoría Orientación	Cualitativa	20	Fomento de las redes de apoyo.
Sánchez-Aragón et al.	2020	Orientación	Cuantitativa	158	Mejora del bienestar y aumento de apoyo social.
Aragón et al.	2021	Tutoría	Mixta	44	Aumento del apoyo social.
Feu	2015	Tutoría	Cuantitativa	186	Mejora del idioma y fomento del apoyo social.
Brady et al.	2015	Tutoría	Cualitativa	10	Mejora del bienestar.
Gunay y Bacon	2019	Tutoría	Cualitativa	8	Mejora del bienestar e incremento de la cohesión social.

Discusión y conclusiones

La inclusión social desde la acción tutorial y la orientación facilita la resolución de los problemas sociales y el desarrollo integral. De manera similar, Du y Field (2020) concluyeron que se necesitan más esfuerzos para ayudar a fomentar la calidad de las relaciones de los adolescentes inmigrantes. Por otro lado, el impacto positivo de los programas en la mejora del idioma y ampliación del apoyo social. En consonancia, un estudio sobre el uso de tutoría con jóvenes recién llegados sugiere que las relaciones entre pares pueden facilitar una variedad de resultados positivos, como la integración social y aculturación (Oberoi, 2016). En contraposición, Guo et al. (2019) manifestaron que el sentido de pertenencia de refugiados e inmigrantes se vio afectado debido al acoso y racismo recibido por compañeros y profesionales.

Asimismo, los programas orientados al bienestar psicológico han impactado positivamente en la mejora del rendimiento académico, idioma y salud mental. Y como (Alto et al., 2022; Bamford et al., 2021). se presentaron resultados significativos en cuanto a la mejora de la salud mental y redes de apoyo, que muestra que la tutoría y la orientación pueden producir cambios positivos en la vida juvenil.

Finalmente, las principales limitaciones fueron la búsqueda de ecuaciones de términos genéricos para localizar estudios, la, falta de acceso a los documentos o la heterogeneidad de formatos que dificultó su comparación. Como prospectiva se plantea una derivación a futuras réplicas como finalidad el análisis sistemático de mejores términos y otros procesos psicológicos implicados en la inclusión social de los menores migrantes.

Referencias bibliográficas

Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E. Feliciano-García, L. (2020). Employability Skills of Unaccompanied Immigrant Minors in Canary Islans. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(1), 15-27. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.433

Alto, M. E., Bantelman, E., Todd Manly, J., Hathaway, A., Knight, S., Frounfelker, R. L., y Petrenko, C. (2022). The Development of a Mental Health Program for Unaccompanied Minors in the United States. *International Journal fort he Advancement of Counselling, 44,* 164-196. https://doi.org/10.1007/s10447-021-09442-0

Bamford, J., Fletcher, M., y Leavey, G. (2021). Mental Health Outcomes of Unaccompanied Refugee Minors: a Rapid Review of Recent Research. *Current Psychiatry Reports, 23*(46), 1-11. https://doi.org/10.1007/s11920-021-01262-8

Delgado-Baena, J., García-Serrano, J. D., Toro Peña, O., y Vela-Jiménez. (2022). The Influence of the Organizational Culture of Andalusian Local Governments on the Localization of Sustainable Development Goals. *Land, 11*(1), 214-237. https://doi.org/10.3390/land11020214

Dickson, K., y Yeung, C. A. (2022). PRISMA 2020 updated guideline. *British Dental Journal, 232*, 760-761. https://doi.org/10.1038/s41415-022-4359-7

Du, J., y Field, A. P. (2020). Adolescents' peer friendship and anxiety and depression among first-generation immigrant BAME families in the UK. *Genealogy, 4*(62), 1– 11. https://doi.org/10.3390/genealogy4020062

Fernández-Simo, D., Carrera Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., y Correia Campos, É. (2022). Effective strategies for socio-educational intervention during the process of transition to adult life of unaccompanied minors from Africa. *Child & Family Social Work*, 1-10. https://doi.org/10.1111/cfs.12963

Gimeno-Monterde, C., Gómez-Quintero, J. D., Aguerri, J. C. (2021). Unaccompanied young people and transition to adulthood: Challenges for child care services. *Children and Yout Services Review, 121*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105858

Guo, Y., Maitra, S., y Guo, S. (2019). I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education, 14*(1), https://doi.org/10.20355/jcie29362

Hong, Q., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Carga, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O´Cathain, A., Rousseau, M. C., Verdel, I., & Pluye, P. (2018). The mixed methods appraisal tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information, 34*(4), 285–91. https://doi.org/10.3233/EFI-180221.

Meloni, F. (2019). The limits of freedom: migration as a space of freedom and loneliness among Afghan unaccompanied migrant youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 46*(2), 423-438. https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584703

Oberoi, A. K. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth.* National Mentoring Resource Center.

Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones Sistemáticas y Meta-Análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 7-17.

Van Raemdock, L., Clycq, N., y Mahieu, R. (2022). Using the capability approach in social work with unaccompanied young adult refugees. *Journal of Social Work, 22*(2), 556-578. https://doi.org/10.1177/14680173211009744

Vela-Jiménez, R., Sianes, A., López-Montero, R., y Delgado-Baena, A. (2022). The Incorporation of the 2030 Agenda in the Design of Local Policies for Social Transformation in Disadvantaged Urban Areas. *Land, 11*(2), 1-25. https://doi.org/10.3390/land11020197

Análisis de las relaciones entre las brechas intergeneracionales de aculturación y el bienestar, la identidad y el éxito académico de los estudiantes jóvenes en las familias inmigrantes de origen chino en España

Yaoshuochen Zhang[1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

leon.zysc@gmail.com

Resumen

Esta tesis explora la aculturación de las familias inmigrantes chinas en España, centrándose en la brecha intergeneracional en la aculturación y su impacto en el bienestar, la identidad y el éxito escolar de los jóvenes estudiantes chinos. La investigación se llevará a cabo en dos fases, utilizando entrevistas en profundidad y cuestionarios como métodos de recogida de datos y una mezcla de análisis cualitativo y cuantitativo en fases separadas. A partir de los resultados, el autor formulará recomendaciones para posibles proyectos de intervención socioeducativa en relación con los padres, los jóvenes estudiantes y las instituciones públicas. El acceso del autor a la lengua, la cultura y las redes sociales facilitará la realización de la investigación. Además, se buscará la colaboración de varias instituciones y entidades para encontrar los participantes. Se intentará promover la integración social de las familias inmigrantes chinas y la adaptación cultural de los jóvenes estudiantes a través de este estudio.

Palabras clave: Brecha de aculturación, inmigrantes chinos, familia inmigrante, jóvenes, España.

Abstract

This thesis explores the acculturation of chinese immigrant families in Spain, focusing on the intergenerational gap in acculturation and its impact on the well-being, identity, and school success of young chinese students. The research will be carried out in two phases, using in-depth interviews and questionnaires as data collection methods and a mixture of qualitative and quantitative analysis in separate phases. Based on the results, the author will formulate recommendations for possible socio-educational intervention projects concerning parents, young students, and public institutions. The author's access to language, culture and social networks will facilitate the research. In addition, various institutions and entities' collaboration will be sought to find participants. The promotion of social integration of chinese immigrant families and the cultural adaptation of young students will be the goal of this study.

Keywords: Acculturation gap, chinese immigrants, immigrant family, youth, Spain.

Introducción

La estimación global actual de la ONU es que había alrededor de 281 millones de migrantes internacionales en el mundo en 2020, lo que equivale al 3,6% de la población mundial (McAuliffe & A. Triandafyllidou, 2021) y, como sugiere el título de De Haas et al. (2019), estamos viviendo en "la era de la migración". ¿Qué ocurre cuando una población cultural se encuentra con la de otra cultura? Pueden (o no) adoptar mutuamente sus comportamientos, lenguas, creencias, valores, instituciones sociales y tecnologías (Sam y Berry, 2010)· Aunque es muy difícil predecir las reacciones específicas de los individuos o grupos ante otras culturas, no cabe duda de que el contacto intercultural puede tener un impacto en las culturas originales, lo que en última instancia puede provocar un cambio en las culturas de ambas partes (孙, 2018). Esta adaptación a la nueva cultura y el ajuste a la cultura original resultante del contacto es lo que presentan la definición clásica de aculturación: "*La aculturación es el proceso de cambio cultural que tiene lugar como resultado del contacto entre grupos culturales"* (Berry, 2006:13).

España, uno de los principales países receptores de inmigrantes del mundo, cuenta con 193.046 residentes son de origen chino (Instituto Nacional de Estadística, 2022). Los residentes chinos se han convertido en uno de los

mayores residentes extranjeros en España. Aunque la experiencia psicológica de la aculturación se produce a nivel individual, el proceso a menudo se desarrolla en el contexto familiar, especialmente para aquellos que forman parte de una familia inmigrante (Ward y Geeraert, 2016). Los inmigrantes chinos llegaron a España en un número significativo a principios del siglo XX, la gran mayoría de ellos procedentes de Qingtian, una pequeña ciudad de China (Ávila Pardo, 2020; Beltrán, 2009; Moraga Reyes, 2015; 林，2014；夏，2021)，el 82% de ellos no tenía estudios más allá de la educación secundaria antes de llegar a España（林，2014）. Debido a las diferencias de edad, nivel educativo, capacidades lingüísticas, etc., no es difícil imaginar un nivel de aculturación diferente, es decir, la emergencia de brechas generacionales de aculturación, entre los inmigrantes de primera y segunda generación en las familias inmigrantes procedentes de China. Esta diferencia puede repercutir en el bienestar, la identidad y el rendimiento académico de los inmigrantes de la segunda generación.

En contra de su mayor presencia social, los inmigrantes chinos en España suelen ser considerados como el colectivo inmigrante menos conocido y carece de integración social (Nieto, 2003). Pues las brechas intergeneracionales de aculturación de las familias inmigrantes han sido escasamente estudiadas en el contexto del Estado Español y aún menos de la comunidad China. La falta de voz y atención en la sociedad, junto con los estereotipos y prejuicios, agravan las dificultades que este grupo de inmigrantes encuentra en el proceso de aculturación.

Las preguntas de la investigación son: ¿Cuáles son las diferencias en las estrategias de aculturación adoptadas por los padres y los jóvenes? ¿Qué efectos tienen estas diferencias en la segunda generación en relación con su identidad, bienestar y el éxito académico?

Y como objetivo, este estudio intentará contribuir al estudio de la aculturación de los inmigrantes en España y, en particular, a la comprensión y promoción de la integración social de las familias inmigrantes chinas y la aculturación de los jóvenes estudiantes.

Método

1. **Entrevistas**

Entrevista con las familias

Se realizarán entrevistas individuales en profundidad con 20 familias de inmigrantes chinos, incluidos los jóvenes y sus tutores principales (padre o madre u otros miembros de la familia). Las entrevistas se utilizaron para comprender el dilema que experimentan las familias de inmigrantes chinos en el proceso de aculturación, así como para explorar inicialmente el nivel de brecha de aculturación y la relación con el bienestar, la identidad y el éxito académico de los estudiantes jóvenes.

Entrevista con los profesionales

Se realizarán entrevistas en profundidad a 5 profesionales (profesores, directores de centros educativos, representantes de cámaras de comercio, líderes religiosos, etc.) cuyas experiencias y percepciones ayudarán a obtener un perfil general de la comunidad china, así como sus estrategias generales de aculturación, etc.

2. Cuestionarios

Se distribuirán paquetes de investigación a 150 familias chinas, que incluirán cartas de presentación, un conjunto de cuestionarios para los padres, un formulario de consentimiento y un conjunto de cuestionarios para los jóvenes. Los cuestionarios contienen distintas partes por escalas para medir el nivel de aculturación, bienestar e identidad.

Cuestionario demográfico. El cuestionario demográfico incluye la edad, el sexo, el país de nacimiento, el tiempo de residencia en España, la edad del inmigrante, el domicilio, el nivel lingüístico y el nivel educativo, etc.

Nivel de aculturación y la brecha intergeneracional. El nivel de aculturación tanto de los padres como de los jóvenes se medirán mediante la escala Suinn-Lew Asian Self-Identity (SL-ASIA) (Suinn et al., 1987), es una escala de

autoinforme que incluye dimensiones cognitivas, conductuales y actitudinales. La escala se ajustará, por ejemplo, sustituyendo "Asia" por "China" y "Estados Unidos" por "España". Esta escala contiene 21 ítems, las respuestas a cada ítem se presentaron en una escala Likert de cinco puntos, donde las puntuaciones bajas reflejaban una alta identificación asiática y las puntuaciones altas reflejaban una alta identificación occidental. La brecha intergeneracional se calculará mediante la diferencia entre las puntuaciones de padres y jóvenes.

Bienestar

El bienestar de los estudiantes jóvenes se se medirá mediante la escala The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS)(Seligson et al., 2003).

Identidad

Para evaluar la identidad étnica, los jóvenes y sus padres completarán la escala de Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM)(Phinney, 1992).

Éxito académico

El GPA del último año de los estudiantes se utilizará de la medición del éxito académico.

Resultados esperados

Aunque algunos estudiosos afirman que en los últimos años se ha observado un aumento del individualismo en la sociedad china (Yan, 2010), las fuertes tendencias colectivistas de los valores culturales chinos no parecen haber cambiado de forma significativa (Hamamura et al., 2021). En consecuencia, las familias inmigrantes de origen chino pueden enfrentarse a mayores retos en su proceso de aculturación en comparación con los inmigrantes procedentes de culturas con más continuidades con la cultura occidental (Lim et al., 2009).

En la primera fase de este estudio, se espera presentar una descripción más completa de las experiencias de las familias inmigrantes chinas en cuanto a su aculturación en España, y documentar las dificultades encontradas por los inmigrantes de primera generación en el proceso de integración en la cultura local, así como las estrategias de afrontamiento adoptadas por ellos. Al mismo tiempo, se observará la transmisión de valores de la primera generación a la segunda en el contexto familiar, y que la segunda generación de inmigrantes que lucha con las dos culturas tendrá un impacto negativo en su bienestar e identificación. En la segunda fase de este estudio, los datos recogidos de la muestra del cuestionario se analizarán utilizando el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), y se espera que los resultados coincidan con los de la primera fase.

Impacto y transferencia

La revisión de la literatura muestra que el tema de la aculturación es un clásico, ampliamente estudiado desde casi primeros del siglo pasado, la base de la conceptualización teórica se desarrolló prácticamente hace más de 40 años. La relevancia de la presente propuesta radica en su foque intergeneracional y el objeto de estudio y su contexto. Pues las brechas intergeneracionales de aculturación de las familias inmigrantes han sido escasamente estudiadas en el contexto del Estado Español y aún menos de la comunidad China.

Como un miembro de la comunidad china en España, el acceso del autor de este estudio a la lengua, la cultura y las redes sociales facilitará la realización de la investigación. Al mismo tiempo, el autor buscará la ayuda de instituciones y entidades por ejemplo el consulado chino, academia de la lengua china, iglesias, cámaras de comercio, e intentará contribuir a la promoción de la integración social de las familias inmigrantes chinas y la aculturación de los jóvenes estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ávila Pardo, A. (2020). *"Sinoburbuja": aproximación bibliográfica a la inmigración china en España.* (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/131712#.YrHvlqMjAdg.mendeley

Beltrán, J. (2009). La presencia china en España. Globalización y transnacionalismo. *La Emergencia de China e India En El Siglo XXI*, 250–271.

Berry, J. W. (2006). Acculturation: A Conceptual Overview. In M. H. Bornstein y L. R Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 13–30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. https://doi-org.sire.ub.edu/10.4324/9780415963589-2

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*, *9*, 25.

De Haas, H., Castles, S., y Miller, M. J. (2019). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Bloomsbury Publishing.

Hamamura, T., Chen, Z., Chan, C. S., Chen, S. X., y Kobayashi, T. (2021). Individualism with Chinese characteristics? Discerning cultural shifts in China using 50 years of printed texts. *The American Psychologist*, *76*(6), 888–903.

Instituto Nacional de Estadística，recuperado en 11 de Mayo de 2023，disponible en: https://www.ine.es/prensa/cp_j2022_p.pdf

Lim, S. L., Yeh, M., Liang, J., Lau, A. S., y McCabe, K. (2009). Acculturation gap, intergenerational conflict, parenting style, and youth distress in immigrant chinese american families. *Marriage and Family Review*, *45*(1), 84–106. https://doi.org/10.1080/01494920802537530

McAuliffe, M. and A. Triandafyllidou (eds.), 2021. *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM), Geneva.

Moraga Reyes, J. (2015). *La inmigración China en España. Capital social y estructuras de reciprocidad:" Jia"(familias)," Guanxi"(relaciones) y" Mianzi"(cara)* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Nieto, G. (2003). La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, *63*, 167–189. http://www.jstor.org.sire.ub.edu/stable/40585991

Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, *7*(2), 156–176.

Sam, D. L., y Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, *5*(4), 472–481. https://doi.org/10.1177/1745691610373075

Seligson, J. L., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2003). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, *61*(2), 121–145. https://doi.org/10.1023/A:1021326822957

Suinn, R. M., Rickard-Figueroa, K., Lew, S., y Vigil, P. (1987). The Suinn-Lew Asian self-identity acculturation scale: An initial report. *Educational and Psychological Measurement*, *47*(2), 401–407.

Ward, C., y Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: the acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, *8*, 98–104. https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2015.09.021

Yan, Y. (2010). The Chinese path to individualization. *The British Journal of Sociology*, *61*(3), 489–512.

Zhong, W., & Beltrán Antolín, J. (2020). 629. Vivienda y movilidad. Comportamiento residencial de la migración china en España. *Scripta Nova*, *24*. https://doi.org/10.1344/sn2020.24.22730

林国阳.(2014).西班牙排华问题研究*(*硕士学位论文, 暨南大学*)*.

https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD201501yfilename=1015001842.nh

夏翠君.(2021).“流动”视角下侨乡青年社会区隔研究——以浙江青田幸村为例. 华侨华人历史研究(01),54-60. doi:CNKI:SUN:HQLY.0.2021-01-007.

孙淑女.(2018).多学科视角下的跨文化适应理论研究.浙江学刊(01),214-221.doi:10.16235/j.cnki.33-1005/c.2018.01.025.

Analyzing Three Decades of Research Trends in Deaf Education in China: A Comprehensive Review

Ke Wu [1]

[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*

candelawuke@gmail.com

Abstract

This study comprehensively analyzes the evolution of deaf education research in China over the past three decades. China's special education journey has transitioned from infrastructure development (1949-2000) to reform and development (2001-present), aligning with international standards that emphasize individual differences, student needs, holistic development, and student-centered education. Despite progress, research specific to deaf education categories remains limited. This study collected 2,033 journal articles on deaf education from 1993 to 2024 using the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) database. Employing co-word analysis and CiteSpace co-citation network visualization, this study uncovers major trends, focal areas, and historical context in deaf special education research. And will reveal key developments from three decades, including core research themes, annual publication trends, and disciplinary categories. This analysis will enhance the understanding of research structures, core themes, and evolving trends. Finally, this study provides a comprehensive summary of the historical context and future trends in deaf special education in China, supporting future policy decisions and research initiatives.

Keywords: Special Education, Literature Reviews, Trend Analysis, Bibliometrics

1. Introduction

Special education for deaf students plays a crucial role in ensuring equal access to education and opportunities for individuals with hearing impairments (Peng, 2019). Over the past few decades, significant progress has been made in the field of special education in China, particularly in catering to the needs of deaf students (Huang et al., 2019). However, despite the advancements, there remain gaps in the understanding of the evolving trends, research priorities, and policy implications within this domain (Zhang & Miao, 2022).

This paper aims to provide a comprehensive overview of the development trajectory, key research themes, and emerging trends in special education for deaf students in China. By conducting a systematic analysis of scholarly literature published over the past 30 years, an analysis will be undertaken of the prominent areas of focus, gaps in knowledge, and implications for future research and practice.

In this study, a combination of bibliometric analysis, co-word analysis, and visualization techniques will be employed to analyze a corpus of 2033 journal articles retrieved from the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) database. Through this analysis, the frequency of key terms, patterns of co-occurrence, and shifts in research priorities over time will be examined. Additionally, the implications of these findings for policy formulation, educational practice, and social awareness will be explored.

The significance of this study lies in its potential to contribute to the advancement of special education policies, practices, and research agendas in China. By shedding light on the evolving landscape of special education for deaf students, policymakers, educators, researchers, and stakeholders will be informed about the current state of the field and highlight areas for further investigation and intervention.

In the subsequent sections of this paper, the methodology employed in this analysis will be delved into, the findings of this study will be presented, their implications will be discussed, and recommendations for future research and practice in the field of special education for deaf students in China will be offered. Through this kind of efforts, a more inclusive and equitable educational environment for individuals with hearing impairments will be aimed at, thereby promoting their holistic development and well-being.

2. Context

2.1 Historical background

The current Chinese government believes that effectively managing special education holds significant importance in ensuring the equal participation of persons with disabilities in society, enhancing the welfare of families with disabled members, and promoting social equity and justice, which is also a vital component of modernizing education (Government of the People's Republic of China, 2014).

As of now, special education in China has a history of 189 years. From the enrollment of blind students at the "Macau Female School" established by the Prussian missionary Charles Gutzlaff in 1835, and the founding of the first blind school in Beijing by William Murray, a minister of the Scottish Bible Society, in 1874 (Li, 2014; Guo, 2007), to the statistics reported in 2022 indicating a total of 2,314 special education schools nationwide with 918,500 students and 72,700 full-time special education teachers (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2023). This period has witnessed two phases of development: infrastructure construction and reform development, marked by continuous policy releases and updates.

During the infrastructure construction period from 1949 to 2000, special education in China underwent a significant transformation:

Research by Peng (2019) indicates that from 1949 to 1977, the concept of special education in China shifted from being part of the charity and relief sector to becoming a component of the education sector. In 1957, the Chinese Ministry of Education issued the "Several Instructions of the Ministry of Education on Operating Schools for Blind Children and Deaf-Mute Schools" (Li, 2014), emphasizing the need for categorized teaching to equip students with vocational skills. In 1962, after conducting investigations, the Ministry of Education drafted the "Draft Full-Time Ten-Year Plan for Deaf-Mute Schools," which covered objectives, scheduling, curriculum design, and implementation plans and is considered the foundation of the current curriculum framework (Huang et al., 2019). From 1978 to 2000, special education witnessed rapid development alongside factors such as economic, social, and diplomatic growth (Peng, 2019). Consequently, in 1984 and 1987, the Ministry of Education successively issued the "Trial Implementation Plan for Full-Time Deaf Schools" and the "Trial Implementation Plan for Full-Time Blind Schools." In 1993, special education was incorporated into the nine-year compulsory education system (Du, 2012).

During the reform and development period from 2001 to the present, special education has received continuous attention and improvement from the state (Peng, 2019):

In 2001, the Ministry of Education issued the "Outline of Curriculum Reform for Basic Education (Trial)" (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2002), marking the beginning of special education curriculum reform. This document explicitly stated that in the new historical period, curriculum design should reflect the development requirements of the times, weaken political-centric curriculum values, reduce the number of courses, lower the difficulty of courses, and improve curriculum objectives (Li, 2020). Subsequently, in 2002, the compulsory education curriculum reform for deaf schools was initiated, and a new curriculum program for deaf schools was formulated (Li, 2020). In 2007, the curriculum plan was promulgated, reflecting the spirit of basic education reform and indicating the comprehensive deepening of curriculum reform in deaf schools (Li, 2020). In 2016, the Ministry of Education formulated and issued the compulsory education curriculum standards for blind, deaf, and intellectually disabled schools (Shen & Xiong, 2020). In 2017, textbooks and teacher guides for blind, deaf, and intellectually disabled schools were successively published (Liu, 2015).

After a series of reforms and policy releases, China's special education sector has rapidly developed and gradually aligned with international special education principles, emphasizing concepts such as "respect for individuals, respect for differences" (Zhang, 2008), "meeting students' needs" (Sheng, 2005), "emphasis on comprehensive student development" (Li, 2020), and "student-centeredness" (Zhao, 2017).

2.2 Literature Review

Therefore, the current research on special education presents a rich array of themes. This includes theoretical and applied research on curriculum standards (Li, 2021), interpretative studies on curriculum reform (Wang et al., 2015), descriptive studies on curriculum paradigms (Sheng, 2011), as well as studies on the relevance of classroom teaching (Zhao, 2017) and exploratory research on inclusive education and full participation (Zhang & Miao, 2022). Comprehensive review studies have been published at various stages. For instance, Wang et al. (2015) conducted a comprehensive analysis of 161 articles retrieved from the CNKI database between 2002 and 2013 using keywords such as "special education" and "curriculum reform". Li (2021) conducted a unified analysis of 141 articles related to the research on Chinese special education curriculum standards up to 2021. In the same year, Zhou & Ning

(2021) explored the research trends and status of Chinese special education master's theses based on 604 theses included in the CNKI database. Additionally, Zhang & Miao (2022) interestedly analyzed 1564 academic articles published in the "Chinese Journal of Special Education" from January 2012 to May 2022 based on the CNKI platform.

Wang et al. (2015) found that current research predominantly focuses on four areas within special education curriculum reform: "curriculum philosophy and program research," "curriculum design and development research," "student development and teaching method research," and "teacher development and information technology research." The first two areas are comparatively mature and stable, representing significant content and primary hotspots in special education curriculum reform research. "Curriculum philosophy and program research" particularly stand out as a mainstream research direction. However, research in the latter two areas is fragmented and lacks sufficient depth, requiring more empirical studies to supplement the field's content.

Li (2021) revealed important milestones in the research on Chinese special education curriculum, indicating that Chinese scholars conducted in-depth reflections and conceptualizations on the formulation of special education curriculum standards in various aspects before the Ministry of Education released the experimental curriculum plans for compulsory education in blind schools, deaf schools, and intellectually disabled schools in 2007, as well as before the Ministry of Education issued the compulsory education curriculum standards for deaf schools, blind schools, and intellectually disabled schools (2016 version).

In the same year, Zhou & Ning (2021) summarized the research trends of special education master's theses, with the majority of these focusing on "intellectual disabilities," "autism," and "deaf students" as keywords. Most of the hot research topics centered around "Follow the class education". Follow the class education policies is a type of Inclusive Education. Which encourage disabled children, including those with limb disabilities, mild intellectual disabilities, visual impairments, and severe hearing impairments, to attend regular classes in compulsory education, where schools and teachers provide special education and services, as well as necessary medical training. This facilitates students' interpersonal communication and lays the foundation for their future integration into society (Li, 2015). Zhou & Ning (2021) mainly focused on the needs of students in inclusive education settings, teaching adjustments made, educational interventions, and the construction of support systems. However, this study has limitations due to its focus on master's theses, resulting in incomplete data sampling.

Finally, Zhang & Miao (2022) identified the main research areas in special education as governance systems, inclusive education, teacher education, curriculum development, and Special Educational Needs (SEN) research, with an improvement in research quality. The most important research nodes in the past decade are "special education," "inclusive education," "autism," "migrant children," "intervention," and "regular classroom learning," aligning with the results of Zhou & Ning (2021) study.

Although there is a plethora of literature reviews and integration studies on special education, which have comprehensively summarized the situations of various stages and types of special education, most of the bibliometric studies are general studies on the field of "special education." Their data sources include various types of special education journal articles or theses. However, there has been no comprehensive review and analysis of research articles on a single type of special education. Therefore, this paper focuses on the literature research on "deaf special education," aiming to comprehensively summarize the development of deaf special education over the past 30 years and provide a detailed analysis of the hot topics and evolving trends in this field, laying a theoretical foundation for future research.

3. Theoretical framework

This study primarily draws upon and applies the frameworks of bibliometrics and co-word analysis. The method of bibliometrics is currently regarded as an effective tool when used to identify research hotspots in a certain field, track their evolution, or conduct extensive analysis of a certain type of research (Mejia et al., 2021). Its theoretical foundation lies in bibliometrics, which, as a quantitative analysis method for measuring literature, provides a unique perspective for understanding scientific communication and knowledge dissemination (Donthu et al., 2021). The core of this theoretical framework lies in its provision of tools for analyzing and interpreting the production, distribution, and impact of scientific literature (Hood & Wilson, 2001).

Therefore, this method is also applied to research in various fields, such as management, medicine, academic research, or studies related to sustainable development (Mejia et al., 2021). This method is more widely applied within the social sciences and humanities, as evidenced by scholars such as Wang et al. (2015), Li (2021), Zhou & Ning (2021), and Zhang & Miao (2022), who conducted thematic literature reviews in the field of special education in China.

Co-word analysis, on the other hand, is a new tool developed for analyzing and visualizing the dynamics of problem

networks (Turner et al., 1988). Its methodological foundation lies in the fact that the co-occurrence of keywords describes the content of documents in the file, enabling the positioning of the relative strength of these co-occurrences. It focuses on centrality and density analysis (Callon et al., 1991). Therefore, it can be used to analyze the frequency of keywords in many documents in a certain field, thereby determining the research hotspots and focuses of this field. This is because co-word analysis considers the relationships between keywords to be most important. The positioning of these closely connected subgroups is a micro-expression of research topics, corresponding to interest centers or research questions that researchers invest heavily in (Callon et al., 1991).

Furthermore, co-word analysis combines the advantages of quantitative and qualitative analysis. That is, it can analyze the relationship between various research topics or research directions in a discipline by examining the occurrence of keywords or subject terms that commonly appear in a document, thereby revealing the research structure of the discipline (He, 1999). In terms of keyword analysis, co-word analysis is generally based on the statistical frequency of the same vocabulary appearing in several documents, and further conducts cluster analysis and visualization operations (Wang et al., 2015). This can transform complex basic data into concise graphical or image clusters, facilitating researchers in summarizing or identifying issues in a particular field of study.

4. Methodology

4.1. Sample Selection

This study utilized the CNKI platform to search for the keyword “deaf education” and retrieved information from all journal articles published from 1993 to the end of 2023, yielding a total of 2033 records. CNKI is China’s largest Chinese-language full-text database, which comprehensively archives Chinese journals, conference papers, newspapers, and other materials across different periods.

In the data analysis phase, this study initially conducted frequency statistics and co-occurrence matrix visualization analysis of the keywords in the 2033 articles using Co-Occurrence 14.9 (COOC 14.9) and VOSviewer software. COOC 14.9 software, developed by the Chinese software team “XueShuDianDi,” is specifically designed for bibliometrics and knowledge graph plotting (XueShuDianDi, 2024). VOSviewer is a software tool used to construct and visualize co-occurrence networks of keywords in scientific literature, revealing relationships between different keywords and connections among various research topics (Cavalcante et al., 2021).

Subsequently, keyword timeline visualization analysis was performed using CiteSpace software (Chen, 2016). CiteSpace, recognized for its capability to visualize keyword timelines, enables the depiction of the fundamental structure of one or multiple domains (Chen et al., 2014). Widely employed for summarizing research focuses and development trends within a particular field over a specified period, CiteSpace facilitates comprehensive insights into published literature (Chen, 2006).

The research framework and workflow of this study are illustrated in the following figure 1.

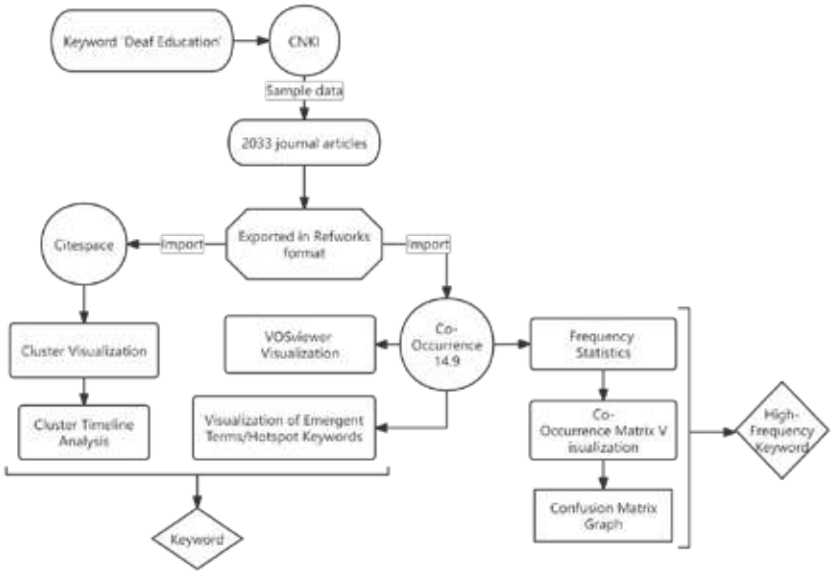


Figure 1

4.2. Results

First, the Co-Occurrence14.9 (COOC14.9) software was used to conduct frequency analysis on the extracted keywords from the journal articles, resulting in a total of 3,101 keywords with a cumulative frequency of 6,695. After organizing, deleting, and merging all keywords, a co-occurrence matrix was generated and imported into VOSviewer, resulting in Figure 2.

Based on the visualization results, a preliminary analysis of the research directions in China's special education for the deaf from 1993 to the end of 2023 can be conducted. The size of nodes (i.e., keywords) in the figure represents the weight or frequency of occurrence of each keyword. The connections between nodes represent the relationships between keywords, with the thickness of the lines indicating the strength of the relationship or the frequency of co-occurrence between two keywords. Thicker lines signify a higher frequency of co-occurrence between the two keywords in the literature. The colors typically represent different research topics or clusters of keywords. Keywords of the same color may belong to the same research field or topic.

As shown in the figure 2, it can be inferred that there are three research directions: school and curriculum research, student and problem-solving research, and research on other abilities. The focus of research in the school and curriculum research section is on teaching strategies and curriculum policy research. Among them, there is a higher number of studies related to deaf schools, which are closely linked to other research topics. The most co-occurring topics with deaf schools are "curriculum standards," "compulsory education," and "communication and interaction." Research on students and problem-solving focuses on analyzing students' needs and future development paths, with a significant number of studies on students' mental health and higher education situations. The most co-occurring topics with "deaf students" are "countermeasures," "current situation," and "problems." It can be observed that in the research direction of deaf students, there is a greater emphasis on identifying problems and proposing countermeasures rather than purely analytical research. Finally, in the research on other abilities, it can be seen that research on reading ability has become a focus of research in the field of special education for deaf students.

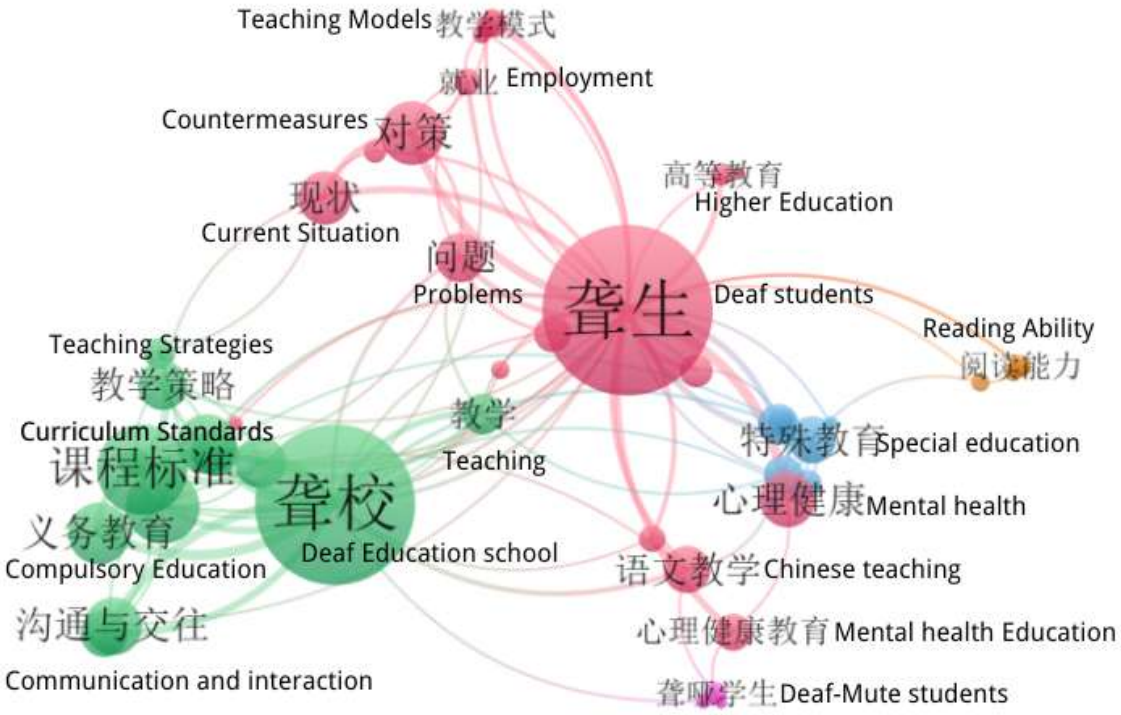


Figure 2
VOSviewer - Visualization of Keywords

In addition, the visualization algorithm of the Co-Occurrence14.9 software can generate a "Key Emergent Term Visualization" for all keywords and years, resulting in Figure 3. "Key Emergent Term Visualization" can reveal the development of research themes in a specific field during fixed years, the continuous status of research hotspots,

and the emergence time of new research arguments.

Over the 30 years of development in this field, a total of 26 unique emergent terms have appeared. Among them, the longest-lasting emergent term is “deaf schools,” which lasted for 6 years. The shortest duration was for “strategies,” which existed only in 2017.

As shown in the figure, research on “deaf-mute schools” in China truly began in 1994, and this hotspot existed for about two years, with no other hotspots appearing for a period of five years. It was not until 2000 that emergent terms began to gradually increase with time. From 1999 to 2017, there were consistently 1-4 hotspots each year. The research hotspots also shifted from non-specific topics related to deaf students such as “deaf-mute” and “mainstreaming” to specialized topics such as “special education” and “deaf schools.” In 2007, following the issuance of the “Experimental Program for Compulsory Education Curriculum Setting in Blind Schools, Deaf Schools, and Intellectual Disability Schools” by the Ministry of Education, researchers in this field began to pay attention to the “mental health” and “learning interests” of deaf students, with both hotspots existing for 2 years.

After the release of the “Compulsory Education Curriculum Standards for Deaf Schools” in 2016, six emergent terms appeared in 2017, with “compulsory education,” “sign language,” “language teaching,” “classroom teaching,” “curriculum standards,” and “deaf schools” being research hotspots, all continuously present for 2 years or more. The latest emergent term is “communication and interaction” appearing in 2021, accompanied by “deaf schools” lasting for 7 years, and “language teaching” and “new textbooks” lasting for 5 years as the current key points in the research field.

Overall, “mathematics” and “language” courses, as fundamental courses at various educational stages, have emerged as key terms in the field of special education research since 2011, whether within “deaf schools” or non-specialized deaf schools. However, “sign language,” as a critical language skill for the deaf, only appeared as a hotspot term in 2012-2014 and 2017-2019. In the confusion matrix, “mental health” research, which is closely related to deaf students, emerged as a hotspot in 2007, lasting only two years. In contrast, “countermeasures,” which are closely related to deaf schools, did not appear as a hotspot term in any year.

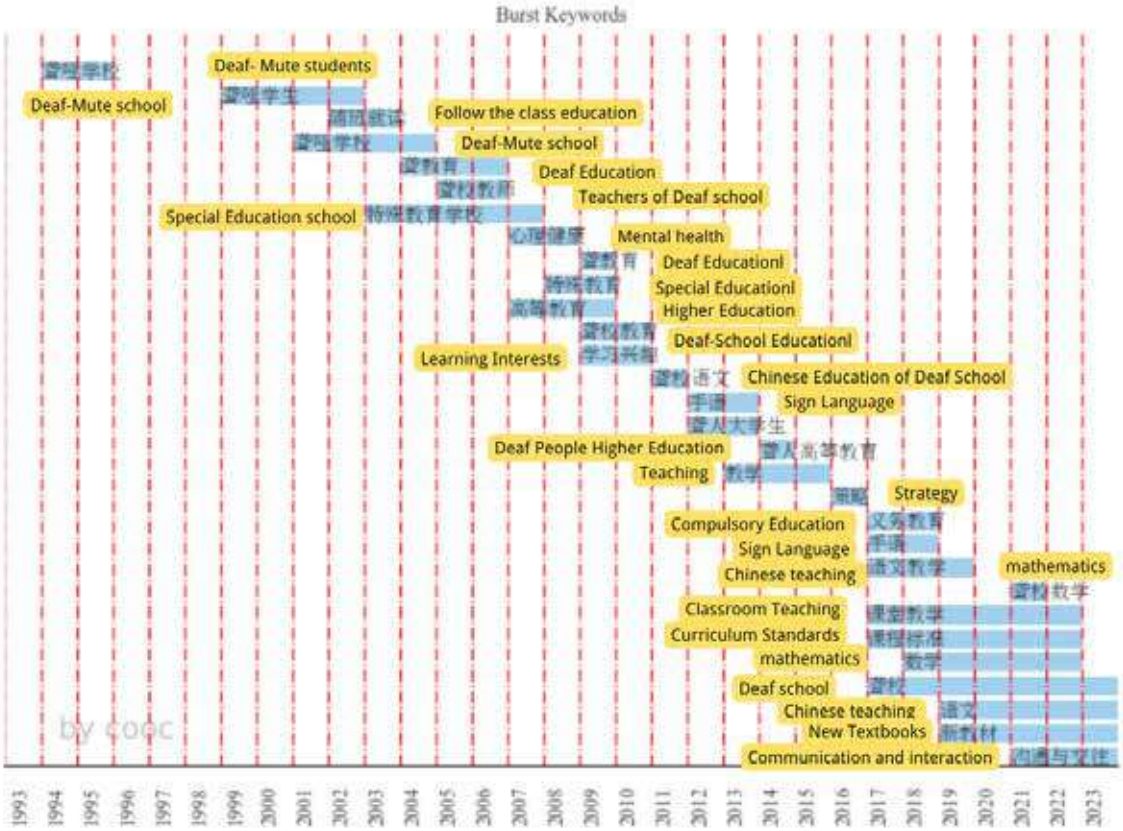


Figure 3

Visualization of Key Emergent Terms from 1993 to the end of 2023

Subsequently, in the CiteSpace software, Time Slicing was set from January 1993 to December 2023, Years Per Slice

was selected as 1, Node Types were chosen as Keyword, the g-index was set with K value at 25, Top N was set to Top 50, and Pruning options included Pathfinder and Pruning sliced networks.

The keyword clustering results generated are illustrated in Figure 4. The clustering analysis results can express the composition of various research topics in this field, allowing for preliminary assessment of the degree of association among keywords and the clusters they form. Subsequently, a timeline graph was generated based on the clustering results, as shown in Figure 5. The keyword clustering graph summarizes all keywords into 13 parts. Combining the two visualization results yields Table 1.

Table 1

Distribution of Cluster Hotspot Terms

	Cluster Area	Hotspot Terms
1.	**Special Education**	"Reading Instruction" "Hearing-Impaired Students" "Quality Education" "Physical Education" "Chinese/Local Sign Language" "Pragmatics Classroom" "Language Curriculum of Chinese"
2.	**Compulsory Education**	"Mathematics" "Multimedia" "Chinese Language" "Chemistry" "Curriculum Standards" "New Textbooks" "Teaching Suggestions"
3.	**Deaf School Mathematics**	"Countermeasures" "Deaf School Mathematics" "Teaching Strategies" "Analysis" "Mathematical Literacy"
4.	**Deaf Education**	"Bilingual Teaching" "Oral Teaching" "Student-Centered" "Individual Differences" "Mathematics Teaching" "Natural Sign Language"
5.	**Deaf Individuals**	"Teaching Models" "Thinking Skills" "Health Education" "Physical Education" "Inclusive Education" "Higher Vocational Deaf Students" "Curriculum Design" "Personalization" "Micro-Lessons" "Chinese Proficiency" "Second Language Acquisition"
6.	**Deaf School Chinese and Language Chinese Teaching**	"Interest in Learning" "Humanistic Literacy" "Learning Before Teaching" "Situation Education" "Emotional Education" "Aesthetic Education"
7.	**Information Technology**	"Information Technology" "Deaf School Teaching" "Classroom Teaching" "New Curriculum Standards" "Fine Arts" "Educational Drama"
8.	**Hearing Aids**	"Senior Grades" "Hearing Loss" "Written Language" "Deaf School Teachers" "Oral Language" "Reading Ability"
9.	**Deaf-Mute Schools**	"Inclusive Education" "Shandong Province Inclusive Education" "Disabled Children" "Sign Language Translation"
10.	**Psychological Health**	"Disabled Students" "Calligraphy Education" "Interpersonal Trust" "Influencing Factors" "Loneliness" "Peer Relationships"
11.	**Development Promotion**	"Moral Education Work" "Promotion of Development" "Innovative Awareness" "Innovative Thinking" "Communication Barriers"
12.	**Entrepreneurship Education**	"Education Reform" "Employment" "Entrepreneurship Education" "Secondary Vocational Deaf Students" "Professional Literacy" "Professional Competence"

The current research emphasizes key areas such as reading instruction, hearing-impaired students, and quality education. These can be categorized into material domains that focus on external education and material foundations, as well as spiritual domains that emphasize deaf students' learning experiences, physical fitness, and moral levels.

In the material domain, research on compulsory education primarily focuses on fundamental subjects like mathematics and Chinese language, while also addressing topics such as multimedia, chemistry, teaching resources, and curriculum standards. Hotspot terms include information technology, classroom teaching, and new curriculum standards, reflecting the application and impact of information technology in education. Researchers also pay attention to bilingual teaching, oral teaching, and mathematics teaching, which are important issues related to the special needs of deaf individuals.

In the spiritual domain, research in the field of special education for deaf students also focuses on the characteristics of comprehensive development and personalized needs of deaf individuals. This is evident in the research

hotspots covering teaching models, thinking skills, and physical education, among others. There is also research on terms related to hearing loss, hearing aids, and hearing, indicating attention to aspects of psychological health, development promotion, and entrepreneurship education, reflecting concern for the comprehensive development and cultivation of innovative capabilities among deaf individuals.

Among these, special education, compulsory education, deaf individuals, and information technology have shown good development and remain common topics in research in this field, with high levels of activity and research output. Although research in the field of information technology started relatively late, its development potential is strong. However, research on topics such as deaf school Chinese and Chinese teaching, hearing aids, development promotion, and entrepreneurship education, despite starting early, currently has low research activity and almost no research output.

According to Figure 5, there is still considerable redundancy in the classification of the field of special education for deaf students in China, with a high probability of repetition of keyword meanings. This suggests that the field still lacks a high degree of organization and unified planning. Researchers are still arbitrarily setting keywords based on their own research content.

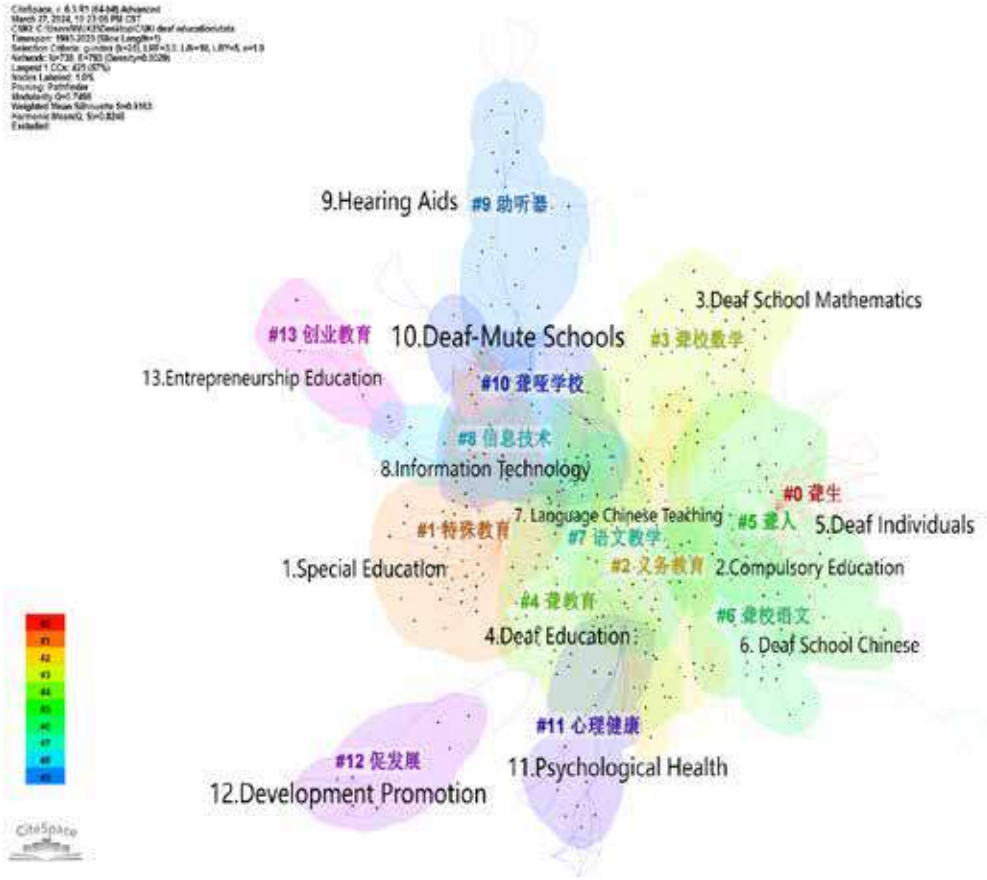


Figure 4
Keyword Clustering Diagram

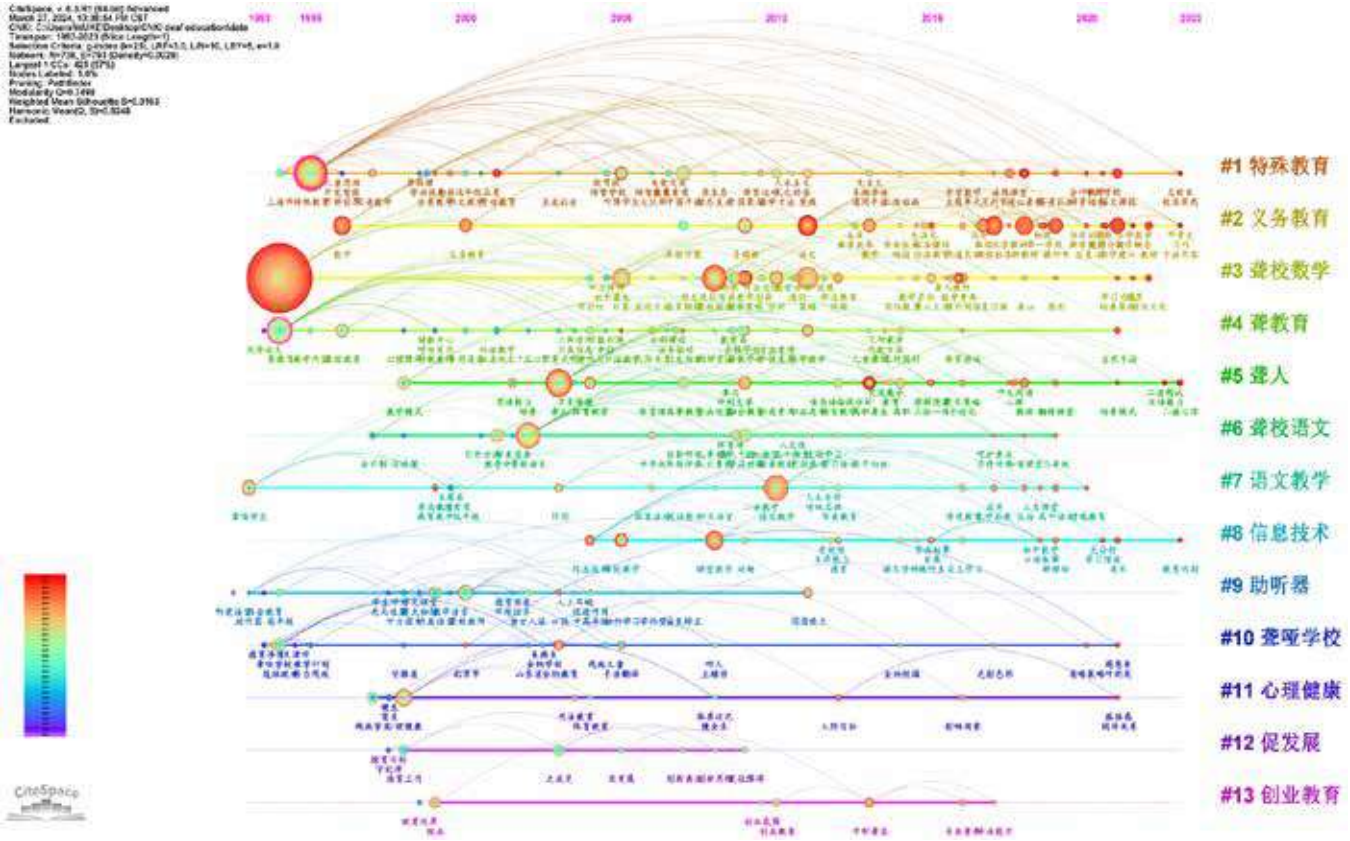


Figure 5
Timeline Visualization Diagram

Finally, the keywords were further organized, and the top 20 keywords with the highest frequency were selected for comparison, as shown in Table 2 below. Table 2 indicates that the total frequency of the top 20 keywords is 1531, accounting for 22.87% of the total frequency of all keywords. This preliminary analysis reflects the research hotspots and tendencies in the field of deaf education over the past 30 years, focusing on language education, mathematics education, and psychological health education. Abbreviations have been added to the high-frequency keywords in the table to simplify subsequent analysis and visualization.

Table 2
High-Frequency Keywords

关键词	Keywords	Frequencies	Code
(1) 聋生	Deaf students	526	DS
(2) 聋校	Deaf Education school	272	DES
(3) 特殊教育	Special education	105	SE
(4) 聋教育	Deaf education	64	DE
(5) 聋人大学生	Deaf college students	60	DCS
(6) 聋校语文	Language in schools for the deaf	56	LSD
(7) 语文教学	Chinese teaching	51	CT
(8) 聋校数学	Mathematics in Deaf Schools	41	MDS
(9) 聋人	Deaf people.	40	DP
(10) 语文	Chinese language discipline	35	CLD

(11) 数学	Mathematics discipline	31	MD
(12) 心理健康	Mental health	31	MH
(13) 聋哑学生	Deaf-Mute students	29	DMS
(14) 特殊教育学校	Special education schools	29	SES
(15) 手语	Sign language	29	SL
(16) 策略	Strategy	28	S
(17) 对策	Countermeasures	28	C
(18) 沟通与交往	Communication and interaction	26	CI
(19) 教学策略	Teaching strategy	25	TS
(20) 课堂教学	Classroom teaching strategies	25	CTS

Using the Co-Occurrence14.9 software, further integrated analysis was conducted for these top 20 high-frequency keywords to construct a high-frequency word co-occurrence matrix. In order to conduct a more detailed analysis and clarify the relationships between keywords, a confusion matrix was constructed based on the co-occurrence matrix, as shown in Figure 6. Through the confusion matrix, the interrelations among the high-frequency keywords can be observed, revealing the richness of internal themes in this field and whether there are correlations between the themes.

In Figure 2, the color depth on the right color scale represents different levels of relationship strength (0-10). Generally, darker colors (e.g., deep red greater than 10) indicate higher correlation or co-occurrence frequencies, while lighter colors (e.g., off-white 0) indicate lower correlation or co-occurrence frequencies. Based on the color depth of the corresponding squares, the research correlation between “deaf students and mental health” is extremely high, with mental health research becoming a key focus area. The colors for “deaf schools and Chinese language courses,” “deaf schools and mathematics courses,” “deaf schools and communication and interaction courses,” and “deaf schools and strategy research” are relatively dark, around 8-9, indicating a high co-occurrence frequency. These are typically studied together as research factors in papers. Additionally, “deaf students and language teaching” and “deaf students and special education” have colors around 4, indicating a lower but still existing correlation.

Most of the high-frequency keywords in the figure are almost white, indicating weak or almost non-existent connections between them. Although the field of special education for deaf students in China has progressed over 30 years, most research topics remain relatively independent, with only a few hot research topics showing relatively close connections to each other.

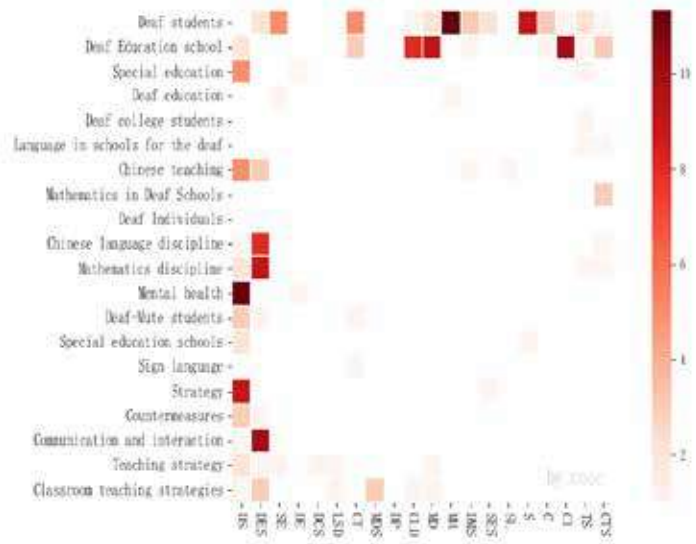


Figure 6
Confusion Matrix

5. Conclusion

In terms of foundational data, the development of special education for deaf students in China has a long history, evolving from initial charitable relief efforts to becoming an integral part of the educational system, spanning nearly two centuries. Through multiple policy releases and document updates, the legal framework of special education has gradually improved, with an increase in the number of schools and teaching staff (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2023).

Despite the availability of good data, the field of research on special education for deaf students in China is still in a developmental stage. Current research remains relatively scattered. While there is a considerable output of articles, there is also a proliferation of synonymous but different keywords. Researchers need further systematic rules and unified planning.

In terms of updating research themes, it has been seven years since the last outbreak of hot topics in the field. During this period, research in this field has long focused on teaching strategies and curriculum policies, centering on educational practices and curriculum settings in deaf schools.

The keywords "curriculum standards," "compulsory education," and "communication and interaction" among the hot topics also highlight the attention to teaching quality and student development within this field. Meanwhile, frequent appearances of terms like "deaf students," "issues," and "strategies" underscore the importance of addressing student problems and proposing strategies.

However, currently, journal articles still tend to focus on policy analysis. This indicates that it has reached a point where policy documents need further updates and iterations. This necessitates researchers in this field to conduct more empirical or evaluative studies. Additionally, researchers should actively provide feedback to government departments or the Ministry of Education on the limitations and research findings to lay the groundwork for subsequent policy document writing.

In terms of social awareness, the evolution of theories in Chinese special education for deaf students also reflects changes in the ideological consciousness of Chinese society. With the gradual integration of international special education concepts, Chinese special education theories have gradually aligned with international standards, beginning to focus on the concepts of personalized student development and comprehensive participation. The abundance of research on mental health and higher education indicates a focus on student needs and future development paths.

At the same time, highlighted keywords such as "reading instruction," "quality education," and "entrepreneurship education" also reflect the emphasis on comprehensive student development and innovation capability cultivation. This indicates that current research has progressed from basic research on deaf education to advanced research that respects individual differences.

Lastly, in terms of external technology, as the times evolve and technology advances, research in the field of special education for deaf students in China is also keeping pace with the times. Researchers attach great importance to "information technology" and "bilingual teaching." Currently, such research remains within the common thematic scope of this field, with high levels of activity and research output. Although research in the field of information technology started relatively late, it demonstrates strong sustained development capability. However, research in the direction of "hearing aids," which also relies on technology, started early but has fewer articles, and currently, there are almost no updated research results. This may be related to the economic status of deaf families in China or school facilities and requires further empirical research to find the reasons.

6. Implications and Shortcomings

In terms of policy formulation and implementation, it is imperative for the government to continue to increase support for special education for deaf students, improve relevant laws and policies, further promote the healthy development of special education, and ensure equal rights and opportunities for persons with disabilities.

In terms of educational reform and curriculum optimization, scholars and educational institutions should strengthen the reform and optimization of special education curriculum for deaf students, focus on individual student needs, enhance education quality and effectiveness, and provide more personalized and comprehensive educational services for disabled students. Additionally, interdisciplinary cooperation should be strengthened in the future, drawing on international experiences and concepts to promote the internationalization of special education.

Regarding the application of information technology and educational innovation, efforts should be made to actively explore the application of information technology in the field of special education, promote educational innovation, and develop personalized teaching models to improve the accessibility and quality of special education.

Lastly, in terms of social awareness and public participation, society should enhance attention and support for special education for deaf students, advocate for an inclusive and respectful social atmosphere, and create a favorable environment and conditions for equal participation and comprehensive development of persons with disabilities.

Through continued efforts and cooperation, it is believed that special education for deaf students in China will usher in a brighter future, bringing hope and possibilities for the growth and development of every disabled child.

7. Impact and Limitations

On one hand, this study can fill the gap in the development and trends of research on special education for deaf students in this field. Based on the results of this study, the changes in hot topics in Chinese special education for deaf students over the past 30 years and potential future research directions can be observed. Additionally, it provides reference and suggestions for other subsequent research, such as the selection of themes or research methods.

However, since this study only conducted bibliometric statistics and co-word analysis on 2033 journal articles from the CNKI database, the basic sample data does not include journal literature from other platforms. Therefore, there may be certain limitations. Subsequent research could choose journal articles published in other languages during the same period as the sample and compare them with the results of this study.

8. Funding Information

This paper was supported by the China Scholarship Council (CSC) under Project No. 202308390097.

References

Callon, M., Courtial, J. P., & Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemsitry. *Scientometrics*, 22(1), 155–205. https://doi.org/10.1007/bf02019280

Cavalcante, W. Q. de F., Coelho, A., & Bairrada, C. M. (2021). Sustainability and Tourism Marketing: A Bibliometric Analysis of Publications between 1997 and 2020 Using VOSviewer Software. *Sustainability*, 13(9), 4987. https://doi.org/10.3390/su13094987

Chen, C. (2006). Citespace II: Detecting and visualizing emerging trends and transient patterns in scientific literature. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(3), 359–377.

Chen, C., Dubin, R., & Kim, M. C. (2014). Emerging trends and new developments in regenerative medicine: a scientometric update (2000 – 2014). *Expert Opinion on Biological Therapy*, 14(9), 1295–1317. https://doi.org/10.1517/14712598.2014.920813

Chen, C.M. (2016). CiteSpace: A Practical Guide for Mapping Scientific Literature. *ResearchGate; Nova Publishers*. https://bit.ly/48Liiwj

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133(133), 285–296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Du, Y. Z. (2002). 特殊教育学校课程设置与改革的设想. 中国特殊教育(02). doi: CNKI:SUN:ZDTJ.0.2002-02-002.

Guo, W.D. (2007).论中国近代特殊教育的发端. 教育学报(03),91-96. doi:CNKI:SUN:XKJY.0.2007-03-014.

Hood, W. W., & Wilson, C. S. (2001). The Literature of Bibliometrics, Scientometrics, and Informetrics. *Scientometrics*, 52(2), 291–314. https://doi.org/10.1023/a:1017919924342

Huang, Z.J., Zeng, F.L., & Liu, C.L. (2019). 新中国成立70年来我国特殊教育课程改革的回顾与前瞻. 中国特殊教育(12),3-11. doi:CNKI:SUN:ZDTJ.0.2019-12-002.

Li, L. (2014). 从体系之外到体系之内:我国特殊教育的百年嬗变. 教育学术月刊(07),9-15. doi:10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2014.07.016.

Li, L. (2015). 我国随班就读政策演进30年:历程、困境与对策. 中国特殊教育(10),16-20. doi:CNKI:SUN:ZDTJ.0.2015-10-004.

Li, Q.L. (2018). 关于我国特殊教育课程建设的几点思考. 现代特殊教育(05),28-31. doi:CNKI:SUN:XDTS.0.2018-05-011.

Li, S.W. (2021). 我国特殊教育课程标准研究反思与展望. 教育与教学研究(06),112-129. doi:10.13627/j.cnki.cdjy.2021.06.012.

Li, Y.Q. (2020). 聋校义务教育课程设置的历程回顾和未来展望. 中国特殊教育(05),16-21. doi:CNKI:SUN:ZDTJ.0.2020-05-003.

Mejia, C., Wu, M., Zhang, Y., & Kajikawa, Y. (2021). Exploring Topics in Bibliometric Research Through Citation Networks and Semantic Analysis. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 6. https://doi.org/10.3389/frma.2021.742311

Ministry of Education of the People's Republic of China (MOE) (Ed.)(2023). 2022年全国教育事业发展统计公报. 中华人民共和国教育部. https://bit.ly/48N55ml

Ministry of Education of the People's Republic of China (MOE)(Ed.)(2023). 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要（试行）》的通知. 中华人民共和国教育部. https://bit.ly/490QYKg

Peng, X.G. (2019). 中国特色特殊教育发展模式初步形成. 中国教育新闻网-中国教育报. https://bit.ly/49oANWT

Sheng, Y.J. (2005). 关于特殊教育研究哲学化的思考. 中国特殊教育(08),62-65. doi:CNKI:SUN:ZDTJ.0.2005-08-014.

Sheng, Y.J. (2011). 特殊教育课程范式的演进及其转向. 中国特殊教育(12),21-25+81. doi:CNKI:SUN:ZDTJ.0.2011-12-005.

Shen, R.H. & Xiong, H. (2020). 我国聋校课程发展70年:1949—2019年. 课程. 教材. 教法(06),29-36. doi:10.19877/j.cnki.kcjcjf.2020.06.006.

The central people's government of the People's Republic of China (Ed.)(2014). 全国特殊教育工作电视电话会议召开 李克强作重要批示. 国务院办公厅. https://bit.ly/42d3y6S

Turner, W. A., Chartron, G., Laville, F., & Michelet, B. (1988). PACKAGING INFORMATION FOR PEER REVIEW: NEW CO-WORD ANALYSIS TECHNIQUES. *Elsevier EBooks*, 291–323. https://doi.org/10.1016/b978-0-444-70537-2.50016-7

Wang, T.Z., Zhang, Q.C., Han, Y. T., & Shen, C.L. (2015). 我国特殊教育课程改革研究热点与趋势分析. 教师教育学报(04),31-40. doi:10.13718/j.cnki.jsjy.2015.04.006.

XueShuDianDi. COOC is a software for bibliometrics and knowledge graph drawing [CP/OL]. [2024-03-23]. https://github.com/2088904822.

Zhang, C. (2008). 以人为本, 树立中国大特殊教育新理念——孟万金教授创立“人本特教”的里程碑意义. 中国特殊教育(09),3-5. doi:CNKI:SUN:ZDTJ.0.2008-09-003.

Zhang, C., & Miao, X. Y. (2022). Systematic Review on Chinese Special Education and Inclusive Education: China's Solution in Globalization. *ECNU Review of Education*, 209653112211473. https://doi.org/10.1177/20965311221147310

Zhao, Q. (2017). 特殊教育课程改革视野下的好课观. 现代特殊教育(07),71-72. doi:CNKI:SUN:XDTS.0.2017-07-029.

Zhou, H.Y & Ning, Y.F. (2021). 特殊教育学硕士学位论文的研究热点探析——基于CiteSpace软件的可视化分析. 绥化学院学报(01),121-123. doi: CNKI:SUN:SHSZ.0.2021-01-028.

Revisión sistemática de literatura sobre la participación comunitaria de personas con discapacidad intelectual [14]

Carme Vidal López [1]
Judit Fullana Noell [1]
Maria Pallisera Diaz [1]
[1] *Universitat de Girona, España*
carme.vidal@udg.edu

Resumen

La participación en la comunidad y las relaciones interpersonales actúan como temas comunes en la definición de inclusión social. A fin de conocer las barreras a la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual, se llevó a cabo un análisis sistemático de literatura con el objetivo de identificar las aportaciones de la investigación previa sobre las barreras que dificultan su participación en la comunidad, desde la perspectiva de las propias personas con discapacidad intelectual.

La revisión sistemática de la literatura se ha llevado a cabo a partir de la declaración PRISMA, en 4 fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Al finalizar las fases, se obtuvieron 12 investigaciones publicadas en artículos, los cuales fueron seleccionados para la fase de análisis.

El análisis muestra que las principales barreras tienen que ver con la accesibilidad física, la falta de recursos económicos, contenidos de informaciones textuales, el transporte público con los tiempos de espera, la disponibilidad limitada y las dificultades para mover-se por la ciudad, la escasez de oportunidades para establecer relaciones sociales por falta de tiempo, la segregación y exclusión que han sentido en su propia comunidad en ocasiones, y la poca oferta de actividades en la transición a su vida adulta.

Palabras clave: Participación comunitaria, discapacidad intelectual, inclusión social, participación social, derechos de grupos especiales, relaciones interpersonales.

Abstract

Community participation and interpersonal relationships act as common themes in the definition of social inclusion. To find out the barriers to the community participation of people with intellectual disabilities, systematic analysis of the literature was carried out with the aim of identifying the contributions of previous research on the barriers that hinder their participation in the community, from the perspective of people with intellectual disability.

The systematic review of literature was carried out based on the PRISMA statement, in 4 phases: identification, screening, eligibility and inclusion. At the end of the phases, 12 published research were selected for the analysis phase.

The analysis shows the main barriers have to do with physical accessibility, lack of financial resources, textual information content that is not cognitively accessible, public transport with waiting times, limited availability and difficulties in getting around by the city, as well as the lack of access of opportunities to establish social relationships due to lack of time, the segregation and exclusion they have sometimes felt in their own community, and the lack of activities offered in the transition to adult life.

Keywords: Community participation, Intellectual disability, Social inclusion, Social participation, Rights of special groups, Interpersonal relations.

Introducción

La inclusión social es, como proceso y como finalidad, un elemento clave de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, reflejándose especialmente en los artículos 19, 29 y 30, orientados respectivamente al derecho a la vida independiente y a ser incluido en la comunidad, a la participación en la vida política y pública, y a

14 Ministerio de Ciencia e innovación, cofinanciado por la Unión Europea y la Agencia Estatal de Investigación (Ref. PID2021-125968NB-I0)

participar en actividades de la comunidad (ONU, 2006). Aunque no existe una única definición de inclusión social, existe consenso en su carácter multidimensional que incluye la participación en la comunidad y las relaciones interpersonales como temas vinculados con ella (Cobigo et al, 2012; Overmars-Marx et al, 2014; Simplican et al, 2015).

Overmars-Marx et al, (2014:257) definen la inclusión social como (1) una serie de interacciones complejas entre factores ambientales y características personales que brindan oportunidades para (2) acceder a bienes y servicios públicos, (3) experiencia valorada y roles sociales esperados fruto de la propia elección y relacionados con su edad, género y cultura, (4) ser reconocido como una persona competente y de confianza para desempeñar roles sociales en la comunidad, y (5) pertenecer a una red social de la cual se recibe y se aporta soporte. Por último, la interacción compleja de factores y dimensiones justifica la necesidad de abordar el estudio de la inclusión social desde una perspectiva ecológica (Simplican et al 2015).

El objetivo del análisis sistemático de la literatura consistió en identificar las barreras a la participación comunitaria desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual. Con ello, se buscaba identificar las variables que contribuyen a potenciar o dificultar su participación comunitaria desde una perspectiva ecológica.

Método

Esta revisión sistemática de la literatura se llevó a cabo a partir de la Declaración PRISMA (Rethlefsen, et al. 2021), que se desarrolla en 4 fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Seguidamente se describe brevemente el proceso realizado en cada una de estas fases, a partir de la búsqueda de investigaciones publicadas en artículos.

Fase 1: Identificación

La primera fase consistió en la búsqueda de fuentes de información. La búsqueda se realizó en dos bases de datos electrónicas, Web of Science y Scopus. Se utilizaron una serie de combinaciones de palabras clave, de acuerdo con el objetivo de la investigación. Las palabras clave principal y que hacía de conectora, *intelectual disability*. A estas se sumaron otras como *social inclusión, facilitators, community participación*, entre otras.

Las combinaciones de las palabras clave permitieron identificar, una vez eliminados los documentos duplicados, 1249 documentos. Para realizar una selección de los documentos se establecieron previamente a su lectura una serie de criterios de exclusión y de inclusión, permitiendo clarificar aquellas fuentes que encajaban con el tema de estudio.

Los criterios de inclusión fueron: 1) que estuvieran publicados en español e inglés; 2) que se centraran en la perspectiva de la persona con discapacidad intelectual con relación a las barreras para la participación comunitaria; 3) que se centraran en las personas adultas con discapacidad intelectual; 4) que pusieran el acento en la participación a la vida en la comunidad y no tanto en entornos institucionales como pueden ser el entorno educativo formal o los lugares de trabajo.

Fase 2: Cribado

A partir de la lectura de los títulos y resúmenes, 1.162 documentos fueron descartados por no cumplir con algunos de los criterios de inclusión, por lo que se aceptaron 87 documentos, 61 localizados en Web of Science y 26 en Scopus.

Fase 3: Elegibilidad

En esta fase se procedió a la lectura completa del texto de los 87 seleccionados como potencialmente relevantes, con el fin de evaluar su elegibilidad mediante la revisión de los objetivos, metodologías, instrumentos y participantes.

Fase 4: Inclusión

De los 87 artículos, 75 fueron excluidos y sólo 12 cumplieron todos los criterios de inclusión descritos anteriormente, determinando la investigación comprendida entre los años 2011 i 2022. Estos 12 fueron seleccionados para la fase de análisis.

La información sobre las barreras que aportaron los 12 documentos finales seleccionados se clasificó en función de las categorías siguientes, que indican el ámbito en el que las personas expresaron la existencia de barreras para su participación comunitaria:

- Accesibilidad
- Oportunidades de relaciones sociales
- Inclusión social en general
- Respeto y actitudes de la sociedad
- Transición a la vida adulta

Resultados

El análisis de los documentos se identificaron las barreras a la participación comunitaria desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual que quedan recogidas, a modo de síntesis, en la tabla 1.

Tabla 1

Barreras para la participación comunitaria desde el punto de vista de las personas con discapacidad intelectual

Categorización	**Barreras para la participación comunitaria**	**Documentos donde se menciona**
Accesibilidad	• Obstáculos físicos en los espacios o de transporte como la presencia de escaleras sin pasamanos, distancias demasiado largas o suelos de cristal inestables. • Programas de actividades o espacios no adaptados a sus necesidades. • Acceso al contenido de informaciones textuales, complejidad y ambigüedad, en relación con actividades o espacios o servicios, que resultan poco accesibles cognitivamente y frenan el acceso al conocimiento. • Tiempos de espera, planificación, disponibilidad limitada y dificultades para mover-se por la ciudad, (habilidades) se presentan como dificultades en relación con el transporte público y el caminar para su desplazamiento e independencia por la ciudad. • Costo económico elevado de las tarifas de algunas actividades y medios de transporte.	Mastrogiuseppe et al., (2021);Pfeiffer et al., (2021); Hall (2017); Milot et al., (2021); Taliaferro & Hammond, (2016); Miskimmin et al., (2019); Low et al., (2020). McCausland et al., (2020); Thériault & Morales, (2022); Overmars-Marx et al., (2019).
Inclusión social en general	• Falta de confianza y subestimación por parte de la sociedad para la capacitación de responsabilidades. • Dificultades para mantener una actividad o acción, no acorde con sus necesidades personales de salud. • No disponer de suficientes y/o adecuadas habilidades y competencias sociales para el mantenimiento o desempeño de una actividad o acción. • Falta de visibilización de la voz o de las necesidades de las personas con discapacidad. • Falta de control emocional, baja confianza en uno mismo y falta de motivación para unir-se o iniciar un intercambio social o actividad o acción.	Hall, (2017); McCausland et al (2020); Merrells et al (2019); Taliaferro & Hammond, (2016); Low et al., (2020). Milot et al., (2021);

Oportunidades de relaciones sociales	• No disponer de opciones y recursos (tiempo, medios) para llegar o realizar una actividad y por tanto mantener o establecer relaciones. • Oportunidades limitadas para interactuar con compañeros de trabajo, debido a la falta de descansos y actividades compartidas fuera del trabajo. • No disponer de recursos adecuados, como el transporte, para poder realizar actividades y relacionar-se	Hall, (2017); Taliaferro & Hammond, (2016); Thériault & Morales, (2022) McCausland et al (2020); Low et al., (2020); Merrells et al (2019); Miskimmin et al., (2019).
Respeto y actitudes de la sociedad	• La falta de comunicación y establecer dialogo por parte de la sociedad con las personas con discapacidad intelectual. • Les actitudes sociales de ignorancia y desprecio por parte de la sociedad con las personas con discapacidad intelectual. • Las actitudes sociales o acciones de acoso de las personas con responsabilidades en el acceso a espacios y/o medios. • Las actitudes sociales negativas de las personas con las que comparten mismos espacios comunitarios y actividades. • La comunidad trata a les personas con discapacidad intelectual de forma diferente, las ve de forma diferente. (Trato estigmatizado)	Hall, (2017); Merrells et al (2019); Milot et al., (2021); Miskimmin et al., (2019) McCausland et al (2020); Merrells et al., (2019); Low et al., (2020); Overmars-Marx et al., (2019)
Transición a la vida adulta:	• Discontinuidad en los procesos de soporte que afectan a los y las jóvenes en edad de transición y por tanto genera dependencia de familiares, amistades o persona de soporte para interactuar en la comunidad, para desempeñar una actividad concreta y por tanto en su participación. • Al dejar atrás la etapa educación secundaria, dejan de existir actividades sean de actividad física u otro tipo, en las que las personas con discapacidad intelectual puedan participar.	Mastrogiuseppe, M. et al, (2021). Hall, (2017); Merrells et al (2019); Milot et al., (2021); Taliaferro & Hammond, (2016); (Wilson et al., 2017); Miskimmin et al., (2019); Low et al., (2020).

Discusión y conclusiones

Puesto que la revisión sistemática de la literatura está hecha a partir de documentos que muestran el punto de vista de las personas con discapacidad intelectual, la información obtenida es significativa para comprender el caràcter multidimensional de la participación comunitaria (Cobigo et al, 2012; Overmars-Marx et al, 2014; Simplican et al, 2015) y la necesidad de seguir trabajando para disminuir las barreras físicas, cognitivas, económicas, sociales, actitudes y respeto y aquellas en referencia a la transición a la vida adulta, que impiden que las personas participen en entornos inclusivos de la comunidad.

Impacto y transferencia

Los resultados han sido la base para la elaboración de un modelo de análisis de la participación comunitaria de personas con discapacidad intelectual. Dicho modelo que ayudará a identificar cuáles son las transformaciones necesarias para facilitar la participación en la comunidad y, por tanto, mejorar la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. Stigma Research and Action, 2(2), 75–84. DOI 10.5463/SRA.v1i1.10.

Hall, S. A. (2017). Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities: Their Experiences and Perspectives on Inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *30*(5), 859–871. https://doi.org/10.1111/JAR.12276

Mastrogiuseppe, M., Span, S., & Bortolotti, E. (2021). Improving accessibility to cultural heritage for people with Intellectual Disabilities: A tool for observing the obstacles and facilitators for the access to knowledge. *Alter*, *15*(2), 113–123. https://doi.org/10.1016/J.ALTER.2020.06.016

McCausland, D., Stancliffe, R. J., McCallion, P., & McCarron, M. (2020). Longitudinal use and factors associated with public transport and other travel options for older people with an intellectual disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *33*(3), 442–456. https://doi.org/10.1111/JAR.12686

Merrells, J., Buchanan, A., & Waters, R. (2019). "We feel left out": Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *44*(1), 13–22. https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310822

Milot, É., Couvrette, R., & Grandisson, M. (2021). Perspectives of adults with intellectual disabilities and key individuals on community participation in inclusive settings: A Canadian exploratory study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *46*(1), 58–66. https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1805841

Miskimmin, C., Shooshtari, S., Menec, V., Duncan, K. A., Martin, T., & Stoesz, B. M. (2019). Age-friendly communities for older persons with intellectual disabilities. *Quality in Ageing and Older Adults*, *20*(4), 206–218. https://doi.org/10.1108/QAOA-11-2018-0058

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006): Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad.

Overmars-Marx, T., Thomése, F., & Meininger, H. (2019). Neighbourhood social inclusion from the perspective of people with intellectual disabilities: Relevant themes identified with the use of photovoice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *32*(1), 82–93. https://doi.org/10.1111/JAR.12511

Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonschot, M., & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: An exploration of the literature. Disability and Society, 29(2), 255–274. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09687599.2013.800469

Pfeiffer, B., DeRita, J., Giacomucci, E., Gubler, J., Halteman, T., O'Donnell, E., Seifried, G., & Pompanio, A. (2021). Barriers and Facilitators to Public Transportation Use for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. *Occupational Therapy in Mental Health*, *37*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/0164212X.2020.1832013

Rethlefsen, M.L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S. et al. (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. Syst Rev 10, 39. https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. Research in Developmental Disabilities, 38, 18–29. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.008 .

Taliaferro, A. R., & Hammond, L. (2016). "I don't have time": Barriers and facilitators to physical activity for adults with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *33*(2), 113–133. https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0050

Thériault, W., & Morales, E. (2022). ACCESSIBILITY AND SOCIAL PARTICIPATION IN URBAN SETTINGS FOR PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) OR AN INTELLECTUAL DISABILITY (ID). *Journal of Accessibility and Design for All*, *12*(1), 155–179. https://doi.org/10.17411/jacces.v12i1.352

Wilson, N. J., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. L. (2017). From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *30*(5), 847–858. https://doi.org/10.1111/JAR.12275

Research Competency-Oriented Teacher Training: What's The Basic Belief Behind

Ailin Xiao[1]

[1]*Universitat Autònoma de Barcelona, España*

1700126@uab.cat

Abstract

International studies have underscored the necessity of enhancing teachers' research competence, as many do not exhibit the requisite attitude and skills. Addressing the gap requires understanding the factors that shape educators' beliefs about research and evidence-based practice, and help teachers recognize their identity as researchers, crucial for preparing future educators.

This study, encompassing teacher-training students across some Spanish universities, examines the underlying variables linked to research competence and their interplay, focusing on developing a model about teachers' research identity linked to their actions and competencies, beliefs, and other elements that help teachers to build their identity about them as a researcher.

A mixed-methods approach is employed, involving questionnaires, self-assessment interviews, observational methods during internships, and focus group discussions. This triangulation seeks to objectively assess and map the belief systems and observable behaviors influencing research competencies.

Expected outcomes include a quantified understanding of beliefs affecting research skills, a comprehensive exploration of variables impacting research competence, and an integrative model tying research competence to teacher identity. These findings are intended to foster a research-oriented professional identity among future educators.

Key word: Research Competence; Evidence-Based Practice; Teacher Training; Teacher identity

Background

It would seem evident that educational research would serve as a source of evidence to guide decision-making about classroom practices and district-wide initiatives (Farley-Ripple et al., 2018), yet we find all too often that the worlds of educational research and practice remain divorced (Cain et al., 2016; Van Schaik et al., 2018). Thus, practitioners may infrequently take advantage of educational research findings, and researchers may fail to draw on teachers' craft knowledge to contribute to a professional knowledge base. The need to enhance the research competence of teachers is emphasized by several international studies, which found that teachers did not reach the desired level of attitude and research competence (Schueler et al., 2015). In cases where teachers or other potential professionals must use evidence in their professional practice, they fail to do so because of their negative beliefs about research. Education plays a central role as teachers will be responsible for imparting relevant competencies to future generations. Hence, future educators must be trained to use research knowledge in practice (Shank & Brown, 2013). It is therefore important to explore the mechanisms that influence teachers' and potential professionals' beliefs about research capacity and evidence-based practice, which will contribute to teacher training.

Research Questions

Much educational research emphasises that beliefs shape teachers' choices and actions. However, little research has been conducted on educational beliefs (Yilmaz et al., 2011). As mentioned above, the level of using research in evidence-based practice is required of all levels of educators, and the higher level of establishing research seems to be more challenging for teacher training students. This study will therefore focus on teachers training students' research competencies. Research competence is currently being measured from a technology

application perspective (Böttcher & Thiel, 2018), but the beliefs under research competence influence teachers' use of evidence-based practices. So, this study should be to figure that out. The research questions and research objectives of this study are:

1) What are the specific beliefs held by teacher-training students that impact their research skills, and how do these beliefs correlate with actual research competence?

2) What underlying variables are linked to the key factors influencing research competence in teacher-training students, and how do these variables interact?

3) What are the relationships that affect teachers and their research competence and how is the teacher-researcher identity correlated with the broader context, such as, teachers' actions, competencies, beliefs and other elements?

Methodology

1) Sample Selection

The study involves teacher-training students from multiple universities in Spain, ensuring diversity in academic fields, academic levels, and demographic representation. A purposive sampling method will be employed to select participants with varied experiences and perspectives related to research competence.

2) Instrument Development

This research adopts a meticulous and comprehensive methodological approach to investigate the factors influencing teacher trainees' research competence and identity. The instrument development encompasses both quantitative and qualitative components, featuring a rigorously crafted questionnaire for assessing beliefs and competencies, as well as structured interview protocols, observation checklists, and focus group guides. The instruments undergo iterative pilot testing and validation processes, ensuring their reliability and validity. This integrated methodology, blending quantitative measures with qualitative insights, aims to provide a holistic understanding of the complex dimensions shaping teacher trainees' research capabilities, ultimately contributing valuable insights for the improvement of teacher training programs.

3) Quantitative Data Collection

Quantitative data will be collected through the administration of the developed questionnaires to the selected teacher trainees. Descriptive statistics will be employed to analyze and summarize the quantitative data, focusing on beliefs and competencies related to research.

4) Qualitative Data Collection

Qualitative data will be collected through interviews, observations, and focus groups. Interviews will be conducted to gather in-depth insights into participants' beliefs and other influencing factors on research competencies; Observations during teacher trainees' internships will provide objective records of evidence-based practices and research competency; Focus group discussions will be conducted to explore the conceptualization of research competency and strategies for improvement.

5) Data Analysis

Quantitative data analysis will involve the use of exploratory factor analysis to reveal associations and causal connections between variables; Qualitative data from various sources will undergo systematic open-coding for thematic analysis Triangulation of qualitative data will be conducted to ensure the reliability and validity of the findings.

6) Modeling Identity of Teachers as Researchers

The combined methodologies will be utilized to construct a comprehensive model elucidating the factors

influencing teachers' research competencies and identity. The model will be refined through iterative processes of analysis and validation. This research adopts a rigorous and integrated methodology that combines quantitative and qualitative approaches to provide a holistic understanding of the intricate factors shaping teacher trainees' research competence and identity. The findings of this study aim to contribute valuable insights to the enhancement of teacher training programs, ultimately fostering improved research capabilities among educators.

Expected result

Integrated Analysis of Belief Systems in Teacher-Training Students: This study anticipates employing a combination of quantitative and qualitative methods to deeply analyze the belief systems of teacher-training students. The expected outcome is to quantify and understand the significant beliefs affecting students' research skills through rigorous statistical analysis and in-depth qualitative research, such as interviews and content analysis. Furthermore, the study aims to explore the correlation between these beliefs and actual research competence, employing statistical tools to clearly delineate this relationship.

Comprehensive Exploration and Modeling of Variables Affecting Research Competence: The study expects to conduct a thorough examination and categorization of underlying variables impacting research competence in students. By analyzing these variables using theoretical frameworks and empirical data and exploring their interactions through advanced statistical techniques and visual representations, the goal is to develop a predictive model. This model will demonstrate how these variables collectively determine students' ability to conduct research effectively, thereby enhancing the predictability of research competence.

Development of an Integrative Model for Research Competence and Teacher Identity: This research anticipates constructing an integrative model that connects various factors influencing teachers' research competence and identity, encompassing beliefs, actions, and competencies. The analysis will extend to include the relationship between research competence and broader aspects of teacher identity, contributing to a comprehensive understanding of teachers' professional development. The model will also propose assessment indicators and strategies, aimed at improving the effectiveness of teacher training and transforming educational practices to facilitate teacher development.

Discussion

The findings of this research are expected to shed light on the intricate relationship between teacher-training students' beliefs and their research competence. The integration of quantitative and qualitative methods will allow for a comprehensive analysis of the belief systems influencing research skills. One anticipated outcome is the identification of specific beliefs that significantly impact research competence, providing valuable insights for designing targeted interventions in teacher training programs. Additionally, the study aims to establish a correlation between these beliefs and actual research competence, employing statistical tools to quantify and understand the strength of this relationship.

Furthermore, the examination and categorization of underlying variables affecting research competence in teacher-training students are crucial for developing a predictive model. By employing theoretical frameworks and advanced statistical techniques, the study seeks to explore the interactions among these variables. This comprehensive exploration is expected to contribute to the development of a model that can effectively predict and enhance research competence in teacher trainees. Such a model would be valuable for educators, policymakers, and curriculum developers in tailoring teacher training programs to address specific factors that impact research capabilities.

The research also aims to construct an integrative model connecting various factors influencing teachers' research competence and identity. This model will extend beyond individual beliefs to incorporate broader aspects of teacher identity, including actions and competencies. Understanding the relationship between research competence and teacher identity is essential for guiding professional development strategies. The proposed model is expected to offer assessment indicators and strategies, providing actionable insights for improving the effectiveness of teacher training programs. Ultimately, the goal is to transform educational practices and facilitate the holistic development of teachers.

Transfer

The implications of this research extend beyond the academic realm and have practical significance for educational policymakers, practitioners and the transformation of educational practices.

The study's insights into specific beliefs influencing research competence can inform the development of tailored teacher training programs. Educators can design interventions that target these beliefs, fostering a positive attitude towards research and evidence-based practices among teacher-training students.

The integrative model connecting research competence with broader aspects of teacher identity provides a foundation for comprehensive professional development strategies. Policymakers and educators can use this model to design holistic programs that nurture teachers' research capabilities while considering their overall professional identity.

The research outcomes have the potential to contribute to the transformation of educational practices. By emphasizing the connection between research competence and teacher identity, the study advocates for a shift in the approach to teacher training, aiming for a more integrated and holistic development of educators.

In conclusion, the anticipated results of this research offer actionable insights and implications for enhancing teacher training programs, ultimately contributing to the improvement of research competence among teacher-training students and fostering positive changes in the educational landscape.

References

Böttcher, F., & Thiel, F. (2018). Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. *Higher Education*, *75*, 91-110.

Cain, T., Wieser, C., & Livingston, K. (2016). Mobilising research knowledge for teaching and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *39*(5), 529-533.

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. Educational Researcher, 47(4), 235e245.

Schueler, S., Roesken-Winter, B., Weißenrieder, J., Lambert, A., & Römer, M. (2015, February). Characteristics of out-of-field teaching: Teacher beliefs and competencies. In *CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 3254-3261).

Shank, G., & Brown, L. (2013). *Exploring educational research literacy*. Routledge.

van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. International Journal of Educational Research, 90,50e63.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., & Cokluk, O. (2011). Developing the Educational Belief Scale: The Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(1), 343-350.

Barreras para la investigación e innovación responsable desde el punto de vista de las diferentes áreas de conocimiento[15]

Patricia Arroyo-Ainsa [1]
Reina Ferrández-Berrueco [1]
Sara Builes Morales [1]
Paula Escobedo Peiro [1]
[1] *Universitat Jaume I, España*
parroyo@uji.es

Resumen

En los últimos años se ha tratado de que el conocimiento que se genera en las universidades se transfiera a la sociedad, a pesar de ello, se pueden encontrar resistencias hacia la participación de los grupos de interés en la investigación. Este estudio trata de detectar las barreras que 120 informantes clave encuentran en el momento de realizar investigación inclusiva y responsable en función de las diferentes áreas de conocimiento. Para ello, se utilizó la técnica de entrevistas y grupos focales, posteriormente se realizó un análisis cualitativo de contenido para el procesamiento de los datos. Como resultados, se ha obtenido que la falta de conocimiento experto de los grupos de interés es un punto en común en las diferentes ramas de conocimiento, así como la falta de disponibilidad y tiempo por parte de los grupos de investigación. Por otro lado, como una barrera diferencial entre las ramas de Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud junto con Ciencias Sociales es la falta de financiación para los proyectos. Es por ello, que se destaca la necesidad de que las personas responsables sean conscientes de las diferencias existentes entre las áreas a la hora de formular las convocatorias y evaluación de proyectos.

Palabras clave: Educación Superior, investigación e innovación responsable, participación, grupos de interés, áreas de conocimiento.

Abstract

In recent years, efforts have been made to ensure that the knowledge generated in universities is transferred to society, despite this, resistance to the participation of stakeholders in research can be found. This study tries to detect the barriers that 120 key informants encounter when carrying out inclusive and responsible research according to the different areas of knowledge. For this purpose, the technique of interviews and focus groups was used, then a qualitative content analysis was carried out to process the data. As results, it has been obtained that the lack of expert knowledge of the interest groups is a common point in the different branches of knowledge, as well as the lack of availability and time on the part of the research groups. On the other hand, as a differential barrier between the branches of Experimental Sciences and Health Sciences and Social Sciences is the lack of funding for projects. For this reason, the need for those responsible to be aware of the differences between the areas when formulating calls for proposals and evaluating projects is emphasized.

Keywords: Higher Education, responsible research and innovation, participation, stakeholders, areas of knowledge.

Introducción

En los últimos tiempos ha surgido una transformación en la manera de ver las diferentes funciones de la universidad, generándose un interés en que el conocimiento que en estas se genera se transfiera a la sociedad (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). En este sentido, partiendo de este nuevo paradigma de educación superior surge el término de RRI (*Responsible Research and Innovation*). Este concepto surge con la idea de unir la investigación y la

15 Este estudio parte de dos proyectos, uno a nivel nacional financiado por el Ministerio de Universidades español (Investigación inclusiva en la Universidad: la movilización del conocimiento y la Responsabilidad Social Universitaria, Mov-In, RTI2018-097349-B-100) y otro a nivel internacional financiado por la Unión Europea (Inclusive Responsible Research. Knowledge Mobilisation and University Social Responsibility, IRR, 2020-1-ES01-KA203-081978). Además, este estudio está financiado a su vez por la Universitat Jaume I bajo la ayuda PREDOC/2022/25 y por el Ministerio de Universidades de España bajo la ayuda FPU21/00298.

innovación con la sociedad, tratando de hacer extensivo el proceso de investigación a las personas receptoras del mismo (Thapa et al., 2019).

No obstante, a pesar de que existe una intencionalidad de transferir ese conocimiento a la sociedad haciéndoles partícipes de todo el proceso, en muchas ocasiones es la propia organización de las instituciones de educación superior la que impide esta misión (Tabarés et al., 2022; Ferrández-Berrueco et al., 2023a). Esto se debe a que de manera tradicional se entiende la innovación y la investigación como procesos propios de la universidad, estando aislados de otros colectivos (Papaioannou, 2020).

Por esta razón, en estudios anteriores se establecieron una serie de barreras que las personas investigadoras identifican en relación a la participación de los grupos de interés en los proyectos que los grupos llevan a cabo (Ruiz-Bernardo et al., 2023). A partir de este estudio anterior detectamos la necesidad de profundizar en las diferencias y similitudes existentes entre áreas de conocimiento. Es por ello que el objetivo de esta comunicación es analizar las barreras existentes en la participación de los grupos de interés en proyectos de investigación en función de las características propias de cada área de conocimiento.

Método

Para la recogida de información se realizaron en un primer momento entrevistas semiestructuradas (Valles, 2007) y en un segundo momento, se organizaron diferentes grupos focales (Fullana et al., 2016). La muestra estaba formada por personas investigadoras y se obtuvo a partir de un muestreo no probabilístico fortuito o intencional (Kalton, 1983). Para el posterior análisis de los datos se utilizó un análisis de contenido cualitativo (Graneheim et al., 2017).

Muestra

En la Tabla 1 se puede ver la muestra obtenida, la cual está formada por 120 personas investigadoras de instituciones de 5 países europeos diferentes (España, Austria, Rumanía, Serbia y Eslovenia). A la hora de seleccionar a las personas participantes se trató de que fueran pertenecientes a las diferentes ramas de conocimiento (Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura) y de diferentes tipos de investigación (aplicada y básica).

Tabla 1

Total de participantes por tipo de investigación y ramas de conocimiento

	Básica		Aplicada		Total por rama de conocimiento	
Ciencias de la Salud	3	7,5%	9	11,25%	12	10%
Ciencias Experimentales	12	30%	5	6,25%	17	14,17%
Ciencias Sociales	14	35%	27	33,75%	41	34,17%
Ingeniería y Arquitectura	8	20%	32	10%	40	33,33%
Artes y Humanidades	3	7,5%	7	8,75%	10	8,33%
Total por tipo de investigación	40		80		120	

Fuente: elaboración propia

Instrumento

En el momento de preparar las sesiones tanto de las entrevistas como de los grupos focales se elaboraron una serie de preguntas que servían de guía para los mismos. Estas preguntas tratan el tema de la investigación y la innovación responsable, buscando conocer cómo las personas participantes lo llevan a cabo en sus investigaciones, al mismo tiempo que se pedía de manera específica que describieran aquellas barreras que han encontrado para que se lleve a cabo dicha participación.

Resultados

Partiendo del estudio de Ruiz-Bernardo et al. (2023) sobre las barreras que las personas investigadoras encuentran a la hora de realizar investigación e innovación responsable, hemos analizado la frecuencia con la que los participantes han nombrado cada barrera en relación al total de su área de conocimiento. De esta manera, para detallar los resultados nos centramos en aquellas barreras que han sido más nombradas en el conjunto de las áreas, así como aquellas que marcan la diferencia entre las mismas (Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencia de comentarios referidos a las barreras por área *de conocimiento*

	Ciencias de la Salud	Ciencias Experimentales	Ciencias Sociales	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades
Tema de investigación	0%	6,90%	1,00%	6,41%	9,10%
Falta de cultura participativa	10,35%	17,24%	8,91%	6,41%	4,55%
Falta de tiempo y disponibilidad	3,45%	17,24%	17,82%	19,23%	27,27%
Conocimiento experto	41,38%	37,93%	21,78%	29,49%	27,27%
Resistencia de los grupos de interés	6,90%	3,45%	13,86%	11,54%	13,64%
Burocracia	10,35%	3,45%	1,98%	6,41%	4,55%
Falta de financiación	24,14%	0%	20,79%	6,41%	9,10%
Evaluación centrada en el impacto	3,45%	10,35%	11,88%	12,82%	4,55%
Falta de definición de los grupos de interés	0%	3,45%	1,98%	1,28%	0%

Fuente: elaboración propia

Si nos fijamos en la tabla, llama la atención como todas las áreas de conocimiento coinciden en que la barrera que más les frena a la hora de involucrar a los grupos de interés es la falta de conocimiento experto por parte de la sociedad. Más concretamente, cuando nos centramos en el análisis de los argumentos que las personas entrevistadas han dado en función de esta barrera, se puede ver que en el total de las áreas se refieren a la falta de conocimiento en materia de investigación. Asimismo, unida a esta barrera se encuentra la que se refiere a la falta de tiempo y disponibilidad, la cual también es una barrera muy repetida en las diferentes áreas, a excepción de Ciencias de la Salud. En relación a esta, en muchas ocasiones se refieren a la falta de tiempo y recursos para formar a los grupos de interés en investigación y por lo tanto, impide que participen de manera activa y no como meros receptores o fuentes de información.

En cuanto a las diferencias que vemos entre áreas de conocimiento, la falta de financiación es una barrera que marca la diferencia entre el área de Ciencias Experimentales, en la cual no hay ningún comentario al respecto, al contrario que en las áreas de ciencias de la Salud y Ciencias Sociales, en las cuales es la segunda más nombrada. En los comentarios las personas participantes se refieren en varias ocasiones a la intención de continuar con líneas similares a proyectos ya finalizados, con el sentido de darle una sostenibilidad a los mismos, pero estas ideas no son aceptadas en las convocatorias a proyectos.

Discusión y conclusiones

Cabe destacar que en estudios anteriores (Ferrández-Berrueco et al., 2023a; Ferrández-Berrueco et al., 2023b) se detectó, a partir de un análisis cuantitativo, que las diferencias estadísticas a la hora de involucrar a los grupos de interés en la investigación se encuentra entre tipo de investigación (básica y aplicada) y no entre áreas de conocimiento. Es por ello que en este estudio nos centramos en los argumentos que los entrevistados de las diferentes áreas de conocimiento han aportado en relación a estas barreras. De esta manera, a partir de este estudio se ha podido ver cómo existen limitaciones comunes a las personas que investigan en la universidad, así como es importante tener en cuenta las diferencias que hay entre áreas de conocimiento para llevar a cabo ciertas

actividades, siendo en este caso la investigación e innovación responsable (Llauró, et al., 2023; Martínez 2011).

Por otro lado, también se ha podido observar que la falta de conocimiento experto se podría ligar con la falta de cultura participativa, porque si bien es cierto que el personal investigador no tiene demasiado tiempo para dedicar a labores de formación a los grupos de interés, la cultura del investigador experto está muy arraigada. Es por ello que, como indican Walmsley et al. (2018), un cambio en la manera de hacer de las universidades podría ser una mejora en la transferencia del conocimiento a la sociedad. En muchas ocasiones el profesorado universitario tiene tantas responsabilidades a nivel laboral que se le dificulta la disposición para dedicar tiempo y esfuerzo a realizar una investigación e innovación realmente responsable (Cooper et al., 2018).

Finalmente, es relevante destacar la importancia de que las personas responsables de la universidad y de las agencias de evaluación de la actividad académica sean conscientes de la situación real que existe, para que se puedan ajustar los criterios de evaluación de la carrera académica a dicha realidad (Ruiz-Bernardo et al., 2023). Al mismo tiempo, es esencial que a la hora de establecer las convocatorias a proyectos se hagan de manera equitativa, es decir, tratando de proporcionar una igualdad de oportunidades a todas las áreas de conocimiento teniendo en cuenta las diferencias que existen entre ellas (Wright's, 2022).

Impacto y transferencia

Este estudio hace un análisis del panorama actual dentro de la investigación e innovación responsable, con la idea de que sirva de apoyo a futuros proyectos que traten de establecer estrategias para favorecer la participación de los grupos de interés en las investigaciones que se llevan a cabo en la universidad. Para ello, proporcionamos un análisis sintetizado de las diferencias detectadas entre áreas de conocimiento a la hora de llevar a cabo la investigación y, por lo tanto, que las personas responsables lo tengan en cuenta a la hora de desarrollar y evaluar proyectos de investigación.

Referencias bibliográficas

Cooper, A., Rodway, J. y Read, R. (2018). Knowledge mobilization practices of educational researchers across Canada. *Canadian Journal of Higher Education/Revuecanadienned'enseignementsupérieur, 48*(1), 1-21. https://doi.org/10.7202/1050839ar

Ferrández-Berrueco, R., Moliner, O., Sánchez-Tarazaga, L. y Sales, A. (2023) University responsible research and innovation and society: dialogue or monologue? *Journal of Responsible Innovation, 10*(1) https://doi.org/10.1080/23299460.2023.2272331

Ferrández-Berrueco, R., Sales, A., Sánchez-Tarazaga, L. y Ruiz, P. (2023). A snapshot of university research through the lens of university social responsibility. *Revista de Investigación Educativa, 4*1(2), 455-477. https://doi.org/10.6018/rie.545671

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández-Peña, R. y Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perception. *Studies in Higher Education, 41*(6), 1008-1022. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563

Graneheim, U.H., Lindgren, B-M. y Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today, 56*, 29-34, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002

Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling.* SAGE. https://dx.doi.org/10.4135/9781412984683

Llauró, A., Fonseca D., Romero, S., Aláez, J., Torres L. y Martínez Felipe, M. (2023). Identification and comparison of the main variables affecting early university dropout rates according to knowledge area and institution. *Heliyon, 9*(6), 1-17 https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17435

Martínez, L. F. (2011). Conocimiento y uso de los servicios de la biblioteca de la universidad del País Vasco/Euskal herriko unibertsitatea. diferencias entre usuarios y áreas de conocimiento. *Documentación De Las Ciencias De La Información, 34,* 389-419. https://doi.org/10.5209/rev_DCIN.2011.v34.36465

Papaioannou, T. (2020). Innovation, Value-Neutrality and the Question of Politics: Unmasking the Rhetorical and Ideological Abuse of Evolutionary Theory. *Journal of Responsible Innovation 7(2)*, 238–255. https://doi.org/10.1080/23299460.2019.1605484

Ruiz-Bernardo, P., Sales, A., Sanahuja, A y Moliner, O. (2023). Barriers to knowledge mobilisation: implications for responsible and inclusive research in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Managment,* https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2245589

Ruiz-Corbella, M., y Bautista-Cerro Ruiz, M. (2016). La responsabilidad social en la universidad española, Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria, 28*(1), 159-188. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281159188

Tabarés, R., Loeber, A., Nieminen, M., Bernstein, M.J., Griessler, E., Blok, V., Cohen, J., Hönigmayer, H., Wunderle, U. y Frankus, E. (2022). Challenges in the implementation of responsible research and innovation across Horizon 2020. *Journal of Responsible Innovation, 9*(3), 291-314, https://doi.org/10.1080/23299460.2022.2101211

Thapa, R.K., Iakovleva T. y Foss L. (2019). Responsible research and innovation: a systematic review of the literature and its applications to regional studies. *European Planning Studies, 27*(12), 2470-2490, https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1625871

Valles, M.S. (2007). Entrevistas cualitativas. [Qualitative interviews]. Centro de investigaciones sociológicas.

Walmsley, J., Strnadová, I. y Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31,* 751–759. https://doi.org/10.1111/jar.12431

Wright, T. (2022). External quality assurance policy enactment in Samoa: a study in relational tension. *Journal of Higher Education Policy and Management, 44*(2), 151-165. https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2041257

Enseñanza de la lengua oral en contextos educativos multilingües en México

María Teresa Zarza Díaz [1]
Dra. Ana Luisa Adam Alcocer [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
mzarzadi17@alumnes.ub.edu

Resumen

La escuela es un contexto fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa oral (CCO). Sin embargo, desarrollarla es un reto, especialmente en los contextos educativos donde existe diversidad lingüística, ya que los docentes no tienen claro cómo fomentar esta competencia ni generar estrategias para desarrollarla en una o más lenguas, atendiendo eficientemente a las necesidades de cada individuo.

Este trabajo muestra la necesidad de desarrollar la CCO en contextos educativos con diversidad lingüística, tomando en cuenta las propias percepciones de los docentes, siendo sensible a sus necesidades y fortalezas para generar entornos educativos más inclusivos.

Palabras clave: Competencia comunicativa oral, educación, inclusión, diversidad lingüística.

Abstract

School is an essential context for the development of oral communicative competence (OCC). However, developing it is a challenge, especially in educational contexts where there is linguistic diversity, where teachers are not clear about how to promote this competence or generate strategies to develop it in one or more languages, efficiently addressing the needs of everyone.

That is why this work shows the need to develop CCO in educational contexts with linguistic diversity, considering the teachers' own perceptions, being sensitive to their needs and strengths to generate more inclusive educational environments.

Keywords: Oral communicative competence, education, inclusion, linguistic diversity.

Introducción

Diversos estudios (Alexander, 2006; Gràcia et al., 2023; Mercer et al., 2019) sostienen la importancia de trabajar la competencia lingüística, pues permite la reflexión sobre sí misma y ayuda a generar otras competencias en contextos naturales del individuo.

La escuela incide directamente en el desarrollo de la competencia oral, representando un reto continuo para el profesorado (Reznitskaya et al., 2015). En México, la enseñanza de la lengua oral presenta un conjunto de peculiaridades, cuya incidencia es poco conocida y representa un reto consistente en las poblaciones que se asumen como comunidades de habla indígena, donde han pasado de enseñar solamente español, a un enfoque bilingüe, pero desconocen cuáles son las competencias bilingües a enseñar (García y Velasco, 2012).

A partir del siglo XX se han redactado diversas políticas para incorporar a los estudiantes pertenecientes a una comunidad indígena, de donde surge el enfoque intercultural bilingüe (EIB); consistente en planificar los procesos educativos con objetivos intencionados de formar individuos que observen, analicen, reflexionen y comprendan el mundo desde las diferentes realidades culturales existentes, vista como una herramienta para intervenir en procesos de transformación social (Barriga, 2008; SEP, 2014; Zarza, 2018).

En esta línea, la competencia comunicativa oral (CCO), entendida como la capacidad de expresar e interpretar conceptos de forma oral, así como interactuar lingüísticamente ajustándose a los diferentes escenarios sociales y culturales posibles (Coll, 2009), es una competencia que se desarrolla toda la vida y construye diferentes aprendizajes para desenvolverse eficientemente en la vida cotidiana (Rafferty, 2014). Por ello, resulta vital cuestionarse cómo se desarrolla durante la etapa escolar. Se han intentado resolver las diversas problemáticas en estos espacios sin éxito y no se ha trabajado en conjunto con el profesorado para comprender sus realidades. Por ello, los docentes continúan buscando herramientas y estrategias que les sean de ayuda (Calvo y Donnadieu, 1992; Cardona, 2014;

García y Velasco, 2012; Gasché, 2008; Girón, 2007; Hamel, 2004).

Como consecuencia, el principal objetivo de los docentes es cómo adaptar el currículum al contexto local usando ambas lenguas, (Dietz y Mateos, 2011), además de buscar mayor autonomía en su práctica y otras formas de enseñar (Baronett, 2013; Maldonado, 2016).

En resumen, resulta fundamental comprender las interacciones que suceden en estos entornos, trabajando en conjunto con los docentes para conocer sus propias percepciones y necesidades sobre el desarrollo de la CCO e incidir en sus contextos, ya que las comunicaciones profesor-alumno y alumno-alumno contribuyen a la adquisición de habilidades lingüísticas y al desarrollo de entornos inclusivos, generando un espacio seguro para ello (Gràcia et al., 2021).

Método

Se ha diseñado una investigación con enfoque de metodología mixta, siendo esta "un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos" (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 534).

Primeramente, se ha generado un diseño transaccional exploratorio (Hernández-Samperi, 2010) del sistema educativo mexicano, permitiendo conocer el contexto de la enseñanza y uso de la lengua oral, a través de la elaboración y aplicación de un cuestionario para docentes,

mediante un muestreo no probabilístico de bola de nieve con una muestra representativa de al menos 100 docentes.

Posteriormente, la investigación se centra en el enfoque de estudio de casos múltiples del equipo de docentes participantes con el diseño de un programa de formación para las fases de capacitación, seguimiento e intervención que permitirán comprender el contexto, a los participantes, las situaciones que viven cotidianamente, cómo se enfrentan a ellas, qué problemáticas surgen y cómo las resuelven, así como los alcances y las limitantes de este estudio.

Tiene un enfoque de investigación-acción, pues la finalidad del estudio, además de observar para comprender la realidad, lleva consigo una búsqueda de transformación de la realidad al generar procesos de auto reflexión que generen cambios en los principales actores, tanto a nivel social como educativo (Noelia, 2011). Para ello, es vital incluir a las personas participantes como agentes activos del proceso (Latorre, 2003) siendo generadores de cambios, garantizando así que el aporte principal sea transformar el entorno, apuntando a la auto reflexión constante de los involucrados, así como la apropiación de los conocimientos mientras el proyecto se desarrolla.

Pregunta de investigación

¿Qué necesidades tienen los docentes de primaria en contextos educativos indígenas bi/multilingües sobre la enseñanza de la lengua oral?

Muestra, instrumentos y procedimiento

La muestra está conformada por 8 docentes de cuatro escuelas primarias multilingües de Oaxaca, México. Los docentes participan en un programa de formación profesional (PDP) durante 8 meses, que incluye el uso de un instrumento digital autorreflexivo llamado EVALOE-SSD (Gràcia et al; 2015) y reuniones de reflexión colaborativa. Además, se realizó un cuestionario para recabar sus percepciones, así como entrevistas semi estructuradas, observaciones externas en el aula y una semana intensiva de trabajo colaborativo presencial. Se realizó un análisis tanto cualitativo como cuantitativo de las respuestas obtenidas para responder a la pregunta de investigación.

Resultados

Los resultados muestran que los docentes no tienen suficientes estrategias para desarrollar su propia CCO ni la de su alumnado en el aula, resaltando la necesidad de trabajar en el diseño o ajuste de estrategias para desarrollarla en el aula de manera colaborativa. Además, destacan que no están acostumbrados a que las estrategias y el trabajo formativo se desarrolle en torno a sus propias necesidades e inquietudes, los resultados demuestran

que normalmente no les preguntan qué necesitan, qué les podría ayudar, y esto adquiere más relevancia para ellos en contextos interculturales y/o multilingües, donde consideran que no hay una metodología ni capacitación ajustada suficiente para abordar este enfoque dentro del aula. Todo esto se ve enriquecido con los resultados obtenidos del cuestionario creado con la finalidad de explorar las percepciones, conocimientos y necesidades del profesorado en torno al desarrollo de la lengua oral en estos contextos interculturales y multilingües. La información proporcionada por la mayoría de los docentes deja evidencia de la necesidad de una formación continua, la implementación ajustada de un enfoque inclusivo y la creación de materiales y estrategias que mejoren sus prácticas educativas, lo que responde a la pregunta de investigación con mayor fundamento.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran la necesidad de implementar un enfoque inclusivo en cualquier contexto educativo mexicano. Es necesario generar estrategias efectivas para que los docentes enseñen y fomenten las competencias lingüísticas de su alumnado en cualquier lengua.

Las personas bilingües reportaron utilizar sus lenguas según el contexto en el cual se encuentran (casa vs escuela), así como la necesidad de utilizar todo su repertorio lingüístico para comunicarse de manera eficiente.

Los docentes expresan mucho interés en desarrollar competencias comunicativas en el aula, especialmente en su lengua originaria, pero consideran que les faltan estrategias para desarrollarlas, lo que coincide con diversos estudios (Gràcia et al., 2015, 2017, 2021, 2022, 2023; Kuhn et al., 2013; Mercer et al., 2019) en donde se observa que los contextos educativos necesitan trabajar explícitamente con el desarrollo de la CCO e incluir elementos dialógicos en su aula que les permitan adoptar nuevas prácticas que incluyan la construcción conjunta de conocimientos y enfocar sus objetivos en ello, en lugar de darle prioridad a aspectos más formales del currículum (Reznitskaya et al., 2015).

Ello refleja la importancia de incluir en la formación inicial del profesorado, espacios para concientizar los elementos clave para el desarrollo de la competencia lingüística: conversaciones con diferentes formas de organización dentro de las aulas, diálogos argumentativos-investigativos y participación en debates (Larson, 2000;Parker et al., 2001).

El lenguaje es una actividad humana de carácter social y una herramienta que permite aprender, relacionarse, pensar y reflexionar. Es por ello que, utilizar el diálogo y la argumentación en diversas asignaturas genera aprendizajes más significativos; a la par de que la competencia oral se va perfeccionando con su uso constante, así como con estrategias pertinentes e instancias sistemáticas que favorezcan su desarrollo (Alexander, 2019; Avendaño y Miretti, 2007; Clarke et al., 2015; Howe et al., 2019; Mercer et al., 2020; Rapanta et al., 2021; Suárez y Vélez, 2018).

Además, los resultados muestran la importancia de conocer los niveles de competencia oral del alumnado, así como su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como ese espacio entre lo que un alumno/a puede hacer por sí solo y lo que puede alcanzar con apoyo, para así ajustar las ayudas a las necesidades de cada alumno/a partir de ello (Wertsch, 1988).

La EVALOE-SSD ayuda a que los docentes partan de esta ZDP, reflexionen y tomen decisiones para enseñar la CCO en su aula, mientras construyen espacios colaborativos, dialogando y compartiendo estrategias que mejoran su práctica con un enfoque inclusivo y multilingüe, incluyendo todo el repertorio lingüístico del alumnado y el suyo propio.

Impacto y transferencia

El impacto radica en fortalecer la competencia comunicativa y lingüística entre el profesorado es de gran importancia para mejorar las prácticas y situaciones de aprendizaje, así como dar visibilidad a estas minorías y ajustar las prácticas a sus necesidades y características concretas. Por último, avanzar en el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos para la mejora de la Educación.

Referencias bibliográficas

Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk.* DiaLogos.

Alexander, R. (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. *Dialogic Pedagogy. An International Online Journal*, 7. https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268

Avendaño, F., y Miretti, M. (2007). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para ensenyar a escuchar y hablar*. MAD, S.L.

Baronett, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. E. Walsh (ed.), P*edagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. AbyaYala.

Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *RMIE,* 13(39), 1229-1254.

Boix, R., y Buscà, F. (2021). Competencias y saberes en la formación inicial del maestro rural: El caso de Cataluña (España). *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-9. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58083

Calvo, B., y Donnadieu, L. (1992). *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?* CIESAS.

Cano García, E., Rubio Carbó, A., y Serrat Antoní, N. (2010). *Organizarse mejor. Habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Graó.

Cardona, P. (2014). *Diseño y desarrollo de recursos educativos para la enseñanza bilingüe de las matemáticas en primer ciclo de primaria en el Itsmo de Tehuantepec* (Tesis de maestría). UAQ.

Clarke, S. (2015). The right to speak. En B. Resnick, C. Asterhan, y S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*, (pp. 167-180). American Educational Research Association.

Coll, C. (2009). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. D.F.* Secretaría de Educación Pública (SEP).

García, O., y Velasco, P. (2012). Insufficient language policy: Intercultural bilingüal education in Chiapas. *Diaspara, Indigenous and Minority Education,* 6(1), 1-18.

Gasché, J. (2008). Niños, maestros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, M., J. Gasché, y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad cultural, investigaciones y experiencias educativas interculturales y* bilingües (pp. 279-366). Abya Yala.

Girón, A. (2007). El estado actual de la educación bilingüe. *Aquí Estamos – Revista de Exbecarios Indígenas del IFP-México,* 3(6), 21-29.

Gràcia, M. (2021). *Exploring the impact of a teacher development programme using a digital appplication on linguistic interactions in the classroom: a multiple case study*. De Gruyer Mouton.

Gràcia, M., Adam-Alcocer, A. L., y Castillo, P. (2021). Exploring the impact of a teacher development programme using a digital application on linguistic interaction in the classroom: a multiple case study. *Applied Linguistics Review.* https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0132

Gràcia, M., Alvarado, J. M., y Nieva, S. (2021). Autoevaluación y toma de decisiones para mejorar la competencia oral en Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. https://doi.org/10.21865/RIDEP62.1.07

Gràcia, M., Alvarado, J., Vega, F., Jarque, M. J., Castillo, P., y Adam-Alcocer, A. L. (2023). The EVALOE-SSD-SEC digital application as a teacher training tool to improve the linguistic learning of secondary school students. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2023.2197963

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra

Gràcia, M. (Coord.), Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., y Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Graó.

Gràcia, M., Vega, F., Bitencourt, D., Vinyoles, N., y Jarque, M. J. (2021). Retos en la formación inicial de profesorado de infantil y primaria: La competencia oral. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 195-224.

Gràcia, M., y Sánchez-Cano, M. (2022). *Competencia Comunicativa Oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva:*

Evaluación e Intervención. Giunti EOS.

Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla?, la enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 9(20), 83-107.

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, M., Vrikki, M., y Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition & Instruction,* 31, 456-496.

Larson, B. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 661-677. doi: 10.1016/S0742-051X (00)00013-5

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Maldonado, A. B. (2016). Hacia un país plural: Educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista Estudios Sociales y Humanísticos* XIV(I), 47-59.

Mercer, N., Hennessy, S., y Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *Int. J. Educ. Res*., 97, 187–199.

Mercer, N., Marion, J., y Warwick, P. (2020). Oracy education. En N. Mercer, R. Wegerif, y L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on Dialogic Education* (pp. 292-305). Routledge.

Noelia, M. A. (2011). El Paradigma Crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 339-355. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parker, W., y Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 273-289.

Rafferty, M. (2014). *A brief review of approaches to oral language development to inform the Area Based Childhood Programme.* Centre for Effective Services.

Rapanta, C. (2021). Can teaches implement a student centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and teacher education, 105.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404

Reznitskaya, A., y Wilkinson, I. (2015). Professional development in dialogic teaching: Helping teachers promote argument literacy in their classrooms. En D. Scott, y E. Hargreaves (Eds.), *The SAGE handbook of learning* (pp. 219-232). Sage Press.

Riba Campos, C. (2007). *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. UOC.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *El enfoque Intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria.* SEP.

Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespaocios*, 12(20), 153-172. https://doi.org/10.25057/21452776.1046

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Zarza, M. (2018). *Multilingüismo y diversidad en el aula: aproximaciones a la aplicación del enfoque intercultural bilingüe en el área de lengua, en primer grado de primaria.* (Tesis de maestría). UAQ.

Evaluación Educativa de Riesgos de Trastorno de Lenguaje para los Niños Inmigrantes o Bilingües Chinos[16] / Educational Evaluation of Language Disorder Risks in Immigrant or Bilingual Chinese Children

Zezhao Wang [1]
José González-Such [1]
Purificación Sánchez-Delgado [1]
Jesús Jornet Meliá [1]
[1] *Universidad de Valencia, España*
zezwang@alumni.uv.es; zezhao4909@163.com

Resumen

El estudio evalúa la competencia lingüística en la expresión oral de niños chinos que estudian en castellano y valenciano/catalán, con objetivos específicos que incluyen la investigación de elementos que diferencian el desarrollo lingüístico, la traducción y validación de herramientas de evaluación, el diseño y ejecución del proceso experimental, y el análisis de datos para formular conclusiones generalizables. Se emplean metodologías mixtas, con revisión sistemática y método PRISMA en la fase teórica, cuestionarios en la recopilación de datos y herramientas como SPSS, R y Jamovi para el análisis. Los hallazgos preliminares resaltan la influencia significativa de la edad y la exposición a estímulos lingüísticos diversos en la evolución del lenguaje de estos niños, subrayando la importancia de evaluar la competencia en un contexto específico. Se destaca la necesidad de cuestionarios exhaustivos y segmentación estratégica de los sujetos para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, especialmente en el contexto de la migración infantil y la adquisición de un segundo idioma.

Palabras clave: Desarrollo Cognitivo, Competencia Lingüística, Adquisición del Lenguaje, Bilingüismo, Trastornos del Habla.

Abstract

The study evaluates the linguistic competence in the oral expression of Chinese children studying in Castilian and Valencian/Catalan, with specific objectives that include the investigation of elements differentiating linguistic development, translation and validation of assessment tools, design and execution of the experimental process, and data analysis to formulate generalizable conclusions. Mixed methodologies are employed, with systematic review and PRISMA method in the theoretical phase, questionnaires in data collection, and tools such as SPSS, R, and Jamovi for analysis. Preliminary findings highlight the significant influence of age and exposure to diverse linguistic stimuli on the language evolution of these children, emphasizing the importance of evaluating competence in a specific context. The need for comprehensive questionnaires and strategic subject segmentation to ensure the validity and reliability of results is emphasized, especially in the context of child migration and second language acquisition.

Keywords: Cognitive Development, Linguistic Competence, Language Acquisition, Bilingualism,Speech Disorders

Introducción

La creciente comunidad china en España destaca la importancia de abordar los desafíos lingüísticos que enfrentan los niños chinos inmigrantes (Alduais et al., 2022; Canut et al., 2022)es o bilingües. Estudios sobre la población bilingüe con trastornos del habla y el lenguaje son limitados, especialmente en el contexto de niños chinos. Por lo

16 Proyecto I+D+i "Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares de Educación Infantil (segundo ciclo) y Primaria (1o-2o curso)" (Ref. PID2021-128745NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España en la Convocatoria BOE 15.11.2021 de la "Orden por la que se aprueba la convocatoria de tramitación anticipada para el año 2021 del procedimiento de concesión de ayudas a «Proyectos de Generación de Conocimiento», en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023".

tanto, esta investigación se centra en la evaluación del lenguaje en niños/as migrantes o bilingües chinos/as.

El propósito primordial de este estudio consiste en la evaluación de la habilidad de expresión oral en niños y niñas chinos migrantes, de edades comprendidas entre los 3 y los 8 años, que están matriculados en programas educativos donde el idioma de instrucción es el castellano o el valenciano. Para alcanzar dicho objetivo general, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar criterios específicos que permitan discernir el desarrollo del lenguaje durante este período crucial en el desarrollo infantil. (Chomsky, 2014; Kovács, 2009; Kuhl, 2004; Vassiliu et al., 2023; Wallon, 1977; Whyte & Nelson, 2015; Woumans et al., 2015)
2. Realizar la traducción y validación de las herramientas metodológicas pertinentes para la evaluación del desarrollo del lenguaje en esta población específica. (Solano-Flores et al., 2009; Zhao et al., 2018)
3. Llevar a cabo un estudio piloto para verificar la viabilidad y eficacia de los procedimientos de evaluación propuestos. (Sánchez Delgado et al., 2022; Solano-Flores et al., 2009; Zhao et al., 2018)
4. Diseñar un protocolo para el registro de datos durante las sesiones de evaluación, así como para el procesamiento de los mismos en el contexto experimental.
5. Llevar a cabo un análisis exhaustivo de los datos recopilados, centrándose en las tendencias y patrones emergentes en la expresión oral de los niños y niñas participantes.
6. Generar conclusiones basadas en los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recopilados, proporcionando así una perspectiva informada sobre el desarrollo del lenguaje en niños y niñas chinos migrantes en el contexto educativo castellano/valenciano. (Bakieva, 2016; Bakieva et al., 2019; Cronbach, 1951; González-Such et al., 2013; Jornet Meliá, Jesús M. et al., 2011; Jornet Meliá, Jesús Miguel et al., 2020; Meliá et al., ; Meliá et al., 2012; Sánchez Delgado et al., 2022; Sancho-Álvarez et al., 2017)

Este estudio forma parte del Proyecto EVALCOMPLIN, financiado por el MICIN que tiene como objetivo desarrollar un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares en Castellano y Valenciano. Esta investigación busca llenar un vacío en el conocimiento existente y proporcionar herramientas efectivas para apoyar el desarrollo lingüístico de niños/as chinos/as en España.

Método

La metodología que vamos a utilizar se sitúa dentro de los modelos mixtos (cualitativos/cuantitativos), en los que miembros del grupo de investigación han ido realizando aportaciones metodológicas de interés, como, por ejemplo: Backhoff, Peón, y Jornet-Meliá (2011), Jornet-Meliá et al. (2017), Jornet-Meliá, Perales y González-Such (2020), Sánchez Gómez, M.C. (2015); Sánchez-Gómez, M.C., Rodrigues, A.I., & Costa, A.P. (2018).

Resultados

Esta tesis, actualmente completa en su desarrollo teórico, se divide en cuatro secciones principales:

Se ha llevado a cabo un exhaustivo análisis de las teorías cognitivas del desarrollo del lenguaje (Kovács, 2009; Kuhl, 2004), centrándose en su aplicación lingüística, con particular atención en la adquisición del lenguaje infantil. Además, se ha investigado minuciosamente los elementos que distinguen el desarrollo evolutivo del lenguaje, especialmente en el caso de niños bilingües. Se ha encontrado que la edad y la estimulación lingüística son factores destacados en esta distinción, y se ha observado que la habilidad de contextualización juega un papel crucial en la competencia lingüística.

En cuanto al contexto sociocultural, se ha llevado a cabo un estudio detallado sobre la conceptualización de inmigrantes, basado en las teorías sociolingüísticas, donde se han diferenciado tipologías y competencias lingüísticas, así como modelos de integración. Se ha puesto un énfasis particular en el análisis de la comunidad inmigrante china en España. (Alduais et al., 2022; Canut et al., 2022; Ryder & Leinonen, 2014)

En relación con los trastornos del lenguaje, se ha examinado la distinción entre trastornos clínicos y educativos, así como su diagnóstico y relevancia en el ámbito educativo, especialmente en el caso de niños inmigrantes chinos.

En lo que respecta a la metodología y evaluación, se ha descrito detalladamente los enfoques metodológicos utilizados, así como las herramientas de evaluación empleadas para medir las habilidades lingüísticas y cognitivas

en el contexto educativo español.

Finalmente, se ha llevado a cabo un estudio empírico para validar la traducción de las herramientas de evaluación del español al mandarín chino.

Discusión y conclusiones

1. En aras de mejorar la validez y confiabilidad de las evaluaciones o diagnósticos, se propone el desarrollo de un cuestionario que aborde aspectos relacionados con los datos personales, familiares y diagnósticos previos de los participantes, además de establecer una escala de división. Cada grupo de participantes sería sometido a evaluaciones diferentes con el fin de garantizar una mayor validez y confiabilidad en los resultados. Este enfoque resulta especialmente relevante para los niños inmigrantes, ya que la división de grupos podría basarse en sus habilidades lingüísticas, considerando las relaciones entre su lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2).

2. En consideración de los factores que influyen en el desarrollo evolutivo del lenguaje, se postula que la edad debe considerarse como un factor primordial en la división de los grupos de estudio. La edad desempeña un papel fundamental en la adquisición y desarrollo del lenguaje, por lo que su consideración en la formación de grupos es esencial para una evaluación precisa y significativa.

3. Durante el proceso de evaluación, se destaca la importancia de considerar las habilidades de contextualización como un factor crucial. Los niños con una competencia lingüística más sólida tienden a recurrir menos a sus experiencias personales y se apoyan más en la contextualización. Este aspecto adquiere relevancia en la evaluación de las habilidades lingüísticas, ya que puede proporcionar información valiosa sobre la competencia lingüística de los participantes, especialmente en el contexto de la adquisición de una segunda lengua.

Impacto y transferencia

El aporte de este estudio reside en el perfeccionamiento teórico aplicado al diseño y uso de instrumentos de diagnóstico y evaluación, con el objetivo de obtener resultados más refinados y científicos. El marco teórico y los resultados empíricos de esta tesis proporcionan una base sólida para la formulación de herramientas de evaluación lingüística, particularmente en la valoración de niños inmigrantes en términos de lenguaje y cognición.

El análisis exhaustivo de los antecedentes personales y familiares subraya la importancia de incorporar elementos personalizados en las herramientas de evaluación, lo cual es esencial para mejorar la aplicabilidad individual y la rigurosidad científica de los resultados de evaluación. Asimismo, la estratificación de los participantes por edad y capacidad lingüística demuestra la aplicación práctica de la teoría, garantizando un proceso de evaluación tanto sistemático como detallado.

Este estudio promueve el desarrollo de herramientas de evaluación educativa hacia una dirección más detallada y personalizada. La transformación de la teoría en práctica no solo incrementa la cientificidad y utilidad de los instrumentos de evaluación, sino que también proporciona una base de datos más precisa para las intervenciones educativas. La contribución metodológica de esta investigación radica en que brinda apoyo teórico para el diseño de herramientas de evaluación que pueden ser efectivamente implementadas en entornos educativos diversos, especialmente en contextos multiculturales donde se diagnostican y evalúan trastornos del lenguaje.

En definitiva, se espera que las contribuciones teóricas y metodológicas de esta investigación fomenten la cientificidad de las prácticas evaluativas y ejerzan una influencia significativa en la formulación de políticas educativas y en el desarrollo profesional de los educadores.

Referencias bibliográficas

Alduais, A., Al-Qaderi, I., & Alfadda, H. (2022). Pragmatic language development: Analysis of mapping knowledge domains on how infants and children become pragmatically competent. *Children, 9*(9), 1407. https://doi.org/10.3390/children9091407

Bakieva, M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente.

Bakieva, M., Jornet Meliá, J. M., & González Such, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Revista Electrónica De Investigación Educativa, 21*

Canut, E., Masson, C., & Husianycia, M. (2022). Impact of language-training programs on french educators' interactions and child syntax development. *Language and Education,* https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2127323

Chomsky, N. (2014). *Aspects of the theory of syntax*. MIT press.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.

González-Such, J., Jornet Meliá, J. M., & Bakieva, M. (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista Electrónica De Investigación Educativa, 15*(3), 1-20.

Jornet Meliá, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M., & Perales Montolío, M. J. (2011). Diseños de evaluación de competencias: Consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón, 2011, Vol.63, Num.1, P.125-145,*

Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J., & González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española De Pedagogía, 78*(276), 233-252.

Kovács, Á M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science, 12*(1), 48-54.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience, 5*(11), 831-843.

Meliá, J. M. J., González-Such, J., Montolío, M. J. P., Sánchez-Delgado, P., Martínez, M. B., Bakieva, M., Sancho-Álvarez, C., Galbis, A. B., Llorens, A. J., & Osma, A. R. B.Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida1. grupo de evaluación y medición educativas: Educación para la cohesión social (gem-EduCo).

Meliá, J. M. J., Such, J. G., & Montolío, M. J. P. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: Optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón: Revista De Pedagogía, 64*(2), 89-110.

Ryder, N., & Leinonen, E. (2014). Pragmatic language development in language impaired and typically developing children: Incorrect answers in context. *Journal of Psycholinguistic Research, 43*(1), 45-58. https://doi.org/10.1007/s10936-013-9238-6

Sánchez Delgado, M. P., Jornet Meliá, J. M., & Shen, M. (2022). Proceso de diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares de educación infantil (segundo ciclo) y primaria (primer ciclo), en castellano y valenciano. *Crónica (Valencia), 2022, Num.7, P.63-77,*

Sancho-Álvarez, C., Jornet Meliá, J. M., & González Such, J. (2017). Diseño de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en estudiantes, docentes y familias: Resultados de un ensayo piloto. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa (RIEE), 2017, Vol.10, Num.1, P.153-173,*

Solano-Flores, G., Backhoff, E., & Contreras-Niño, L. Á. (2009). Theory of test translation error. *International Journal of Testing, 9*(2), 78-91.

Vassiliu, C., Mouzaki, A., Antoniou, F., Ralli, A. M., Diamanti, V., Papaioannou, S., & Katsos, N. (2023). Development of structural and pragmatic language skills in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Communication Disorders Quarterly, 44*(4), 207-218.

Wallon, H. (1977). La evolución psicológica del niño.

Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders, 54*, 2-14.

Woumans, E., Santens, P., Sieben, A., Versijpt, J., Stevens, M., & Duyck, W. (2015). Bilingualism delays clinical manifestation of alzheimer's disease. *Bilingualism: Language and Cognition, 18*(3), 568-574.

Zhao, X., Solano-Flores, G., & Qian, M. (2018). International test comparisons: Reviewing translation error in different source language-target language combinations. *International Multilingual Research Journal, 12*(1), 17-27.

Diseño y validación de instrumento de medición de las percepciones docentes para la evaluación de la competencia narrativa y expresión oral de estudiantes de nivel infantil y primaria[17]

Joaquin Ignacio Mezzadra[1]

[1] *Universitat de València*

joacomezzadra@gmail.com

Resumen

Este proyecto de investigación y tesis doctoral se centra en la competencia narrativa y la expresión oral en niños/as de educación infantil y primaria. Su objetivo principal es diseñar y validar un instrumento de medición para evaluar las percepciones de los docentes sobre el desarrollo del lenguaje, la situación escolar y familiar de los alumnos/as. Utilizando un enfoque mixto, la metodología incluye una revisión de literatura, la validación de contenido, prueba piloto, y análisis estadísticos. Los resultados proporcionarán una herramienta sólida para comparar y complementar la prueba EVAL-LEX - destinada a evaluar la expresión oral en niños de 3 a 7 años a partir de tareas narrativas en diversos contextos sociolingüísticos - y aportar evidencias empíricas de validación criterial (concurrente, convergente y predictiva). Además, se desarrollará de forma complementaria un programa integral de formación y seguimiento al profesorado, utilizando la metodología del coaching educativo para fortalecer las capacidades de los docentes en la implementación de la prueba EVAL-LEX, abordando temas clave como las estrategias narrativas, el desarrollo del lenguaje y el liderazgo docente. El programa no solo busca capacitar en la prueba, sino también ofrecer apoyo individualizado a través del coaching educativo para mejorar las habilidades de evaluación y desarrollo profesional docente.

Palabras clave: validación, competencia lingüística, expresión oral, docentes, coaching educativo

Abstract

This research project and doctoral thesis focuses on narrative competence and oral expression in pre-school and primary school children. Its main objective is to design and validate a measurement instrument to assess teachers' perceptions of the language development, school and family situation of pupils. Using a mixed approach, the methodology includes a literature review, content validation, pilot testing, and statistical analysis. The results will provide a robust tool to compare and complement the EVAL-LEX test - aimed at assessing oral expression in children aged 3 to 7 years from narrative tasks in various sociolinguistic contexts - and provide empirical evidence of criterial validation (concurrent, convergent and predictive). In addition, a comprehensive teacher training and monitoring programme will be developed, using the educational coaching methodology to strengthen teachers' capacities in the implementation of the EVAL-LEX test, addressing key issues such as narrative strategies, language development and teacher leadership. The programme aims not only to train teachers in the test, but also to offer individualised support through educational coaching to improve teachers' assessment skills and professional development.

Keywords: validation, linguistic competence, oral expression, teachers, educational coaching

Introducción

La competencia lingüística, especialmente la expresión oral, desempeña un papel fundamental en el desarrollo personal y académico de los niños durante sus primeras etapas educativas. La capacidad de comunicarse de manera efectiva no solo es esencial para el éxito en el ámbito escolar, sino que también sienta las bases para el desarrollo personal.

17 Proyecto I+D+i "Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares de Educación Infantil (segundo ciclo) y Primaria (1o-2o curso)" (Ref. PID2021-128745NB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España en la Convocatoria BOE 15.11.2021 de la "Orden por la que se aprueba la convocatoria de tramitación anticipada para el año 2021 del procedimiento de concesión de ayudas a «Proyectos de Generación de Conocimiento», en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023".

Desde sus contextos inmediatos, los/as niños/as desarrollan su lenguaje desde relaciones de interacción con la familia, grupo de pares, escuela, al tiempo que se relacionan con un contexto más amplio y mediato que les permite la apropiación de ciertos signos y símbolos culturales más complejos, incluyendo el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las diferencias sociales y las consecuentes "brechas digitales" (Sánchez Delgado et al., 2022).

Las teorías que se ocupan de estudiar el desarrollo del lenguaje han dado pasos significativos para visibilizar el impacto que tiene la configuración de una sociedad diversa sobre la estructuración de la comunicación (Chomsky, 1957; Montessori, 1987; Piaget, 1968; Secadas, 1988; Vygosty, 1979; Bruner, 1988, 1995; Saussure, 1973, entre otros). Sin embargo, la instrumentación actualmente disponible no es adecuada para determinar si el desarrollo comunicativo de cada individuo se ajusta a su edad o nivel académico, ni para identificar de manera discernible la correspondencia con la adquisición de estructuras cognitivas relacionadas con el uso del lenguaje.

En suma, las variables contextuales, que a menudo se describen como los rasgos individuales, las características o estilos parentales, pueden actuar como facilitadores u obstáculos para la asimilación adecuada del lenguaje. No obstante, las mismas no constituyen un entramado fácil de desentrañar al intentar diferenciar y comprender sus niveles de influencia (Sánchez Delgado et al., 2022). Aspectos como el desarrollo psicomotor, las rutinas alimentarias, la calidad del sueño, el control de esfínteres, el desarrollo socio-afectivo o la presencia de una segunda lengua en el hogar, suelen ser predictores del desarrollo del lenguaje y muchas veces no se toman en cuenta en el momento de evaluar el mismo.

La producción narrativa aporta información importante acerca del funcionamiento socio-lingüístico infantil debido a la exigencia que supone la capacidad de contemplar las necesidades informativas del oyente y utilizar formas lingüísticas con una finalidad comunicativa (Miranda, García Castellar y Soriano, 2005). Asimismo, el adecuado uso de estas competencias posibilita las interacciones sociales, la expresión de estados emocionales y/o necesidades hacia los adultos de referencia o incluso al grupo de pares. A diferencia de otras interacciones verbales, las narrativas demandan la integración de diversos aspectos del lenguaje, incluyendo el conocimiento semántico y sintáctico, así como el propósito comunicativo.

En este sentido, la evaluación del lenguaje mediante tareas narrativas es una valiosa herramienta para educadores y profesionales del lenguaje ya que incluye tanto la dimensión lingüística como la socio-lingüística, la pragmática y la cognitiva en niños/as (Sánchez-Delgado, 2012). Además, resulta más atractiva porque se comparan y se complementan sus resultados con un cuestionario de contexto respondido desde las percepciones docentes, aportando criterios empíricos para una validación criterial.

De este modo, el rol de los docentes en este tipo de evaluaciones juega un papel primordial si se quiere evitar la introducción de sesgos en los resultados. Se ha comprobado en algunos estudios que la presencia de evaluadores externos en el momento de aplicar las pruebas, condiciona el desempeño y la motivación de los/las niño/as por la falta de confianza y conocimiento de quién los guía y acompaña (Ramos y Gómez, 2019; Rivera et al., 2020; Ortiz, 2023). Por tanto, la formación del profesorado para aplicar las pruebas y asumir el papel de evaluadores internos de su alumnado es esencial de cara al diseño y planificación de las mismas.

El coaching educativo ha surgido como proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y desarrollo humano, orientado al cambio y centrado en el presente, siendo una herramienta valiosa para trabajar con el profesorado (Mirón y Mundina, 2014), e influenciar significativamente en su formación profesional (Bou, 2013). Desde las premisas del coaching, existen herramientas internas y externas que pueden ser útiles para el rol docente en el acompañamiento a sus alumnos/as, la comunicación efectiva, el establecimiento de metas y objetivos claros, despertar la motivación por la participación activa y fomentar el desarrollo de la dimensión emocional del vínculo docente-alumno (Sancho, 2018).

Por tanto, este trabajo de investigación busca diseñar y validar un instrumento destinado a evaluar las percepciones docentes de niños/as entre 3 y 7 años de edad sobre el desarrollo del lenguaje, situación escolar y familiar, así como contempla el diseño de un programa de formación y seguimiento al propio profesorado basado en el coaching educativo.

Con todo ello, aspiramos a que se consolide una línea de investigación que pueda mantenerse más allá de la validación de la prueba, creando así un observatorio permanente de recogida y actualización de la información para la evaluación del lenguaje en esta etapa vital del desarrollo (Sánchez Delgado et al., 2022).

Método

La metodología utilizada para el diseño y validación del instrumento requiere de un enfoque mixto (cualitativo y cualitativo) orientada hacia la construcción de un sistema de cuestionario de contexto para la evaluación de la expresión oral en niños/as de 3 a 7 años (complementaria a la prueba EVAL-LEX[18]), en diversos contextos sociolingüísticos. Al tratar de medir variables de percepción psico-socio-afectivas y de desempeño, en esta *primera fase* se definen teóricamente los constructos y se realiza una revisión exhaustiva de la literatura para asegurar la traducción en indicadores e ítems coherentes con la definición teórica del problema (Jornet-Meliá et al., 2017).

En una *segunda fase*, se ha realizado un grupo focal con un primer comité de expertos (diciembre del 2023) con el objetivo de presentar el cuestionario de contexto y sus objetivos, debatir acerca de su relevancia y contenido como predictor de la prueba EVAL-LEX, y solicitar una propuesta de aspectos e indicadores a tener en cuenta (participaron 12 profesionales de la educación). Las aportaciones de cada profesional fueron incluidas para la selección final de los ítems y dimensiones del cuestionario de contexto. Se tiene previsto comenzar la *tercera fase* para realizar la validación de contenido por grupo de expertos y ensayar una prueba piloto a fin de evaluar la consistencia interna y la fiabilidad.

En una *cuarta fase*, se realizarán los análisis factoriales y de conglomerados jerárquicos para determinar la estructura y la validez del cuestionario. Finalmente, en la *quinta fase*, se realizarán análisis que pongan en relación los resultados de las percepciones docentes con los resultados de la prueba de expresión oral aplicada a niños/as entre 3 y 7 años. Esto último, conllevará también abordar estudios diferenciales organizados en función de cada contexto sociolingüístico.

El programa de formación docente para EVAL-LEX consta de cinco módulos. El primero presenta los objetivos y resultados previstos, abordando el análisis de estrategias narrativas. El segundo revisa técnicas para evaluar el desarrollo del lenguaje y presenta el protocolo de aplicación EVAL-LEX. El tercer módulo introduce los principios del coaching educativo y pone en práctica la visualización para reforzar el liderazgo docente. El cuarto brindará apoyo mediante sesiones individuales para enfrentar los desafíos en la implementación de pruebas. El quinto aborda el impacto de resultados y rediseño de estrategias para mejorar habilidades de evaluación y desarrollo de la expresión oral.

Resultados e impacto y transferencia previstos

Considerando el momento de desarrollo de este proyecto, podemos avanzar de manera conjunta en reflexiones acerca de los resultados previstos y su posible impacto y transferencia. Así, se busca proporcionar una herramienta válida y fiable para comparar y complementar los resultados de la prueba EVAL-LEX. El diseño y validación del cuestionario de contexto tiene la doble finalidad de ser un posible predictor del desarrollo de las competencias narrativas, y servir para aportar evidencias empíricas de validación criterial de la prueba EVAL-LEX. Asimismo, se espera poder contar con una herramienta de medición sólida para la toma de decisiones informadas dentro del ámbito escolar y el desarrollo de nuevas estrategias para la mejora del aprendizaje.

Por otra parte, el programa de formación busca la correcta implementación de la prueba EVAL-LEX por parte del profesorado, la fiabilidad de sus resultados, el fortalecimiento de sus capacidades para evaluar la expresión oral de sus alumnos/as y la concienciación del liderazgo docente por medio de las herramientas del coaching educativo. El mismo se presenta como una metodología innovadora capaz de integrarse al programa para brindar apoyo individualizado a los docentes y como medio para evaluar el impacto en la mejora de sus habilidades y estrategias pedagógicas. En este sentido, se busca contar con un programa que capacite al profesorado de forma adecuada en la implementación de la prueba y poner a disposición una herramienta valiosa para el desarrollo profesional docente a través de espacios de reflexión grupal e individual, el cuestionamiento de la práctica pedagógica y las estrategias de evaluación de la expresión oral y las competencias narrativas.

18 La construcción y el diseño del cuestionario de contexto se viene realizando en paralelo al de la prueba EVAL-LEX, cuyo proceso de diseño y validación contempla la revisión por grupo de expertos de historias basadas en cuentos y viñetas (Sánchez-Delgado et al., 2022), como el protocolo para la administración de la misma.

Referencias bibliográficas

Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo. Colección acción empresarial*. LID.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

Bruner, J. (1995). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Díaz, C., Heussler, I. M., Marchant Orrego, T., & Ramos, C. (1989). *Estudios complementarios de validez y confiabilidad de test de desarrollo psicomotor 2-5 años*: TEPSI.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1965). *Peabody picture vocabulary test*--.

Esteve, P. P. (2019). ¿Herramientas de coaching educativo para la orientación? *Aula de secundaria*, 32, 24-28.

Jornet, J., González-Such, J., Perales, M., Sanchéz-Delgado, P., Bisquert, M., Bakieva, M., ... & Ortega, S. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. Enfoque teórico y metodología. La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios, 159-196.

Kirk, S. A. (2011). ITPA: *test illinois de aptitudes psicolinguísticas.*

Miranda, A., García Castellar, R. y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17(2), 227-232. http://www.psicothema.com/pdf/3092.pdf

Mirón, B. S., & Mundina, J. B. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación xx1*, 17(1), 221-242.

Montessori, M. (1987). *El niño, el secreto de la infancia*. Diana.

Morreau, L. E., Bruininks, R. H., & Montero, D. (2002). *Inventario de destrezas adaptativas (CALS)*. Ediciones Mensajero.

Ortiz, I. R. (2023). Análisis de la motivación en Educación Física en Primaria según el tipo de profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 386-393.

Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R., & Insalaco, D. M. (2007). *The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story*.

Piaget, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Seix-Barral.

Ramos, R. T., & Gómez, N. N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 137-150.

Rivera, A. M. S., Soledispa, E. J. S. A., & Pin, R. A. S. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica superior. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18).

Real Decreto 174/2011, de 11 de febrero, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, de 18 de febrero de 2011. https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/02/11/174

Sánchez Delgado, M. P., Jornet Meliá, J. M., & Shen, M. (2022). Proceso de diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia lingüística en escolares de educación infantil (segundo ciclo) y primaria (primer ciclo), en castellano y valenciano. Rev. Crónica, num. 7, p. 63-77.

Sánchez-Delgado, P. (2012). Informe Final: *Diseño y Validación de una prueba para la evaluación de la competencia léxica (Eval-Lex)*. Universitat de València.

Sancho, M. I. S. (2018). *Propuestas y análisis de buenas prácticas de coaching educativo y emprendimiento en el aula* (Doctoral dissertation, Universidad de Zaragoza).

Saussure, F. (1973). *Curso de lingüística general*. Losada.

Secadas, F. (1988). Escala observacional del desarrollo. TEA.

Stockman, I. J. (2000). The new Peabody Picture Vocabulary Test—III: an illusion of unbiased assessment? *Language, speech, and hearing services in schools*, 31(4), 340-353.

Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Creación y desarrollo de DEFE: la Delegación de Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid

Sandra Gómez-del-Pulgar Cinque [1]
Nilda Gálvez Varas [1]
Cristina Orío-Aparicio [1]
Andra Santiesteban [1]
[1] *Universidad Complutense de Madrid, España*
sagome01@ucm.es

Resumen

Hace casi 50 años se reconoció oficialmente la participación estudiantil universitaria en España, siendo esta imprescindible para garantizar los intereses de la comunidad educativa, la cohesión social y los valores democráticos en sus espacios de aprendizaje. Método· Dada su importancia y ante la inexistencia de una Delegación de Estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), el Decanato y un grupo de estudiantes representantes de la misma institución plantea su creación mediante la investigación-acción participativa y analiza su funcionamiento haciendo uso del método de evaluación CIPP. **Resultados.** La experiencia educativa de DEFE se muestra en el desarrollo de su composición (estructura y sistema de elección de miembros), su reglamento (principios, características y plan de actuación), la atención y las actividades para el alumnado de la facultad (encuentros y jornadas difundidas a través de sus canales creados ad hoc), entre otros. **Conclusiones.** La delegación DEFE se constituye como un organismo consolidado por el cual la participación estudiantil se integra como elemento sustancial en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y mediante el que se logra un impacto positivo en la vida universitaria a nivel micro y macro.

Palabras clave: Democratización de la educación, Enseñanza superior, Institucionalización, Organización de estudiantes, Participación estudiantil.

Abstract

Almost 50 years ago, university student participation was officially recognized in Spain, being essential to guarantee not only the interests of the educational community, but also social cohesion and democratic values in their learning spaces. **Method.** Given its importance and given the lack of a Student Delegation in the *Facultad de Educación* of the *Universidad Complutense de Madrid,* the Dean's Office and a group of student representatives of the same institution propose its creation through participatory action research and analyze its operation by use of the CIPP evaluation method. **Results.** DEFE's educational experience is reflected in the development of its composition (structure and member election system), its regulations (principles, characteristics and action plan), attention and activities for the faculty's students (meetings and conferences disseminated through its channels created ad hoc), among others. **Conclusions.** The DEFE delegation is established as a consolidated organization through which student participation is integrated as a substantial element in the *Facultad de Educación* of the *Universidad Complutense de Madrid* and through which a positive impact is achieved on university life at a micro and macro level.

Keywords: Democratization of education, Higher education, Institutionalization, Student organizations, Student participation.

Introducción

La defensa de los derechos del estudiantado y su participación democrática en la educación superior han atravesado diferentes fases. Durante el régimen franquista, el *Ministerio de Educación Nacional* ejercía una plena injerencia sobre sus procesos internos de gestión, organización y gobierno. Sin embargo, en la década de 1970, y con la transición a la democracia, las universidades experimentaron un período de cambios significativos. La Constitución Española de 1978 (art. 23, CE) reconoció el derecho a la participación en asuntos públicos, estableciendo así un marco para la democratización universitaria. Fue la *Ley Orgánica 11/1983* de 25 de agosto, que abordó la reforma universitaria tan necesaria en términos de derechos y libertades estudiantiles en sus artículos 4 y 27.

Posteriormente la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU/2001), la *Ley Orgánica Modificatoria de la Ley Orgánica de Universidades* (LOMLOU/2007) y la *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU/2023) continuaron fortaleciendo el marco normativo.

La representación universitaria implica la promoción de la participación de todos los grupos dentro de la universidad, reconociendo a los estudiantes como actores principales. Estos deben comprometerse con la corresponsabilidad en la toma de decisiones, participando en los órganos de gobierno (Consejos de Departamento, Juntas de Facultad, Claustro Universitario, Consejo de Gobierno, Consejo Social…). Los representantes estudiantiles, elegidos democráticamente, protegen los intereses de la comunidad universitaria. Además, las delegaciones estudiantiles fomentan la participación política, permitiendo a los estudiantes conectar entre sí y formar redes para la acción colectiva (Crossley, 2008). También fortalecen el sentido de pertenencia y promueven el uso de la voz estudiantil, así como el desarrollo del liderazgo (Lang, 2020).

En en caso de la UCM, la Facultad de Educación[19] es el segundo centro con más estudiantes en el curso 2022-23, con un total de 3208 en grado, 765 en máster y 174 en doctorado (Centro de Inteligencia Institucional Universidad Complutense de Madrid, s. f.). Se ofertan estudios de grado y doble grado abarcando los ámbitos de la Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, siete másteres universitarios y un programa de doctorado con seis líneas de investigación.

Sin embargo, hasta el curso 2022-2023 sólo se contaba con la figura de representante de estudiantes en Junta de Facultad y en los diferentes Departamentos. No existía órgano institucional reconocido que, de manera coordinada, se encargará de la representación del estudiantado. La presencia de las asociaciones estudiantiles también era mínima (3 inscritas y sólo una de ellas activa, con un par de colectivos no institucionalizados), en comparación con facultades con menos estudiantes con alrededor de una veintena de asociaciones.

De este modo, se resalta la necesidad de contar con un organismo de representación estudiantil, planteando como objetivo de este trabajo mostrar la experiencia de innovación e iniciativa planteada en la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la UCM en la creación de su Delegación de Estudiantes (Delegación de Estudiantes de la Facultad de Educación, DEFE, por sus siglas).

Método

El 11 de mayo de 2023, tras una reunión con el Decanato de la facultad donde se puso de relieve la necesidad de crear un organismo de participación estudiantil institucionalizado, oficialmente se conformó la Delegación de Estudiantes de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (DEFE, por sus siglas).

Constituido como el máximo órgano de representación estudiantil de dicha facultad, se trabajó en la composición, funciones del organismo y actuaciones para fomentar una comunidad universitaria de estudiantes más consolidada a través de la investigación acción participativa, gracias a la cual se consolida la vida social y emocional del estudiantado (Stringer, 1999).

Por ello, se creó un espacio para situar a DEFE en la facultad, un canal de comunicación entre los distintos agentes de la facultad y la delegación, y el Reglamento que rige sus aspectos clave en términos jurídicos.

Así, para la evaluación del desarrollo de la delegación, se toma como referencia el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam y Shinkifield (1987), que determina la evaluación de un sistema mediante sus componentes: contexto, entrada, procesos y producto. Así, enfocándonos en el producto, esto es, con el objetivo de evaluar de qué forma ha impactado la creación de DEFE en la participación y sentimiento de pertenencia del estudiantado, se recurre a diferentes fuentes de información:

- A través de un registro, se analizan las actividades propuestas y realizadas por y para estudiantes desde la creación de DEFE hasta mayo de 2024. De esta forma, se valora, de manera cuantitativa y objetiva, la evolución y la tipología de eventos organizados por y para el estudiantado.
- Mediante un formulario online, en mayo de 2024 se recogen opiniones de diferentes miembros de la comunidad educativa (profesorado, equipo decanal, personal técnico de gestión y de administración y

19 La denominación completa de la mencionada facultad es Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado. Por cuestiones de espacio nos referimos a ella en el texto como Facultad de Educación.

servicios -PTGAS-, y estudiantes grado o superiores), analizando las percepciones sobre las interacciones del estudiantado, su participación y sentimiento de pertenencia desde la creación de DEFE.

Resultados

DEFE es una delegación que se define en su reglamento como "organismo adicional que facilita la coordinación y la promoción de la representación y defensa del estudiantado, organizado por grupos y titulaciones, en coordinación con los órganos de gobierno de la Facultad y con la máxima finalidad de representar al estudiantado en la toma de decisiones en el ámbito académico, defendiendo sus intereses desde la posición que les corresponde como principales destinatarios y usuarios de la enseñanza pública que se imparte en la Facultad".

Así, desde su creación en mayo de 2023, se han llevado a cabo una serie de actuaciones que procuran una mayor participación estudiantil en la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la UCM.

Tras la evaluación del impacto en la participación estudiantil se ha observado que, en el curso 2023/2024 (primer curso completo desde la construcción de DEFE), las actividades organizadas por y para estudiantes han aumentado notablemente. Su tipología ha sido diversa, incluyendo eventos deportivos, festivos, y culturales.

Por su parte, las opiniones de los miembros de la comunidad educativa llevan a identificar diferentes discursos que atienden a los siguientes aspectos:

- Creación de espacios físicos y virtuales para atender a cuestiones sobre el alumnado de la facultad (despacho, redes sociales, página web, canal de noticias y grupos de Whatsapp).
- Participación y organización de distintos eventos (jornadas de puertas abiertas, acogida y bienvenida en la Facultad, actividades culturales, colaboración con distintos servicios y organizaciones, presentación en congresos, entre otros).
- Planteamiento de su organigrama (captación de delegados en las aulas, creación de la figura de *canalizador*).
- Elaboración de su reglamento.

Discusión y conclusiones

Al reflexionar sobre el actuar como representante estudiantil, se comprende cómo ello favorece a la identidad social e identidad de lugar de la persona, en este caso del estudiante. El reconocerse como parte de un colectivo, donde hay un triple encuentro entre el ambiente, el individuo y el grupo incrementa el sentido de pertenencia. Este se desarrolla en base a las normas y valores del espacio en común en el que se está organizando el grupo.

Así, las delegaciones de estudiantes u otros organismos de representación estudiantil dentro de la universidad constituyen una forma de participación política que permiten al estudiantado encontrarse entre sí y formar las redes necesarias para cualquier forma de acción colectiva que les inspire (Crossley, 2008). Asimismo, aumentan el sentido de pertenencia al promover que los estudiantes utilicen su voz e incrementan su capacidad de liderazgo (Lang, 2020), así como por las interacciones que se construyen en estos espacios compartidos.

Aunque son pocas, ya disponemos de evidencias de que existe una relación entre la participación de las delegaciones de estudiantes en la universidad y las percepciones del estudiantado sobre el sentido de pertenencia y el clima en la facultad, siendo las delegaciones estudiantiles un elemento clave para el desarrollo de un sentimiento de comunidad y la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Lang, 2020). Más aún, este tipo de implicación crea un compromiso estudiantil positivo que nutre la estancia del estudiantado en la universidad (Maxwell, 2016). Las opiniones por parte de sus agentes implicados y el análisis de las actividades llevadas a cabo durante este curso en DEFE dan cuenta de esta relación.

La inexistencia de una Delegación de Estudiantes de la Facultad de Educación de la UCM lleva, por tanto, a su creación en mayo de 2023, constituyéndose como un organismo que facilita espacios de encuentro entre el estudiantado, trabaja para que la comunicación entre su comunidad universitaria se canalice de manera coordinada y fomenta una mayor implicación en el estudiantado, sentido de pertenencia y toma de decisiones en la vida académica. En definitiva, DEFE asegura el derecho de los estudiantes en los procesos democráticos que acontecen en la universidad, aquellos que dan lugar a la cohesión social en una ciudadanía educativa participativa.

Impacto y transferencia

La creación de DEFE supone un impacto y transferencia a nivel micro en la facultad donde se desarrolla y a nivel macro en los mecanismos de la universidad en términos de participación y vida universitaria del estudiantado, logrados gracias a su acción como organismo consolidado.

Referencias bibliográficas

Centro de Inteligencia Institucional Universidad Complutense de Madrid. (s. f.). *Estadísticas Universitarias 2022/2023. Estudiantes*. https://www.ucm.es/file/libro-estudiantes-5?ver

Constitución Española (1978). Constitución Española de 1978, *Boletín Oficial del Estado*, *311*, 1–128.

Crossley, N. (2008). Social Networks and Student Activism: On the Politicising Effect of Campus Connections. *The Sociological Review, 56*(1): 18–38. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2008.00775.x

Lang, H. E. (2020). *The Impact of college union involvement on student perceptions of sense of belonging and campus climate* [Doctoral Dissertation]. University of Wisconsin-La Crosse http://digital.library.wisc.edu/1793/80338

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado, 70*, de 23 de marzo de 2023.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado, 89*, de 13 de abril de 2007, pp. 16240-16247.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado, 307*, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49848-49872.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria. *Boletín Oficial del Estado, 206*, de 30 de agosto de 1983, pp. 23.741-23.747.

Maxwell, D. M. (2016). *Student Union Transformation: A Case Study On Creating Purposeful Space* [Doctoral Dissertation]. Indiana University. http://doi.org/10.5967/K8NP22C8

Stringer, E. (1999). *Action Research.* Sage Publications, Inc.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Paidos/MEC.

El papel de la reflexión en la formación del profesorado en dos programas de licenciatura de universidades en el Valle del Cauca-Colombia[20]

Roxana María Medina Muñoz [1]
Gabriel Hervás Nicolas [1]
José Luis Medina Moya [1]

[1] *Universidad de Barcelona, España*
rmedinmu7@alumnes.ub.edu

Resumen

Esta investigación centra su interés en la reflexión, dada su importancia en la formación de los profesores y de manera particular en la formación inicial. La indagación tiene como objetivo analizar el lugar y el papel que juega la reflexión en programas académicos de licenciatura. Para lo anterior, se dirige la mirada primero al currículo, identificando la manera en que la reflexión es declarada en ese nivel, posteriormente el análisis se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conocer la forma en que cobra vida este proceso en las aulas.

Metodológicamente se ha optado por la realización de dos estudios de casos, de dos programas académicos de licenciatura en el Valle del Cauca-Colombia. Respecto a la recolección de los datos se recopilan documentos (currículo, syllabus, tareas-producciones de los estudiantes), se realizan entrevistas a profesores y estudiantes que se transcriben, y se llevan a cabo observaciones en el aula. El análisis de los datos se basa en un análisis de contenido, por medio de la identificación de los temas; se plantean categorías de análisis, se codifican todos los datos y se interpretan con base en los conceptos o planteamientos teóricos que soportan el estudio.

Palabras clave: Reflexión, práctica reflexiva, formación de profesores, currículo, educación superior.

Abstract

This research focuses its interest on reflection, given its importance in teacher training and particularly in initial training. The information aims to analyze the place and role that reflection plays in academic undergraduate programs. For the above, the look is first directed at the curriculum, identifying the way in which reflection is declared at that level, subsequently the analysis focuses on the teaching and learning processes to know the way in which this process comes to life in the classrooms.

Methodologically, we have chosen to carry out two case studies of two academic degree programs in Valle del Cauca-Colombia. Regarding data collection, documents are collected (curriculum, syllabus, student tasks-productions), interviews are carried out with teachers and students that are transcribed, and observations are carried out in the classroom. The data analysis is based on a content analysis, through the identification of themes; Categories of analysis are proposed, all data are coded and interpreted based on concepts or theoretical approaches that support the study.

Keywords: Reflection, Reflective practice, Teacher education, Curriculum, Higher education.

Introducción

Desde la década de 1980 los programas de formación comenzaron a integrar en los cursos la reflexión como una competencia fundamental a ser aprendida, pues cuando los futuros profesores pueden reflexionar sobre su práctica, están más capacitados para examinar sus propios conceptos, teorías y creencias sobre la enseñanza y ser agentes de su desarrollo profesional continuo (Cavanagh, 2021; Diasti & Kuswandono, 2020; McCoy & Lynam, 2020).

En lo que respecta a la investigación, en el campo de la reflexión y en el marco de la formación inicial de profesores, se identifican distintos intereses y ámbitos temáticos de indagación. Por un lado, estudios orientados a analizar

20 Este proyecto de investigación es desarrollado en el marco del Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Los directores de la tesis son el doctor José Luis Medina Moya y Gabriel Hervás Nicolas, ambos profesores adscritos al departamento didáctica y organización educativa.

los procesos reflexivos (Toom et al., 2015; Nocetti de la Barra & Medina Moya, 2018; Tlali, 2019; Ottesen, 2007; Bruno & Dell'Aversana, 2018), por otro lado, estudios centrados en la comprensión de la aportación de estrategias pedagógicas al desarrollo de la reflexión (Chye et al., 2021; Stenberg et al., 2016; Vega-Díaz & Appelgren-Muñoz, 2019; Cavanagh, 2021, McCoy & Lynam, 2020; Hunter, 2021; Ruffinelli et al., 2022). Otra línea de investigación alude al papel del tutor en los procesos reflexivos (Mauri et al., 2016; Diez-Fernández & Domínguez-Fernández, 2018; Svojanovsky, 2017).

Los estudios mencionados se sitúan a nivel de aula de clase, es decir, relacionando el fenómeno de la reflexión con algún aspecto concerniente a ese nivel de los programas de formación. Teniendo en cuenta este panorama, resulta pertinente preguntarse por el estudio de la reflexión también a nivel curricular, pues pensar la reflexión a este nivel de formación es clave, teniendo en cuenta que el currículo es la expresión del proyecto de cultura y socialización que se concretizan en los contenidos y las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas (Sacristán, 2007).

Algunos estudios encontrados en este nivel abordan temas como la alineación curricular (Genon & Torres, 2020; Jani et al., 2020; Nierra & Sañosa, 2022); el diseño de instrumentos para evaluar la calidad de la alineación constructivista al interior de las clases (Deibl et al., 2018); percepciones de actores educativos en relación con los alcances de la alineación constructivista al interior de asignaturas (Barton et al., 2020).

Sin embargo, investigar acerca de la reflexión a nivel curricular y la manera en que se asegura su alineación a través de los diferentes niveles de concreción (curricular y aula) se constituye en una línea pertinente por explorar, al ser poco estudiada. Teniendo en cuenta el panorama presentado, este estudio está interesado en comprender el lugar de la reflexión en la formación inicial de docentes considerando diferentes niveles de concreción: desde el plan de estudios (currículo) hasta el aula de clase donde tienen lugar la reflexión durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Método

Esta es una investigación de carácter cualitativo en la que se retoma el Estudio de Caso. Concretamente se seleccionan dos casos: dos programas de licenciatura y se indaga en cada uno de ellos la reflexión en diferentes niveles de la estructura formativa (curricular y aula).

Sujetos participantes

La muestra está constituida por los currículos (o documentos que sustentan los principios de formación de los programas de licenciatura), tres asignaturas en cada programa de licenciatura, y las situaciones pedagógicas propuestas por los docentes. Finalmente participan docentes en formación de cada programa de licenciatura. Estos estudiantes elegidos son aquellos que expresen su interés en participar en la investigación. Los docentes en formación aportan al estudio productos académicos -trabajos-, definidos por la investigadora en conjunto con el profesor(a) de la asignatura.

Instrumentos para la recolección de la información

Se utilizan dos técnicas para la recolección de información: una entrevista en profundidad y una observación no participante. Se realizan tres entrevistas, una dirigida a los directores de los programas de licenciatura; otra dirigida a los profesores titulares de cada asignatura; otra entrevista a los docentes en formación. El propósito de usar este instrumento es complementar y validar información derivada de las otras fuentes de información del estudio (los documentos curriculares y la observación). La observación no participante, se realiza en el aula durante todo el semestre académico con el fin de obtener información acerca de cómo la reflexión emerge en las interacciones en clase.

Procedimiento

La primera actividad es la revisión de programas académicos para garantizar su apuesta por el desarrollo de la reflexión de los futuros docentes. Una vez revisados y elegidos dos programas, se dirige la mirada al currículo, identificando la manera en que la reflexión es declarada en ese nivel. Luego se recoge información acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para esto se realizan las observaciones y entrevista a estudiantes y profesores. Se elige en conjunto con cada profesor algunas tareas -productos- que los estudiantes hayan realizado

y en los que se pueda evidenciar la reflexión alrededor de los aprendizajes.

El análisis de los datos contempla la revisión documental, la transcripción de las entrevistas y la revisión de las sesiones de clase. Se identifican temas recurrentes en las tres fuentes de información, se plantean categorías de análisis, se codifican todos los datos (documentos, trascripciones) y se interpretan a la luz de los conceptos o planteamientos teóricos.

Resultados esperados[21]

Algunos de los resultados que se espera obtener son correspondientes con los objetivos planteados en el estudio:

1. Caracterizar las propuestas de enseñanza en las asignaturas en que se declare el aprendizaje de la reflexión de los futuros docentes. Las observaciones realizadas pueden dar cuenta que cada propuesta pedagógica es diferente con respecto al contenido enseñando en las asignaturas, la estrategia metodológica y las intencionalidades de formación. Sin embargo, es posible reconocer similitudes en las asignaturas del mismo programa académico desde aspectos como el lugar que se le da a los estudiantes, el tipo de tareas/actividades propuestas, la evaluación de los aprendizajes. Estas particularidades en las asignaturas posiblemente incidan en la enseñanza y aprendizaje de la reflexión, así como en sus rasgos característicos.
2. Identificar las trayectorias/comportamiento de la reflexión que realizan los estudiantes a lo largo de las asignaturas e identificar los resultados de aprendizaje de la reflexión. Frente a este aspecto, es posible que el resultado del comportamiento de la reflexión es que sea variable, que tenga mayor ocurrencia en algunos momentos a lo largo del semestre, que en unas asignaturas la ocurrencia de la reflexión por parte de los estudiantes sea mayor que en otras, que los niveles de reflexión sean diversos.
3. Establecer la relación entre la propuesta formativa sobre la reflexión de los programas de licenciatura y el desarrollo de la capacidad reflexiva que realizan los futuros docentes. Es posible que si el programa académico tiene claridades acerca de cómo entiende la reflexión, qué espera que logren los estudiantes en relación con este proceso, si los profesores conocen y comparten estas apuestas formativas y las promueven en sus aulas de clase, esté relacionado con la presencia y aprendizaje de la reflexión por parte de los estudiantes. Es decir, si hay una alineación de la apuesta formativa de la reflexión a nivel curricular y aula es posible que se favorezca el aprendizaje de este proceso en los futuros licenciados.

Discusión y conclusiones

En términos de las conclusiones se espera obtener una propuesta metodológica que permita a cualquier actor educativo realizar un análisis de la reflexión en términos de su alineación en los diferentes niveles de la estructura formativa de un programa académico (curricular y aula).

Se proyecta identificar elementos que permitan comprender las trayectorias de la práctica reflexiva de los estudiantes. Posiblemente dentro de los aspectos que configuran las trayectorias de la reflexión puedan estar el tipo de actividades que se proponen, en tanto unas demanden más el despliegue de este proceso en comparación a otras. En esta vía, reconocer las características de dichas actividades que promuevan la reflexión aparece como un reto a realizar.

Impacto y transferencia

El conocer sobre el lugar de la reflexión en dos programas de licenciatura en educación infantil, saber lo que se hace, lo que funciona y por qué funciona es una necesidad para avanzar en el logro de la calidad de la formación de los futuros docentes. En este sentido, se espera que este proyecto de investigación brinde algunas pistas que permitan la comprensión de la reflexión y mejores maneras en que se puede abordar y potencializar en la formación inicial.

Referencias bibliográficas

21 Al momento de la postulación para presentar este proyecto al IV encuentro de doctorando se han recogido los siguientes datos: los documentos que presentan la apuesta formativa de cada programa académico (proyecto educativo y/o documento elaborado con fines de acreditación del programa académico); entrevista a las directoras de carrera; observaciones de cuatro (4) asignaturas; entrevistas a las profesoras a cargo de las asignaturas; entrevistas a tres (3) estudiantes de cada asignatura; trabajos claves elaborados por las estudiantes. Actualmente en el proyecto se están realizando las transcripciones de las observaciones y entrevistas realizadas, y se iniciarán las observaciones de las asignaturas que faltan para cumplir con el número establecido, y poder culminar con la fase de presentación de los resultados.

Barton, G., Baguley, M., Kerby, M., & MacDonald, A. (2020). Investigating the assessment practices within an Initial Teacher Education program in an Australian university: Staff perceptions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, *45*(3), 34-47. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.3

Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(3), 345-358. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823

Cavanagh, M. (2021). Pre-service Teacher Reflection and Feedback Using an Online Video Platform During Professional Experience. *Australian Journal of Teacher Education*, *46*(2), 72-85. https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n2.5

Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Liu, W. C. (2021). Levels of reflection in student teacher digital portfolios: A matter of sociocultural context? *Reflective Practice*, *22*(5), 577-599. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1937976

Deibl, I., Zumbach, J., Geiger, V. M., & Neuner, C. M. (2018). Constructive Alignment in the Field of Educational Psychology: Development and Application of a Questionnaire for Assessing Constructive Alignment. *Psychology Learning & Teaching*, *17*(3), 293-307. https://doi.org/10.1177/1475725718791050

Diasti, K. S., & Kuswandono, P. (2020). *"Thriving through Reflecting": Current Perspective on Teacher Professional Development Research in Asia Context*. *6*, 12.

Diez-Fernández, Á., & Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *44*(2), 311-328. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311

Genon, L. J. D., & Torres, C. B. P. (2020). *Constructive alignment of assessment practices in English language classrooms*. *3*(3), 18.

Hunter, D. (2021). Reflection from the perspective of new reflectors: Investigating what teacher learners find valuable in a reflective task. *Reflective Practice*, *22*(2), 278-291. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1875207

Jani, D. B., Latif, A. B. A., Talib, R. B., & Is, N. B. M. (2020). The implementation of constructive alignment at the teachers education institute using rasch analysis. *Journal of Critical Reviews*, *7*(11), 8.

Mauri, T., Martinez, A., Aguirre, N., López de Arana, E., Colomina, R., Onrubia, J., & Bascon, M. (2016). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. 11.

McCoy, S., & Lynam, A. M. (2020). Video-based self-reflection among pre-service teachers in Ireland: A qualitative study. *Education and Information Technologies*, *26*(1), 921-944. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10299-w

Nierra, R., & Sañosa, J. (2022). Document Analysis on Constructive Alignment of Course Learning Outcomes to Learning Activities and Assessment. *International Journal of Research Publication and Reviews*, *3*(1), 789-804.

Nocetti de la Barra, A. V., & Medina Moya, J. L. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 152-169. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041

Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, *8*(1), 31-46. https://doi.org/10.1080/14623940601138899

Sacristán, G. (2007). Aproximación al concepto de curriculum. En *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica* (Novena edición, pp. 13-64). Morata, S.L.

Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *44*(5), 470-485. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406

Ruffinelli, A., Álvarez Valdés, C., & Salas Aguayo, M. (2022). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: The representations of tutors and practicum students. *Reflective Practice*, *23*(1), 30-43. https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974371

Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 338-348. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001

Tlali, T. (2019). Developing Professionalism through Reflective Practice among Pre-Service Teachers at the National University of Lesotho. *Africa Education Review*, *16*(3), 117-129. https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1390396

Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, *38*(3), 320-340. https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731

Vega-Díaz, M., & Appelgren-Muñoz, D. (2019). E-portafolio: Una herramienta para el desarrollo de la práctica reflexiva de profesores en formación. *Praxis*, *15*(1), 57-68. https://doi.org/10.21676/23897856.2983

Migración y Educación Superior: trayectorias educativas de estudiantes migrantes en Chile y España

Daniela Ramos López [1]
Càndid Palacín Bartrolí [1]
Josep María Mesquida González [1]
[1] *Universitat de Barcelona, Catalunya, España*
deramos@uc.cl

Resumen

La migración como fenómeno mundial ha tenido un incremento sostenido durante las últimas décadas, lo que ha redundado en cambios a nivel de legislación, en la recepción de los Estados-nación y el acceso a derechos de personas en situación de movilidad. En ese contexto, el acceso a la Educación Superior es uno de los derechos que ha sido menos abordado por las políticas públicas gubernamentales. Aspecto que se evidencia en el caso de España y de Chile, países que han consagrado el derecho a la Educación Escolar para NNA, pero que no han tenido una iniciativa similar a la hora de considerar el acceso, la permanencia y el financiamiento de estos mismos estudiantes en la universidad. Considerando lo anterior, se presentan los resultados preliminares de una tesis doctoral que analiza trayectorias educativas de estudiantes que, por su condición de migrantes, presentan dificultades para el acceso y/o permanencia en la Educación Superior en los países mencionados. Se identifican y comparan similitudes y diferencias en Chile y en España con el objetivo de proponer una mirada amplia en torno a cómo los sistemas de Educación Superior de ambos países están respondiendo a la llegada de los nuevos flujos migratorios.

Palabras claves: Enseñanza Superior – Política Social – Política Migratoria

Abstract

Migration, as a worldwide phenomenon, has had a steady increase during the last decades that has resulted in changes at the legislative level, in the reception of nation-states, and in the access to rights of people in mobility situations. In this regard, access to higher education has been one of the rights least addressed by government public policies. This becomes evident in the case of Spain and Chile, countries that have enshrined the right of higher education to children and adolescents but have not had a similar initiative concerning the access, permanence, and financing of these same students to university. Considering the above, the preliminary results of a doctoral thesis are presented analyzing the education trajectory of students who, by their condition as migrants, have presented difficulties accessing and/or permanence in higher education in the previously mentioned countries. The similarities and differences between Chile and Spain are identified and compared aiming to propose an overview of how the higher education systems of both countries are responding to new migratory influx.

Key Words: Higher Education, Social Policy, Migration Policy

Introducción

Desde 1990 se han incrementado los flujos migratorios (OIM, 2015): en el caso americano, el siglo XXI ha estado marcado por movimientos sur-sur, asociados a crisis económicas internacionales y a regímenes políticos neopopulistas y neoconservadores que han generado mayor inestabilidad en la región (Boric et al, 2021). En el caso europeo se ha mantenido la tendencia sur-norte, pero el número de migrantes ha aumentado al punto que se han endurecido las políticas y leyes migratorias (OIM, 2015; Maihold, 2018; Boric et alt., 2021). Así, este escenario de alta movilidad humana se enmarca en crisis económicas internacionales y conflictos políticos, generando una nueva "actitud" de los Estados-nación a la llegada de migrantes (Solimano, 2018). Países que históricamente se presentaron como receptores se han visto proclives a mayores controles migratorios (Portes 2012; Sassen, 2015), produciendo cambios a nivel legislativo y burocrático, como también en la generación de identidades y comportamientos sociales (Boric et al, 2021).

Tanto Chile como España han presentado importantes flujos migratorios durante las últimas décadas. En España en 2021 6,3 millones de migrantes se encontraban residiendo en el país, representando al 13,7 % de la población (INE, 2024). Así, se ha convertido en uno de los 5 países que más población migrante recibe al año (Lacomba et al, 2020). A nivel escolar el número de migrantes correspondió al 10% de la matrícula nacional (OEI, 2018); y en Educación Superior, en 1° y 2° ciclo universitario representaron el 2,3% de la matrícula aquel año (Lebrero y Quicios, 2019). En Chile, en 2020, 1,5 millones de migrantes residía en el país, representando al 7,5% de la población (Departamento de Extranjería y Migración, 2021). Además, en 2021 los estudiantes extranjeros en el sistema escolar representaron al 5,6% de la matrícula nacional. Y según estimaciones, de este 5,6% un 1,6% llegó a cursar estudios universitarios en 2022 (Mineduc, 2024).

En ambos casos el porcentaje de matrícula migrante en la Educación Superior es menor que en Educación Escolar. Este aspecto demuestra una tendencia a nivel mundial, donde los países han adoptado políticas de inclusión más activas en menores de edad, sin considerar las trayectorias educativas de estos mismos menores una vez finalizados los años de escolarización formal (PNUD, 2020; UNESCO, 2020). Por tal razón, se abre la discusión de cuáles son las razones de este cambio en la transición de la escuela a la universidad y si los sistemas educativos, particularmente español y chileno, se encuentran en condiciones de recibir a esta oleada de estudiantes extranjeros a nivel universitario.

Método

Para conocer las realidades del estudiantado migrante en los países señalados se ha utilizado la técnica de investigación del enfoque del curso de la vida y el estudio instrumental de casos, analizando las biografías para obtener información sobre un tema particular en la generalidad de ellos (Anguera, 1986; Bertaux, 1999). La recogida de información se ha realizado con entrevistas semiestructuradas en profundidad.

Se ha utilizado el análisis estructural como técnica de interpretación, dado que permite comprender la dimensión cultural del discurso, considerando experiencias sociales y esquemas de pensamiento y de acción de los informantes (Martinic, 1992). Esta técnica considera aspectos de los métodos semántico y estructural, y busca interpretar los principios organizadores que dan sentido al discurso y construir la estructura que organiza las relaciones entre las unidades de texto (Greimas, 1996). El método considera la construcción de códigos, representaciones sociales, estructuras cruzadas y modelos actanciales para comprender el trasfondo de los discursos considerando el entorno cultural, contextual y social de los informantes (Martinic, 1992). El análisis de las distintas estructuras se ha realizado con matrices de vaciado y softwares de análisis cualitativo.

La tesis doctoral se encuentra en etapa de recogida de datos, y hasta el momento se han efectuado 7 entrevistas en Chile y 2 en España[22]. En la siguiente tabla se presentan las principales características de los informantes:

Tabla 1

Características de los informantes

País residencia	Nacionalidad origen	Situación educacional	Sexo
Chile	Venezuela	Universidad	Femenino
		Universidad	Masculino
		Deserción (situación migratoria)	Femenino
		Deserción (situación migratoria)	Masculino
	Colombia	Cambio de estudios (situación migratoria)	Masculino
	Haití	Último año de escolaridad	Masculino
		Universidad	Femenino
España	Chile	Universidad	Femenino
	Venezuela	Deserción (situación migratoria)	Masculino

22 Respecto de la muestra, se espera realizar un total de 20 entrevistas a personas migrantes, 10 para el caso chileno y 10 para el español.

Resultados

Los resultados consideran las primeras etapas del método de análisis estructural: la construcción de códigos y representaciones sociales evidenciadas en los discursos de los informantes. Se presentan dos de las representaciones sociales identificadas, trabajadas con la siguiente fórmula:

Fórmula: condensación

/. . . /1 /. . . /2 /. . . /n	A1/B1 ←→ A2/B2 An/Bn	←→"A"/ "B"

donde,

"A", "B" = realidades nuevas definidas por condensación
A / B = términos o realidades previamente construidos
/- - - / = secuencias o textos del material considerados principio de oposición aplicado en la construcción de códigos

Así,

Tabla 2

Representación social del concepto de migrante

# Código	A1	B1
C1	"Todos somos migrantes"	"Nadie entiende al migrante"
C2	"Buscamos mejor calidad de vida"	"Dicen que la migración daña al país"
C3	"Migrar es humano"	"Migrar es solo burocracia"

Protocolo analítico: Se evidencia que existe una incongruencia entre la deseabilidad del concepto de migrante y lo vivido a nivel social como migrantes. Así, se plantean dos representaciones sociales disímiles en las que i) Migrar es un acto humano para buscar una mejor calidad de vida; y ii) Migrar es un acto burocrático incomprendido y discriminado.

Tabla 3

Representación social de la educación superior

# Código	A1	B1
C1	"La educación universitaria es un derecho"	"Tuve que abandonar la universidad por mi visado"
C2	"Ingresé a la escuela sin problemas"	"No pude ingresar a la universidad"
C3	"Pude matricularme en la universidad"	"No me dieron becas por mi situación migratoria"

Protocolo analítico: Se evidencia una disparidad entre las expectativas y creencias de los estudiantes, en contraposición con las realidades enfrentadas en sus trayectorias educativas. Así, se observan discrepancias entre la trayectoria académica esperada, y la trayectoria real en relación con su ingreso a la Educación Superior: i) La Educación Superior es un derecho al igual que la Educación Escolar; y ii) La Educación Superior y su financiamiento dependen de la situación migratoria.

Discusión y conclusiones

Los resultados preliminares dan cuenta de que las expectativas migratorias y de acceso a la universidad de los migrantes estudiados no se ajustan a sus realidades sociales ni a las trayectorias educativas cursadas. Independiente de los esfuerzos personales, los estudiantes enfrentan barreras burocráticas que les impiden continuar con sus trayectorias universitarias. Esto con una salvedad: la situación migratoria en la que se encuentran.

Además, se evidencian diferencias entre Educación Escolar y Superior ya que los estudiantes dan cuenta que no tuvieron dificultades para el ingreso al sistema escolar, pero han enfrentado barreras en sus recorridos universitarios por razones migratorias. Esto se condice con los datos revisados de los sistemas educativos y con sus legislaciones, donde ambos países otorgan apoyos a menores de 18 años para sus estudios escolares, pero no consideran soportes para estos mismos estudiantes en la universidad.

Finalmente, el autoconcepto de "migrante" tiende a ser positivo, pero el concepto social se presenta como negativo. Así, aunque los entrevistados consideren que migrar es un derecho, comprenden que a nivel social y cultural tiene una connotación negativa que les dificulta lograr el objetivo de sus procesos migratorios: encontrar una mejor calidad de vida.

Si se busca brindar oportunidades a personas en situación de movilidad, resulta indispensable revisar las políticas y legislaciones en torno a Educación Superior. Los esfuerzos por salvaguardar el derecho a la Educación Escolar han sido múltiples y efectivos; sin embargo, si los sistemas educativos no se encuentran preparados para la llegada de estos mismos estudiantes a la universidad, las trayectorias educativas se verán truncadas, dificultando sus procesos de inserción en los países de llegada.

Impacto y transferencia

El conocimiento científico en torno a migración y educación se ha concentrado particularmente en Educación Escolar. La Educación Superior y los efectos que las últimas migraciones han tenido en ella sigue siendo una temática poco abordada por la comunidad académica, prueba son los escasos datos y publicaciones disponibles en torno a esta temática. Los resultados preliminares presentados impactan al contribuir antecedentes respecto de la situación de personas migrantes en la universidad. Especialmente debido a que vienen de experiencias en primera persona, y de las dicotomías entre las expectativas y realidades de sus trayectorias migratorias y educativas.

Además, se utiliza un método analítico poco abordado en la investigación cualitativa para estudios sociales. El método de análisis estructural del discurso, utilizado principalmente en el campo de la lingüística, plantea una oportunidad para conocer los fenómenos sociales desde una perspectiva experiencial, social y cultural de los informantes. Dar a conocer los lineamientos de este método es una forma de transferencia que puede impactar en otros estudios cualitativos.

Finalmente, se evidencia la realidad de personas en situación de movilidad y las barreras que han enfrentado durante su trayectoria educativa proponiendo una mirada amplia sobre cómo los sistemas educativos chileno y español responden a la llegada de los nuevos flujos migratorios. En ello, se espera ofrecer orientaciones para la elaboración de estudios y políticas enfocados en mejorar las condiciones universitarias y vitales de migrantes en ambas realidades.

Referencias bibliográficas

Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar.* (10), 23-50.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones.* (29) [Archivo PDF]

Boric Bargetto, L., Gissi Barbieri, N. y Saldívar Arellano, J. M. (2021). Migraciones internacionales en contextos latinoamericanos: experiencias, prácticas y dis-continuidades en la creación de futuros posibles. Antípoda. Revista de antropología y arqueología. (43), 3-23. https://www.redalyc.org/journal/814/81466865001/html/

Departamento de Extranjería y Migración Chile. (21 de febrero 2024) Biblioteca de datos y estadísticas de migración en Chile. https://www.infomigra.org/biblioteca-datos/

Instituto Nacional de Estadística de España. (20 de febrero de 2024) Consulta de datos padronales. https://sede.ine.gob.es/padronciudadano/index.jsp?lang=es_ES

García Canclini, N. (2012). Culturas Híbridas. Debolsillo.

Greimas, A. (1996). La enunciación una postura epistemológica. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Puebla.

Lacomba Vásquez, J., Benlloch Doménech, C., Cloquell Lozano, A. y Veira Ramos, A. (2020). La aportación de la inmigración a la sociedad española. Observatorio Permanente de la Inmigración.

Lebrero Baena, M. P. y Quicios García, M. del P (2015). El estudiante inmigrante y su inclusión en la universidad española. Revista de la Facultad de Educación UNED. (13.2) 241-262. [Archivo PDF]

Maihold, G. (2018). *Migración, control de fronteras y acuerdos migratorios de la Unión Europea con terceros países. Revista mexicana de política exterior.* (112), 161-183. https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/268/248

Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8291/6528.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación de Chile. (19 de febrero 2024). Sistema de Información General de Estudiantes. https://sige.mineduc.cl/Sige/Login

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano: análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso*. [Archivo PDF]

Organización Internacional para las Migraciones. (2015). *Informes sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad.* OIM. http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_sp.pdf

PNUD, (2020). (9 de abril 2024). Informe anual 2019. https://annualreport.undp.org/2019/assets/UNDP-Annual-Report-2019-es.pdf

Portes, A. (2012). Sociología económica de las migraciones internacionales. Anthropos.

Sassen, S. (2015). Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global. Katz.

Servicio Jesuita a Migrantes de Chile. (19 de febrero 2024). Cifras claves de la migración en Chile. https://www.migracionenchile.cl/cifras/

Solimano, A. (2018). Migraciones internacionales en América Latina: booms, crisis y desarrollo. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2020). (10 de abril 2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Desafíos y oportunidades de la participación juvenil [23]

Lara Morcillo Sánchez [1]
Pere Soler Masó [1]
Anna Planas Lladó [1]
[1] Universitat de Girona, España
Lara.morcillo@udg.edu

Resumen

La presente comunicación forma parte de la tesis doctoral: Realidades y mitos de la participación juvenil en la comunidad (Referencia PRE2021-098381) que se está desarrollando por compendio de artículos. En concreto, se explica el procedimiento y los resultados de una parte de esta investigación: Conocer los significados y experiencias propias que los y las jóvenes tienen sobre los conceptos de comunidad y participación. A través de una metodología cualitativa consistente en entrevistas, grupos de discusión y relatos de vida se ha podido recopilar la opinión de personas jóvenes en dos comunidades estudiadas. Los resultados constatan que las vidas de las personas jóvenes se ven atravesadas por múltiples crisis y que, en consecuencia, las formas participativas se han visto modificadas. Se está reinterpretando el concepto de comunidad y sus valores, así como las nuevas formas de involucrarse en ella. La política pública debe prestar atención a lo que la juventud tiene que decir y asumir el desafío que suponen estos cambios en favor del cambio y la transformación social.

Palabras clave: Comunidad, juventud, participación, cambio social

Abstract

This communication is part of the doctoral thesis: Realities and myths of youth participation in the community (Reference PRE2021-098381) which is being developed as a compendium of articles. Specifically, it explains the procedure and the results of one part of this research: To know the meanings and experiences that young people have about the concepts of community and participation. Through a qualitative methodology consisting of interviews, discussion groups and life stories, it has been possible to collect the opinions of young people in the two communities studied. The results show that young people's lives are going through multiple crises and that, as a result, forms of participation have been modified. The concept of community and its values are being reinterpreted, as well as new ways of engaging in it. Public policy must pay attention to what young people have to say and take up the challenge of these changes for social change and transformation.

Keywords: community, youth, participation, social change

Introducción

La participación de las personas jóvenes en la comunidad no solo es objeto de estudio en múltiples áreas, sino que forma parte de legislaciones y recomendaciones de instituciones estatales y europeas. Es un hecho que la juventud está descontenta con la democracia (Open Society Foundations, 2023), perciben la política como algo ajeno a sus vidas, que no cumple su función o que, en todo caso, tiene una capacidad de acción muy limitada. Todo ello se traduce en una pérdida de confianza en la esfera pública (Ballesté et al., 2021). Sin embargo, la participación se concibe como interacciones entre individuos, construida con actores institucionales que se sitúan en una posición de poder desigual, produciendo y generando discursos y prácticas que esperan que los jóvenes acepten para continuar reproduciendo el orden establecido (Walther et al., 2019). La investigación se ha centrado en dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones que tiene la juventud con relación a su propia participación y al concepto de comunidad?

Cuando hablamos de comunidad, hace tiempo que el concepto traspasó la noción de espacio físico en favor de otras formas de agrupación que incluyen el espacio virtual (Méndez y Galvanovskis, 2011; Couldry et al., 2014). Pero debemos poder distinguir qué es y qué no es comunidad hoy en día, ya que la vida en comunidad no solo es una necesidad humana, sino que es el escenario más fértil y propicio para afrontar el desafío del cambio y la

23 Esta comunicación es parte del proyecto de I+D+i Ref.: PID2020-119939RB-I00, financiado/a por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

transformación social. La globalización y el capitalismo han ido penetrando en todas las esferas vitales, favoreciendo la desarticulación del tejido social y la asunción de valores neoliberalistas de acumulación, consumo y competencia.

La juventud siempre ha estado en una posición de desventajada frente al mundo adulto, al cual solo se accede pasado un proceso de formación e independencia (Morán y Benedicto, 2000; Bečević y Andersson, 2022), pero que ahora mismo supone una senda de difícil recorrido a causa de la precariedad estructural. Autores como Duarte (2012) explican cómo el sistema adultocéntrico moldea y domina las leyes, políticas públicas y normas sociales para permitir a los grupos dominantes controlar a la población joven. En general, las políticas que buscan facilitar la participación juvenil son, a menudo, simbólicas y, como consecuencia, parte de la juventud es escéptica o reticente a las mismas (Walther et al., 2019).

Para poder potenciar la participación de la juventud es necesario tener en cuenta esta perspectiva, pero también cómo se están organizando los y las jóvenes hoy en día. La realidad es que se están dando otras formas de implicación; más informales, espontáneas y esporádicas, al margen de las instituciones y vinculadas directamente con la causa que defienden a corto plazo (Benedicto, 2013; Ballesté et al., 2021). Se podría argumentar que como respuesta a esta exclusión de las formas tradicionales de participación y a los procesos de inmediatez y aceleración social (Rosa, 2011).

Método

Para conocer en profundidad la opinión y significados que los conceptos de comunidad y participación tienen para las personas jóvenes se ha llevado a cabo una investigación cualitativa que incluye entrevistas, grupos de discusión y relatos de vida en dos territorios. El estudio ha tenido lugar en dos comunidades de Catalunya: un municipio pequeño de 5.000 habitantes y un barrio de una gran ciudad de 100.000 habitantes.

En total han participado 40 jóvenes entre los tres métodos de recogida de información (4 entrevistes, 4 Grupos de discusión y 6 relatos de vida). La muestra fue intencional, ya que se contó con el apoyo de referentes del territorio para la selección. Se buscó la máxima representación y variabilidad de la muestra a través de diferentes características de los y las participantes. Especialmente se tuvo en cuenta si se consideraban jóvenes asociados/as o no, paridad de género, rango de edad (entre 16 y 26 años), vínculo con el territorio y la inclusión de perfiles de jóvenes con discapacidad o que formasen parte de minorías.

Resultados

Las personas jóvenes entrevistadas interpretan el concepto de comunidad como un espacio de apoyo mutuo, pero lo consideran algo utópico o que forma parte del pasado. Están de acuerdo en que ha habido una desarticulación del tejido social, dónde los vínculos han ido perdiendo valor en los últimos años. Los motivos que señalan apuntan a un aumento de la población, inseguridad social ligada a este crecimiento, perdida del tejido comercial y del ocio en el espacio público y también la influencia de las redes sociales como elemento de desconexión física. Opinan que existe un desarraigo e individualismo creciente y que se ha perdido la preocupación y confianza en el conjunto.

Ser joven es una experiencia contradictoria y así lo aseguran los testimonios recogidos. Pese a sentirse, a menudo, ignorados, invalidados y marginados por los adultos, no tienen intención de revertir la situación o esforzarse en demostrar lo contrario. Tienen una imagen negativa de la juventud, llegando incluso a criminalizar al propio colectivo del cual forman parte. Existe unanimidad en que sus condiciones materiales limitan su autonomía y empoderamiento, ya que no ven garantizados derechos básicos como acceso a la vivienda o a unas condiciones laborales dignas. Todo ello, les sitúa frente a un escenario de futuro poco alentador y positivo.

Cuando preguntamos por la relación entre la juventud y el resto de la comunidad (administración, entidades, centros educativos, etc.) las respuestas son variadas. Por un lado, consistente con el marco teórico, ven la política como algo totalmente desconectado de sus vidas y sin capacidad de incidencia real. El desencanto vital y la poca confianza en el futuro o en el cambio les hace plantearse que, pese a la crítica al sistema, no vale la pena movilizarse para hacer oír sus demandas. Por otro lado, y como contrapunto positivo, la mayoría de las personas jóvenes entrevistadas expresa sentimientos de confianza y seguridad hacia los profesionales sociales que trabajan en el territorio.

Sus imaginarios en relación al concepto de participación están basados en la implicación activa y constante en procesos a largo plazo. Para la juventud que se considera no asociada, todo aquello que no se produzca bajo estas formas les cuesta vincularlo a su marco participativo. Entre las barreras que se identifican para participar encontramos: falta de motivación o tiempo, la administración como limitación, circunstancias personales y familiares y el idioma o las diferencias con la cultura de referencia. Se reconocen trayectorias participativas

diferentes en función de las circunstancias personales. La juventud que si participa activamente lo hace en causas o acciones concretas y a corto plazo, desde la autogestión y los intereses personales. El resto de los y las jóvenes hacen un uso distinto de equipamientos y profesionales, desde una perspectiva asistencialista y consumista y no tan empoderadora.

Discusión y conclusiones

Como señala De Marinis (2010), la falta de reconocimiento entre quien habita una misma comunidad genera desconfianza entre sus miembros. Para fortalecer el sentido comunitario se necesitan, según Mcmillan y Chavis (1986), los siguientes elementos: pertinencia, objetivos compartidos, interrelación y cultura común. Reconocer y potenciar el concepto de comunidad es la mejor estrategia para favorecer la implicación de sus miembros.

Se constata entre estos jóvenes la falta de confianza, reconocimiento y validación de la comunidad hacia la juventud que se traduce en una relación de incomprensión entre ambas partes. Pese al pesimismo y nihilismo, existen briznas de esperanza desde las cuales afrontar el desafío de la participación. La juventud es crítica con el mundo en el que vive y tiene mayor propensión a la participación informal y a la denuncia que los adultos (Kitanova, 2020). La reclamación y creación de nuevos espacios y formas de implicación, más horizontales e inclusivos, supone desafiar el orden social establecido y los procesos de exclusión imperantes. Para ello se requiere la ampliación de las fronteras entre lo que se considera o no participación, pero también tomar conciencia de las desigualdades sociales de acceso a la propia participación. Lo contrario, o posturas revisionistas, solo continuará favoreciendo y consolidando trayectorias participativas limitadas.

Impacto y transferencia

El impacto de esta investigación está centrado en la creación y consolidación de cuerpo teórico, así como en las recomendaciones para la política pública y la formación de profesionales de juventud. La política pública debe hacer frente al reto que supone la transición de la juventud a la vida adulta, garantizando sus derechos y promocionando un cambio social realmente comprometido con la transformación hacia una sociedad más equitativa y cohesionada (Comas, 2011). En la actualidad, las prácticas y políticas con relación al trabajo juvenil no se están articulando desde la horizontalidad ni tienen en cuenta los propios significados y sentimientos de la juventud (Ord et al., 2022). Por tanto, conocer las opiniones e imaginarios de la juventud es vital para desarrollar estrategias adaptadas a sus propias necesidades.

Finalmente, y como resultado colateral del trabajo de campo, las reflexiones individuales y compartidas de los y las jóvenes participantes han hecho emerger cambios en sus propias vidas. La observación y autoconocimiento proporcionado en la investigación ha supuesto una revisión de su relación con la comunidad y como quieren que esta se transforme.

Referencias bibliográficas

Ballesté Isern, E.; Santos Andreu, A.; & Soler-i-Martí, R. (2021). *Guanyar els carrers: reflexions d'un diàleg entre l'activisme i l'acadèmia sobre les noves onades de protesta juvenil*. Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Afers Socials i Famílies; 2021. 79 p. http://hdl.handle.net/10230/47242

Bečević, Z. & Andersson, B. (Eds.). (2022). *Youth Participation and Learning: Critical Perspectives on Citizenship Practices in Europe* (Vol· 7)· Springer Nature.

Benedicto, J. (2013). The political cultures of young people: an uncertain and unstable combinatorial logic. *Journal of Youth Studies, 16*(6), 712-729. https://doi.org/10.1080/13676261.2012.744812

Comas, D. (2011). ¿Por qué son necesarias las políticas de juventud?, *Revista de Estudios de Juventud, 94*, 11-27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5050245

Couldry, N.; Stephansen, H.; Fotopoulou, A.; MacDonald, R.; Clark, W. & Dickens, L. (2014). Digital citizenship? Narrative exchange and the changing terms of civic culture. *Citizenship Studies*, *18*(6-7), 615-629. https://doi.org/10.1080/13621025.2013.865903

De Marinis, P. (2010). Comunidad: derivas de un concepto a través de la historia de la teoría sociológica. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 1-13. http://www.identidadcolectiva.es/pdf/intro.pdf

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década, 20*(36), 99-125. https://doi.org/10.4067/s0718-22362012000100005

Kitanova, M. (2020) Youth political participation in the EU: evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies, 23(*7), 819-836. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951

McMillan, D. & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology, 14*(1), 6-23.

Méndez, María & Galvanovskis, Agris (2011). Sentido de Comunidad Virtual: Un Estudio Teórico Empírico. *Psicología Iberoamericana, 19*(1), 8-18. 10.1002/1520-6629(198601)14:13.0.CO;2-I

Morán, M., L. & Benedicto, J. (2000*). Jóvenes y ciudadanos.* INJUVE.

Open Society Foundations (2023). *Open Society Barometer. Can Democracy Deliver?* https://www.opensocietyfoundations.org/focus/open-society-barometer#:~:text=Key%20Findings&text=The%20Open%20Society%20Barometer%20finds,question%20becomes%3A%20can%20democracy%20deliver%3F

Ord, J.; Carletti, M.; Morciano, D.; Siurala, L.; Dansac, C.; Cooper, S.; Fyfe, I.; Kötsi, K.; Sinisalo-Juha, E.; Taru, M. & Zentner, M. (2022). European Youth Work Policy and Young People's Experience of Open Access Youth Work. *Journal of Social Policy*, *51*(2), 303-323. https://doi.org/10.1017/S0047279421000143

Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. *Persona y sociedad*, *25*(1), 9-49. 10.53689/pys.v25i1.204

Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., & Pohl, A. (Eds.). (2019). *Young people and the struggle for participation: Contested practices, power and pedagogies in public spaces*. Routledge.

De medrar a tecer redes desde a lingua. Una investigación cualitativa sobre la construcción lingüística y cultural en la adolescencia desde un contexto educativo de inmersión.

Natalia Cea Rodríguez [1]

[1] *Universidade da Coruña, España*

natalia.cea@udc.es

Resumen

Esta investigación se centra en las escuelas de inmersión lingüística gallegas, con el objetivo de explorar procesos tan complejos como la construcción de identidades. De medrar a tecer redes desde a lingua une dos investigaciones cualitativas diferentes que procuran abrir camino y ofrecer luz sobre la diversidad lingüística, riqueza existente en el estado español y reconocida por la propia constitución pero a veces vulnerada. El conflicto sociolingüístico no es ajeno a la realidad escolar, favorece la violencia glotofóbica, que estigmatiza y discrimina, favoreciendo la exclusión y conservación de prejuicios muy lejanos a una escuela inclusiva (Blanchet, 2010).

Primero se realizó un estudio de caso en una de las escuelas que conforman la asociación educativa. A través de la observación participante durante cuatro meses y después de varias entrevistas semiestructuradas. Más tarde interesó ampliar información a través del discurso de un grupo de adolescentes marcado por el tránsito de un sistema educativo de inmersión a la escolaridad pública. Se infiere ahí la confusión que supone adaptarse a una normatividad establecida, se concluye la necesidad social de lugares seguros en el proceso de construirse a sí mismas como personas individuales y a la vez, como parte de un todo colectivo.

Palabras clave: Educación inclusiva, Diversidad cultural, Diversidad lingüística, Transformación social, Escuela comunitaria.

Abstract

This research focuses on Galician language immersion schools, with the aim of exploring processes as complex as the construction of identities. De medrar a tecer redes desde a lingua joins two different qualitative investigations that seek to open the way and shed light on linguistic diversity, a richness that exists in the Spanish state and is recognized by the constitution itself but sometimes violated. The sociolinguistic conflict is not alien to the school reality, it favors glottophobic violence, which stigmatizes and discriminates, favoring exclusion and preservation of prejudices far removed from an inclusive school (Blanchet, 2010).

First, a case study was conducted in one of the schools that make up the educationalassociation. Through participant observation during four months and after several semi-structured interviews. Later, it was interesting to expand information through the discourse of a group of adolescents marked by the transition from an immersion education system to public schooling. The confusion involved in adapting to an established normativity is inferred there, the social need for safe places in the process of building themselves as individuals and at the same time, as part of a collective whole is concluded.

Keywords: Inclusive education, Cultural diversity, Linguistic diversity, Social transformation, Community school.

Introducción

Lengua, cultura, poder, sociedad, educación e ideologías subyacentes. En *De medrar a tecer redes desde a lingua*, es el propio discurso, la experiencia y la historia personal de cada persona, el hilo que conecta todos estos aspectos y procura coser cada palabra a la siguiente de manera que quede reflejado el relato de una realidad tan complicada como es erigirse desde la diferencia y adaptarse a una normalidad establecida en el período de la adolescencia.

De medrar a tecer redes reúne dos trabajos de carácter cualitativo. En el primero nos contextualiza en una Galiza que arrastra las consecuencias de los procesos de terciarización desde comienzos del siglo XXI y el declive

demográfico desde hace varias décadas

(Monteagudo, 2018). Galiza a la que se suman las políticas lingüísticas públicas que imposibilitan el derecho legal a recibir una educación en la lengua propia.

Con el objetivo de paliar las carencias públicas emerge un movimiento asociativo que se materializa en la actualidad en un total de seis escuelas de inmersión lingüística en galego. Encontramos trabajos cuantitativos, estadísticas que, evidencian un descenso en el número de hablantes en gallego. En 2021, el INE incorpora un módulo dedicado al conocimiento y uso de las lenguas, y por primera vez en la historia, se sitúa el español como lengua utilizada con más frecuencia en Galiza. En este contexto, se habla de discriminación lingüística (Rodríguez Carnota, 2022), pues hay alumnado que manifiesta continuas vejaciones y burlas por el simple hecho de hablar en gallego o tener determinado acento. Si bien la investigación sobre el tema de la inmersión lingüística tiene un amplio recorrido, las escuelas de inmersión en galego son las grandes desconocidas. E ahí también la razón de ser de este trabajo. Sagrera (2021) define la inmersión lingüística como un modelo de educación bilingüe que pretende enseñar una segunda lengua mediante el hecho de situar al alumnado en un contorno de aprendizaje que tiene como idioma de relación y de instrucción la misma lengua que tiene que aprender. El alumnado se sumerge en un espacio definido por una lengua en concreto. Considerando factores como el perfil de los hablantes, el tratamiento de las lenguas en el aula, los objetivos lingüísticos del sistema y el tipo de bilingüismo que se quiera obtener, Grandín (2020) clasifica diferentes modelos de educación bilingüe: inmersión, mantenimiento y sumersión. El modelo de mantenimiento se ajusta más a la situación actual del idioma, ya que este se orienta a conservar un idioma dominado, intentando evitar que la acción asimiladora de la lengua dominante derive en la pérdida de la que les es propia. En otras palabras, la inmersión o mantenimiento lingüístico busca la equidad, principio básico de la inclusión, la compensación de las desigualdades existentes entre dos lenguas, tanto a nivel de usos como de estatus social.

Existen experiencias en otros lugares del mundo que avalan el método de inmersión como un método que va más allá de la defensa de un idioma. Las Ikastolas, por ejemplo, llevan años siendo referentes educativos, de inclusión a la diversidad (DePalma, Sobrino, 2020). ¿Acontece así con el caso gallego?

Este estudio investiga los retos, dificultades y tensiones que pueden surgir al dirigirse hacia los objetivos marcados inicialmente. ¿Qué preocupaciones se dan? ¿Es el centro un lugar seguro para la diversidad? ¿Un espacio donde es posible hablar con libertad, con orgullo y sin vergüenza sobre aquello diferente a lo que la sociedad establece como norma?

Método

La metodología escogida para la presente investigación es de carácter cualitativo. Este método es utilizado para comprender en profundidad una realidad social y educativa. En primer lugar, un estudio de caso consiste en la descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Observar el contexto en su forma natural y atender a sus diferentes ángulos y perspectivas, exige técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completen (Sandín, 2003).

Esta investigación es la suma de dos trabajos realizados en los últimos años. El primero empezó con una revisión bibliográfica y análisis documental de la temática y un estudio de caso a través de la observación participante durante cuatro meses en las aulas multinivel de infantil de una de las escuelas de inmersión, que se materializó en *Medrar na lingua.* Sumado a entrevistas a educadoras, familiares y militantes que aportaron una visión interna sobre las dinámicas, procesos y relaciones que se dan dentro y fuera de la burbuja escolar. Los temas se centraron en la motivación, los inicios, los retos y posibilidades que desde su perspectiva ofrece la inmersión lingüística.

En *Tecer redes desde a lingua* interesó ahondar en la perspectiva del alumnado y en los aspectos más relevantes relacionados con el tránsito de centro educativo. A través de sus palabras la construcción de identidades suma a su propia significación una complejidad única en grupos minorizados. El foco se puso en la historia individual de cada entrevistada y los temas giraron en torno a su vivencia personal; como aconteció el cambio de centros en su vida, en que les influyó la educación inmersiva, la relación de lengua y género, las dinámicas de poder que se generan en los institutos, el trato institucional, sus derechos, sus sentimientos y emociones.

Resultados

En base a la observación realizada y el discurso del alumnado, se comprobó que esta institución educativa se erige como un entorno seguro para la diversidad, un espacio propicio para comunicarse con libertad y dignidad. Al promover una educación de alta calidad para todos sus estudiantes, garantiza la participación y el aprendizaje equitativo.

Se autodefine como una entidad exenta de prejuicios, que valora la singularidad de cada proceso de crianza y respeta el ritmo mediante prácticas coeducativas, autorregulación, interculturalidad y respeto entre los miembros de la comunidad educativa. Ante esto, las adolescentes que participaron de la escuela afirman que sigue siendo un lugar seguro para la diversidad, lingüística u otra, y relatan anécdotas en las que a través de lo propio aprendieron a valorar lo ajeno, lo diferente, a ser críticas desde el respeto y a compartir su libertad, orgullo y singularidad sin vergüenza.

Con todo también visibilizan preocupaciones y miedos, que ya anticipaba en *Medrar* una de las madres entrevistadas. Y es que, aún con recursos, herramientas y bases argumentales sólidas para defender sus derechos lingüísticos, a veces el deseo de no destacar y ser una más se magnifica en la adolescencia y pasa por encima de convicciones. Provocando angustia, dolor y complicando más el difícil proceso de la construcción identitaria.

Discusión y conclusiones

A través de las entrevistas realizadas, y apoyando esto mi observación, las informantes reclaman su papel como comunidad educativa y actor activo en una sociedad diversa y dinámica.

Justifican su actuación como esencial; hay que abogar de manera colectiva por la justicia social a nivel global, ampliando perspectivas tanto sobre uno mismo como sobre el entorno circundante. La escuela es un elemento integrante de dicha sociedad y, por ende, debe contribuir a la transformación social mediante la facilitación de un proceso de enseñanza-aprendizaje democrático, propiciando que los niños y niñas se desarrollen como personas libres y críticas desde la libertad.

Ante la discriminación, burla y vulneración institucional, las participantes defienden el movimiento social como única respuesta. Defienden la colectividad como herramienta para la supervivencia: vulnerabilidad compartida, fortaleza construida. Y para esto, indican la revisión de ejemplos en otros lugares del mundo con circunstancias socioeducativas similares. Aprender para construir y construirse.

Impacto y transferencia

De medrar a tecer redes desde a lingua pretende causar impacto en la comunidad local (y global), que a través de su lectura aumente la conciencia sobre la importancia de preservar y revitalizar un símbolo de riqueza cultural como es el idioma. Esta investigación ofrece un análisis educativo que hasta ahora no se ha realizado, con el objetivo de mejorar las prácticas, informar y generar reflexión.

Un trabajo académico de estas características puede fomentar el orgullo entre la juventud. Las personas participantes del proyecto, las que se identifican con sus testimonios y las que nunca pudieron ponerle nombre a pensamientos y sentimientos que les rondaban la cabeza en situaciones de exclusión, incapaces de identificarlas como tal.

El desarrollo de políticas educativas diferentes a las actuales podría generar un impacto muy significativo. Uno de los factores que intensifican la problemática sociolingüística en el territorio gallego es el político. Tal vez, lo que se recoja en el producto final, invite a investigar más sobre inmersión, a la creación de recursos educativos específicos o a la capacitación docente. Los hallazgos también podrían contribuir al avance del conocimiento académico en el campo de la educación, u otros campos como la sociolingüística, favoreciendo la creación de proyectos multidisciplinares.

En definitiva, esta investigación abre un nuevo debate, con escasos antecedentes en la comunidad gallega, sobre realidades educativas alternativas. ¿Es la inmersión lingüística una opción en el camino hacia la transformación social y educativa? ¿Qué retos supone? ¿Qué posibilidades ofrece? ¿Qué impacto pueden tener los resultados de esta investigación directamente en las escuelas de inmersión gallegas, para escuelas de inmersión en otros contextos?

Referencias bibliográficas

Blanchet, Ph. (2010). Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes. En Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.), (2010) Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues. Cahiers de Linguitique n° 35/2, 2009 [2010], 165-183.

Gradín Martínez, M. (2020). Análise comparativa dos dous últimos decretos de distribución de linguas no ensino galego. Estudos de lingüística galega, 12, 31–65.

Instituto Nacional de Estadística (2021) Encuesta de Características Esenciales de la Población y Viviendas. (22/02/23). Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/ecepov_2021_feb.pdf

Ínsua, E. X. (2016). As "escolas do insiño galego": unha experiencia pedagóxica das Irmandades. Aulas Libres. Revista de pensamento, información e debate do STEG., 6, 27–30.

Monteagudo, H., Loredo, X., & Vázquez, M. (2018). Lingua e sociedade en Galicia Resumo de resultados 1992 - 2016. Real Academia Galega.

Rodríguez Carnota, M. (2022). Lingua, poder e adolescencia. Xerais.

Román-Masedo, L., & Rodríguez-Teijeiro, A. (2013). De las «Galescolas» a la «Galiña Azul». Conclusiones sobre un caso de terminación de políticas públicas. Gestión y análisis de políticas públicas, 9.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). La entrevista en profundidad: Arte y técnica para escuchar datos. Ediciones Morata.

Sagrera, B. (2021, 20 decembro). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inmersión lingüística? ElNacional.cat. https://www.elnacional.cat/es/politica/inmersion-linguistica-que-es_684866_102.html

Sandín Esteban, Mª Paz (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258).

Percepción sobre la deshonestidad y la integridad académicas en las instituciones escolares de niveles básico y medio del sistema educativo

Nicolás López Jar [1]
Eva María Espiñeira Bellón [1]
[1] *Universidade da Coruña, España*
n.lopez.jar@udc.es

Resumen

Esta propuesta constituye mi proyecto de doctorado, derivado del Trabajo de Fin de Máster que desarrollé en el Máster Universitario en Dirección, Gestión e Innovación de Instituciones Escolares. Durante este proceso, obtuve con una Beca de Colaboración en el departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC.

Mi investigación se enmarca en un proyecto sobre integridad académica en estudiantes del Sistema Universitario de Galicia, llevada a cabo por el grupo GIACE en colaboración con las Universidades de La Coruña, Santiago de Compostela y Vigo, desde el curso 2018-2019 hasta el presente 2022-2023, financiado por la Secretaría General de Universidades de la Xunta de Galicia.

Los resultados obtenidos, en el proyecto sobre integridad académica, han destacado la conciencia general en la comunidad universitaria sobre la importancia de abordar el plagio y la necesidad de medidas preventivas desde etapas educativas anteriores. Dada la limitada exploración en instituciones escolares, esta tesis de doctorado busca extender la investigación, analizando la percepción sobre integridad académica y buenas prácticas en niveles educativos inferiores en diversas provincias gallegas. Además, se aspira a una posible comparación internacional, si las circunstancias y el tiempo lo permiten.

Palabras clave: Proyecto de doctorado, Deshonestidad Académica, Integridad, Percepción educativa.

Abstract

This proposal constitutes my doctoral project, derived from the Master's Thesis I developed in the Master's Degree in Management, Administration, and Innovation of School Institutions. During this process, I was awarded a Collaboration Scholarship in the Department of Specific Didactics and Research and Diagnostic Methods in Education at the Faculty of Education Sciences of UDC.

My research is framed within a project on academic plagiarism in students of the University System of Galicia, carried out by the GIACE group in collaboration with the Universities of La Coruña, Santiago de Compostela, and Vigo, from the academic year 2018-2019 to the present 2022-2023, funded by the General Secretariat of Universities of the Xunta de Galicia.

The obtained results have highlighted the overall awareness in the university community regarding the importance of addressing plagiarism and the need for preventive measures from earlier educational stages. Given the limited exploration in school institutions, this doctoral thesis aims to extend the research, analysing the perception of academic integrity and good practices at lower educational levels in various Galician provinces. Additionally, there is an aspiration for a possible international comparison, if circumstances and time permit.

Keywords: doctoral project, academic dishonesty, integrity, Educational Perception.

Introducción

Después de obtener la Beca de Colaboración en el departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC, y defender el TFM, titulado "La integridad académica y las buenas prácticas en la institución escolar de primaria del sistema educativo español", surge la motivación de continuar y profundizar en el tema de la honestidad académica en

centros de educación no universitaria. La idea es ampliar la investigación iniciada, aumentar el muestreo y los centros analizados, y expandir la investigación a diversas provincias del territorio gallego, incluso considerando una comparativa internacional.

La razón detrás del estudio en estas etapas se basa en la evidencia de que la deshonestidad académica no se origina en la etapa universitaria. Algunos estudios indican que este fenómeno se extiende desde niveles educativos inferiores. Como indica Comas (2009), los estudiantes universitarios no comienzan a desarrollar prácticas de plagio de manera espontánea, demostrando que el fenómeno se extiende y proviene de niveles inferiores. Además, debido a la falta de investigaciones en instituciones de nivel básico e intermedios, en comparación con el nivel universitario, motiva la elección de centrarse en estas etapas, así como mi formación en el grado de Educación Infantil y el Máster en Dirección, Gestión e Innovación de Instituciones Escolares.

En este contexto, abordar la integridad académica y las buenas prácticas en instituciones escolares de educación primaria y secundaria, se vuelve imperativo para un proyecto de doctorado. La falta de conocimiento sobre el origen del problema de plagio representa un desafío, y es crucial resaltar la relevancia que tienen los docentes y la dirección escolar en este asunto. Además, la conexión entre la sociedad y los problemas actuales, como la corrupción y la desconexión social, enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a ser críticos. La constante avalancha de información a la que estamos expuestos diariamente se presenta como libertad de información, Byung-Chul Han (2021), pero esta información ni la contrastamos ni analizamos. La digitalización desmaterializo el mundo y en especial a los más jóvenes, convirtiéndonos en simples procesadores de datos y perdiendo el contacto con realidad. Los modelos de lenguaje generativo basados en procesos de inteligencia artificial (IA) están agravando este problema.

La educación se presenta como clave para formar individuos capaces de adaptarse a la incertidumbre, contribuir al bien común y vivir de manera efectiva en sociedad.

Es claro que este tema es poco abordado en este tipo de instituciones. En este sentido, es necesario apoyarse en los pocos trabajos realizados, incluyendo aquellos que sean de otros niveles educativos, como los de la ESO o algunos aspectos del universitario. Algunos de estos trabajos son los de Morey-López et al. (2013), que analizan el plagio académico y el rendimiento entre el alumnado de la ESO, al igual que en el de Sureda et al. (2015), que también incluye bachillerato, o algunos aspectos de los trabajos realizados sobre el plagio en las universidades como el de Sureda et al. (2009) o Comas et al. (2011).

OBJETIVOS

El objetivo principal por lograr mediante esta tesis es estudiar la percepción de la comunidad educativa (alumnado, docentes y equipos directivos) sobre aspectos relacionados con la integridad académica, haciendo una selección de la población objetivo de las cuatro provincias gallegas y de diferentes niveles educativos. La idea principal del trabajo es mantener como base la clasificación realizada por los autores Sureda et al. (2009), que se centran en tres aspectos: 1) prácticas deshonestas en el desarrollo de exámenes o pruebas de evaluación; 2) prácticas deshonestas en la elaboración y entrega de trabajos, y en especial, 3) prácticas deshonestas relacionadas con la vida académica.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los objetivos específicos serían los siguientes: Conocer la problemática existente sobre la integridad académica en los centros educativos no universitarios. Analizar el conocimiento que tiene el profesorado y el alumnado sobre la comisión de conductas deshonestas. Conocer el tipo de trabajos académicos solicitados por los docentes. Detectar las instrucciones dadas por el profesorado en la realización de trabajos académicos. Conocer las pautas que ofrece el profesorado con respecto a las búsquedas de información. Detectar las actuaciones que pone en marcha la dirección de los centros educativos con el fin de evitar conductas deshonestas. Analizar la legislación y normas sobre honestidad académica que existe en los centros educativos. Evidenciar el tipo de acciones deshonestas que ocurren en los centros y los motivos que llevan a cometerlas. Comparar los resultados entre los diferentes niveles educativos.

Como segundo objetivo general, se procurará dar respuesta a una nueva tendencia que está en auge como son los modelos de lenguaje generativo basados en procesos de inteligencia artificial (IA) (como por ejemplo ChatGPT). Los objetivos específicos se centran en conocer si ya el alumnado de niveles básicos e intermedios del sistema lo emplea en sus labores o si utilizan otras aplicaciones basadas en la IA, así como la influencia de las nuevas tecnologías en esta problemática.

Método

Las fases de este trabajo son similares a las marcadas por Rodríguez-Gómez et al. (1999):

Preparatoria: En esta fase se desarrolla el marco teórico y los instrumentos, y también se lleva a cabo la evaluación por parte de expertos de los instrumentos utilizados. Se realizará una contribución documental reflexiva y descriptiva sobre la honestidad académica y temas relacionados o que tengan influencia sobre esto.

Trabajo de campo: En esta etapa se aplicarán los diferentes instrumentos tanto al alumnado de los tres niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato e Formación Profesional) como al profesorado. Para el desarrollo correcto de este estudio y para responder a las preguntas y objetivos, se optará por la complementariedad metodológica, el tercer paradigma de la investigación (Gorard & Taylor, 2004), ya que permitirá una mayor interacción entre el investigador y los participantes en el estudio. Al trabajar y analizar a personas, es necesario tener en cuenta las percepciones subjetivas e ideológicas de los participantes y no centrarse únicamente en obtener indicadores y estándares cuantitativos, que serán la base a través del uso de encuestas.

Diseño de encuestas y entrevista/grupo focal: Para responder a esta contribución se están diseñando cuatro encuestas dirigidas al alumnado de primaria, secundaria, bachillerato y FP, además de otra para el profesorado. Más adelante se diseñará una entrevista/grupo focal profundizando en lo tratado en las encuestas. La selección de las muestras invitadas a participar se basará en criterios que respondan a la pertenencia a los colectivos de profesorado y estudiantes de diversos niveles educativos de Galicia, tomando muestras de las cuatro provincias.

Participación en el estudio: La participación en este estudio consistirá en responder a una serie de preguntas (cuestionario o entrevista) proporcionadas por el investigador, donde se recogerán datos relativos a las causas a las que alude el alumnado y docentes para cometer plagio o acciones que entren dentro de la deshonestidad académica.

Fase Analítica: En esta fase se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos y se establecerán las conclusiones que ayuden a conocer las causas y puedan contribuir a mejorar las condiciones del alumnado y profesorado al abordar este tema.

Fase Informativa: Finalmente, se realizará una fase informativa que consistirá en la exposición de los resultados. Esta fase no solo se llevará a cabo al final, sino que también se informará sobre los avances a medida que se produzcan.

Impacto y transferencia

Los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación se buscará transferirlos de la siguiente manera, algunos de ellos ya se están dando o se consiguieron:

Propiedad intelectual: Cualquier resultado de investigación derivado de las actividades desarrolladas en la investigación que sea susceptible de explotación económica o pueda dar lugar a una solicitud de titularidad de derechos de propiedad intelectual, como pueden ser los instrumentos utilizados para recoger información sobre la integridad académica del alumnado.

Divulgación científica de la universidad: La Universidad de La Coruña está acercando a los ciudadanos el conocimiento científico y tecnológico que genera, así como el trabajo de sus investigadores, con el objetivo de mejorar la cultura científica de la sociedad en general y la visibilidad de la universidad como generadora de conocimiento. Ya se participa en el Programa de Actividades de Divulgación Científica del Vicerrectorado de Estudiantes, Participación y Empleabilidad de la Universidad de La Coruña, dando a conocer la línea de investigación que se desarrolla en esta investigación a través de la actividad “Copiar y pegar te aleja de triunfar”.

Divulgación científica de la Facultad de Ciencias de la Educación: La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña programa cada curso unas píldoras formativas dirigidas al alumnado de grado y máster en relación con el diseño y defensa de sus Trabajos de Fin de Grado/Máster. Ya se participa en este Programa de Actividades, a través de la píldora denominada “Pautas y orientaciones para evitar el plagio en tu trabajo” desarrollada en el curso pasado el día 08/02/2023 y que se extenderá a nivel nacional este año.

Participación en proyectos/contratos de investigación relacionados con la línea de investigación: En este momento, se está participando en el contrato, financiado por la Secretaría General de Universidades de la Xunta de Galicia. XUNTA DE GALICIA (2023). Honestidad e integridad académica en las revistas científicas: identificación de malas

conductas y propuestas de intervención (Referencia OTR 0723).

Elaboración y colaboración en publicaciones: Durante el desarrollo de la investigación, los resultados se difundirán a través de artículos en revistas y mediante la participación en congresos y jornadas que aborden la temática desarrollada en la investigación. En este momento ya existen resultados transferidos en diversos artículos y congresos.

Organización de congresos/jornadas: Durante el desarrollo de la investigación, se participará en la organización de congresos y jornadas que aborden la temática desarrollada en la investigación.

Referencias bibliográficas

Byung-Chul, H. (2021). No Cosas. Quiebras del Mundo de Hoy. Taurus.

Comas, R. (2009). *El ciberplagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario.* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de las Islas Baleares.

Comas, R., Sureda, J., Casero, A., y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, 37(1). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011

Gorard, S. y Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Open University Press.

Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F., y Comas-Forgas, R. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 24, 225-244.

Rodríguez Gómez, D., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe.

Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista iberoamericana de educación, 50*(1), 197-220.

Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R. y Oliver-Trobat, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar, 44*. https://doi.org/10.3916/C44-2015-11

Torres Díaz, J.C., Duart, J.M., Torres Carrión, P.V., Marín Gutiérrez, I. (2021). Plagiarism and use of technology by high school students. *Campus Virtuales*, 10(2), 175-184.

Estudio de la Justicia Social desde la perspectiva de la equidad en el entorno educativo[24]

María Holgado-Aguadero [1]

[1] *Universidad de Salamanca*

mhola@usal.es

Resumen

El presente proyecto de tesis doctoral se encuadra dentro de la Justicia Social en educación. La tesis tiene por objetivo estudiar la equidad educativa y los factores educativos asociados a esta en Educación Secundaria, para diseñar e implementar un programa formativo de fomento de la Justicia Social y la equidad educativa en docentes. La investigación que se va a desarrollar es no experimental transversal mediante el análisis de todas las oleadas de las bases de datos de PISA (2000-2022). Se llevarán a cabo análisis de datos multivariantes, tanto a nivel escuela como a nivel estudiante. Como variables criterio se utilizaron los indicadores de inequidad segregación, igualdad de resultados e igualdad de oportunidades. En cuanto a los resultados que se esperan encontrar, se destaca que la inequidad educativa se vea reducida a lo largo de las oleadas y que el programa formativo resulte satisfactorio en cuanto a la promoción de la Justicia Social en contexto de equidad en las aulas y centros educativos.

Palabras clave: Justicia Social, Educación Secundaria, igualdad de oportunidades.

Abstract

This doctoral thesis project is framed within the field of Social Justice in education. The aim of the thesis is to study educational equity and the educational factors associated with it in Secondary Education, in order to design and implement a training programme to promote Social Justice and educational equity in teachers. The research to be carried out is non-experimental and cross-sectional through the analysis of all waves of the PISA databases (2000-2022). Multivariate data analyses will be carried out, both at school and student level. Indicators of inequity, segregation, equality of outcomes and equality of opportunity were used as criterion variables. In terms of expected outcomes, it is expected that educational inequity will be reduced over the waves and that the training programme will be successful in promoting Social Justice in the context of equity in classrooms and schools.

Keywords: Social Justice, Secondary Education, equality of opportunity.

Introducción y Justificación del tema objeto de estudio

El presente proyecto de tesis se enmarca en el ámbito de la justicia social desde la perspectiva de equidad educativa, entendida desde la inequidad como igualdad de resultados, la inequidad como igualdad de oportunidades y la inequidad como segregación escolar.

Se considera un ámbito de interés, puesto que las desigualdades socioeconómicas aumentan en esta sociedad, debido a las políticas globalizadoras que tienden en el mayor número de casos a conceder privilegios a las clases más acomodadas en perjuicio de las más vulnerables (Keeley, 2018). Las desigualdades latentes se reflejan en la educación favoreciendo la inequidad educativa. Así, surgen políticas neoliberales que conllevan la promoción de la privatización, la libertad de elección de centro o un modelo educativo tecnocrático. Por ello, es esencial atender a esta temática desde la investigación educativa y poder aportar claves que promuevan el desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades en el sistema educativo (García-Herrero et al., 2024).

De este modo, se parte de la concepción de justicia social definida por Bolívar (2012), como la adecuada distribución de riqueza focalizada en pensar en los que más necesidades presentan. La justicia social tiene tres concepciones: justicia como distribución, como capacidad y como participación. La justicia como distribución se centra en identificar las desigualdades asumidas por la sociedad y concretar las razones que la justifican (Fraile, 2019). La justicia como capacidad defiende que los bienes primarios se deben tener como referencia para aquellas

24 Proyecto PID2021-125775NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa

libertades reales de las que se benefician los sujetos (Sen, 1995). La justicia como participación la definen Bell (1997) y Hartnett (2001) como favorecer el acceso para que exista una participación plena de los individuos en la sociedad, en particular, de las personas excluidas por su contexto.

Por otro lado, la equidad se entiende como la "interpretación de esas desigualdades como justas, a partir de un criterio o combinación de criterios" (Martínez, 2017, p. 17). Así, se presenta como una característica primordial de la calidad educativa. En el ámbito educativo, se puede considerar que un sistema educativo equitativo es aquel que "trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y favorece la cooperación en un plano de igualdad" (Crahay et al., 2003).

Partiendo de la anterior definición, y de las nociones de Justicia Social, podemos entender la equidad educativa desde tres enfoques diferentes: igualdad de oportunidades, igualdad de resultados y segregación escolar. La igualdad de oportunidades se entiende como el acceso universal de las personas a una educación de calidad (Roemer, 1998), independientemente de su situación socioeconómica y demográfica. La igualdad de resultados se refiere a la similitud de los resultados académicos alcanzados, incluso de los que corren riesgo de no alcanzar un nivel mínimo de resultados educativos adecuados, por los estudiantes de diferentes escuelas (Dumont y Ready, 2023). Por último, la segregación escolar la definen Murillo y Martínez-Garrido (2018) como "el fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en unas escuelas u otras en función de sus características personales o sociales o de su condición" (p. 2).

De este modo, el presente proyecto se divide en tres fases. La primera de ellas consistirá en analizar los indicadores de inequidad y segregación escolar en la Educación Secundaria obligatoria (ESO) de España, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico. La segunda fase consistirá en el estudio de factores educativos que influyen o se asocian a la inequidad educativa mediante análisis multivariantes. Por último, a tenor de la importancia de la formación del profesorado para el desarrollo de una educación de calidad (Hernández-Ramos y Martínez-Abad, 2023) se llevará a cabo el diseño e implementación de un programa formativo para docentes de ESO donde se tratará de formar en aquellos aspectos que fomenten la justicia social y la equidad educativa en las aulas.

Hipótesis de trabajo y objetivos

El objetivo principal al que se pretende dar respuesta es el estudio de la equidad educativa y los factores educativos que se asocian a esta en ESO, para diseñar e implementar un programa formativo de fomento de la Justicia Social y la equidad educativa en docentes.

Los objetivos específicos con los que se pretende dar respuesta al objetivo principal son:

1. Desarrollar una revisión sistemática de la literatura (modelo PRISMA) para conocer los estudios previos en torno a la equidad educativa y la justicia social en educación.
2. Estudiar mediante las diferentes oleadas de PISA la evolución de la equidad educativa y los factores que se asocian a la misma.
3. Detectar factores educativos protectores y de riesgo relacionados con la equidad a partir del desarrollo de modelos de análisis multivariante.
4. Diseñar, desarrollar, implementar y evaluar un programa formativo del profesorado de Educación Secundaria para fomentar la equidad educativa.

Las hipótesis que se plantean son:

1. En España existen niveles moderados de inequidad educativa, y no se observa una evolución tendente a la reducción de los niveles de inequidad.
2. Existen diferencias significativas en los niveles de inequidad y segregación de las distintas regiones españolas. Los niveles de inequidad de las comunidades autónomas están relacionados con indicadores socioeconómicos clave de desigualdad y calidad de vida.
3. Los niveles de inequidad educativa pueden ser controlados a través del impulso de determinados factores

educativos clave.

4. La implementación de programas educativos para la promoción de la equidad educativa y la justicia Social en ESO promociona una disminución de la inequidad en las escuelas.

Metodología a utilizar

Se plantean diversas metodologías en función de cada una de las tres fases que componen la tesis:

1. Revisión sistemática de la literatura mediante el modelo PRISMA (García-Peñalvo, 2022), aprovechando los recursos bibliográficos y acceso a bases de datos científicas disponibles en la USAL.
2. El proceso de análisis de la inequidad educativa y los factores asociados a la misma se llevará a cabo a partir del análisis de las bases de datos de las pruebas PISA, desde 2000 hasta 2022. Todo ello, mediante la aplicación de diversos modelos estadísticos y estrategias analíticas apropiadas para el análisis de evaluaciones a gran escala.
3. El programa formativo para el profesorado se desarrollará en formato online (metodología SPOC), y se implementará en el sistema Moodle. La evaluación del programa formativo se realizará a través de un diseño pre-experimental pretest-postest, a través de instrumentos variados para la evaluación de conocimientos, destrezas y actitudes (escalas de actitudes, entrevistas, grupos de discusión, pruebas objetivas, etc.)

Resultados esperados

En base a las hipótesis planteadas, se espera que los resultados encontrados en base a la evolución, a lo largo de las oleadas de PISA desde 2000 hasta 2022, de la inequidad educativa no se encuentra una evolución tendente al aumento a los niveles de inequidad. Además, se espera encontrar diferencias significativas en cuanto a los niveles de inequidad y segregación en las distintas regiones españolas. Este hecho se prevé en base a las políticas educativas que se han implementado en el siglo XXI.

Asimismo, se identificarán diferentes factores contextuales que influyen de manera directa en la equidad educativa.

Por último, la implementación del programa de formación en docentes de Educación Secundaria, fomenta la mejora en este ámbito, disminuyendo los factores de inequidad educativa en las aulas y centros escolares.

Referencias bibliográficas

Bell, L. A. (1997). *Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams*, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), Teaching for diversity and social justice: A sourcebook (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *1*(1), 9-45.

Crahay, M. (dir.) y Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs.* Disponible en: http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf

Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *Npj Science of Learning*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x

Fraile, D. (2019). *La equidad del sistema educativo español. Estudio comparado de las Comunidades Autónomas* [Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/handle/10486/689505

García-Herrero, M., Rodríguez-Conde, M.-J., & Martínez-Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(1), 75–88. https://doi.org/10.6018/reifop.595181

García-Peñalvo, F. J. (2022). Developing robust state-of-the-art reports: Systematic Literature Reviews. Education in the Knowledge Society, 23, Article e28600. https://doi.org/10.14201/eks.28600

Hartnett, D. (2001). *The history of justice. Paper presented at the Social Justice Forum*, Loyola University.

Hernández-Ramos, J. P., & Martínez-Abad, F. (2023). Professional Development among Secondary Teachers in Spain: Key Associated Factors as of PISA 2018. *Journal of Intelligence, 11(5), Article 5.* https://doi.org/10.3390/

jintelligence11050093

Martínez, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. La Catarata.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, *381*, 67-93. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381

Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, *18*, 71-87.

Sen, A. (1995). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid: Alianza [Ed. orig.: Inequality reexamined. Cambridge: Cambridge University Press, 1992].

Keeley, B. (2018). Desiguldad de Ingresos. La brecha entre ricos y pobres. *Esenciales OCDE*, 1-138. http://dx.doi.org/10.1787/9789264300521-es

Competencias transversales y empleabilidad: Un estudio mixto de egresados de la Universidad Americana, Nicaragua[25]

Roxana Guerrero-Guillén[1]

[1] *Universidad Americana, Nicaragua*

roxana.guerrero@uam.edu.ni

Resumen

El mundo laboral ha experimentado cambios significativos, donde la revolución 4.0 -caracterizada por la incertidumbre ante los retos emergentes de la dinámica e incierta modernidad líquida- ha tenido un impacto profundo en el mercado laboral, afectando especialmente a grupos vulnerables, como los[2] jóvenes. Estos enfrentan dos grandes desafíos: el subempleo estructural -oferta laboral no satisface la demanda- y el desempleo funcional -desajuste entre competencias de graduados[2] y las requeridas por empleadores- por lo que la obtención de un título universitario ya no es suficiente para garantizar el empleo. Es necesario que universidades y empleadores trabajen en conjunto para identificar las competencias necesarias y mejorar la empleabilidad de los egresados mediante la formación para el empleo; adaptando la educación a las demandas cambiantes del mercado laboral. Ello los preparará para su transición al mundo laboral y para la vida; tanto para alcanzar una empleabilidad sostenible, como para promover la movilidad social y combatir la desigualdad intergeneracional. En Nicaragua la investigación sobre este tema es escasa. En esta tesis de enfoque mixto -realizada en la Universidad Americana- incluirá entrevistas con reclutadores y encuestas a egresados, con el objetivo de establecer la relación entre empleabilidad y competencias transversales.

Palabras clave: Competencias para la vida, enseñanza superior, empleo de jóvenes, graduados, relación universidad-empresa

Abstract

The working world has undergone significant changes, where the 4.0 revolution—characterized by uncertainty in the face of emerging challenges from liquid modernity—has had a profound impact on the labor market, particularly affecting vulnerable groups such as young people. They face structural underemployment—where job offerings do not meet demand—and functional unemployment—a mismatch between the skills of graduates and those required by employers—making a university degree no longer sufficient to guarantee employment. Universities and employers must work together to identify necessary competencies and improve graduates' employability through job-oriented training, adapting education to the changing demands of the labor market and preparing graduates for life and their transition to the working world. This is vital for sustainable employability, as well as for promoting social mobility and combating intergenerational inequality. However, in Nicaragua, research on this topic is scarce. This mixed-method thesis—conducted at the Universidad Americana— will include interviews with recruiters and surveys of graduates, aiming to establish the relationship between employability and transversal competencies.

Keywords: Graduates, higher education, life skills, private organizations-universities relations, youth employment

25 Este trabajo de investigación educativa está asociada a la tesis de la doctoranda en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Americana (Nicaragua) en co-tutela con la Universidad de Salamanca (España). El porcentaje actual de avance de la tesis es del 36%. Esta investigación se asocia con la línea temática del congreso "Orientación y formación a lo largo de la vida"; y a las áreas de interés: "formación para el empleo" y "orientación para una empleabilidad sostenible".

[2] Por espacio, se usará el neutro o masculino plural, refiriéndose a todas las identidades de género.

Introducción

El mercado laboral -significativamente afectado por la revolución 4.0 (González-Lorente & Martínez-Clares, 2020)- enfrenta cinco tendencias clave de la cuarta revolución industrial: avances tecnológicos, cambios demográficos, globalización, nuevas generaciones ingresando al mercado de trabajo, y movilidad de empresas y empleados (Schwab, 2016). Esto se ha vuelto más desafiante en las últimas décadas, especialmente para grupos vulnerables como los jóvenes (Guardia-Olmos et al., 2018; The Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2022).

Esta situación -marcada por constantes transformaciones en los ámbitos social, tecnológico, político y económico, y caracterizada por la rápida evolución de la "modernidad líquida" (Bauman, 2006)- ha intensificado las dificultades para que los egresados universitarios se empleen en sus campos de estudio, fenómeno conocido como subempleo estructural (Muñoz, 2006), por lo que se ven obligados a ocupar puestos que tradicionalmente no requerían título universitario (Flores, 2019; Guardia-Olmos et al., 2018; Ortiz & Paredes, 2019). Esto se debe, en parte, al aumento significativo en la tasa de matrícula universitaria (Guardia-Olmos et al., 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020) y, por consiguiente, en el número de titulados universitarios (Pineda-Herrero et al., 2016).

Paradójicamente, en varios países los empleadores reportan dificultades para encontrar las cualificaciones y competencias requeridas para algunos puestos de trabajo (Somogyi, 2021; Turek, 2019), incluso si tienen conocimientos y habilidades específicas, muchas veces son diferentes a las que requiere el mercado laboral (Guardia-Olmos et al., 2018; Somogyi, 2021; Turek, 2019). Este desempleo funcional (Muñoz, 2006) se da por el desajuste entre educación y necesidades del mundo laboral (Turek, 2019).

Aunque las universidades no estén comprometidas a preparar a sus estudiantes para el empleo o responder por su empleabilidad (Ortiz & Paredes, 2019), el sector laboral espera que los graduados desarrollen competencias para manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios y avances tecnológicos (Santos et al., 2022).

En las actuales circunstancias donde las competencias necesarias cambian y evolucionan según el entorno (Massaguer & Tejada, 2021), inclusive las consideradas más importantes pueden modificarse o transformarse con el tiempo (Cabeza et al., 2017).

Varios organismos internacionales sugieren que los sistemas de formación basados en competencias y la detección temprana de nuevas habilidades claves, profesionales y transversales son esenciales para afrontar el futuro incierto (Carrizosa Prieto, 2019).

Cada uno de los stakeholders (Kehm, 2011) -estudiantes, empleadores, docentes, Instituciones de Educación Superior (IES), gobiernos, organismos internacionales, etc.- tienen distintas opiniones sobre el mercado laboral y sus requerimientos (Asociación española de directores de recursos humanos [AEDRH] et al., 2021; Martínez et al., 2019). Existen estudios que muestran las diferentes perspectivas y posturas de esos actores involucrados (Martínez et al., 2019), pero no hay consenso sobre las competencias transversales clave en el mercado laboral y son escasos los estudios que consideran la opinión de los empleadores (Guardia-Olmos et al., 2018).

En Nicaragua, el estudio de las competencias transversales y su relación con la empleabilidad de los egresados universitarios es aún incipiente. Destacando la necesidad de investigar a fondo en el contexto nicaragüense.

El objetivo de esta tesis es determinar la relación entre las competencias transversales y la empleabilidad de los egresados de la UAM. Guiaran las preguntas de investigación: ¿cuáles consideran los empleadores que son las competencias transversales con las que deben contar los egresados universitarios? Para luego indagar sobre ¿cuál es la percepción de esos respecto a si los egresados de la UAM que han contratado cuentan con dichas competencias? y finalmente conocer ¿cuál es la relación entre las competencias transversales de los egresados de las carreras de la UAM y su empleabilidad?

Diseño Metodológico

Se utilizará un diseño exploratorio secuencial (Hernández Sampieri et al., 2014). La suposición central de esta forma de indagación es que la integración de datos cualitativos y cuantitativos produce una comprensión adicional más allá de la información proporcionada por los datos cuantitativos o cualitativos solos (Creswell, J. D. & Creswell, 2018).

La información generada con ambos métodos se analizará de forma independiente y luego se agrupará en categorías comunes (Rivera-Vargas et al., 2021). Con ello se contrastarán (a) las opiniones de los egresados con (b) las percepciones de los empleadores sobre las competencias transversales y como estas se relacionan con la empleabilidad; con (c) los perfiles de egreso en los diseños curriculares de las carreras de la UAM (Fernández-Ferrer & Forés Miravalles, 2016).

Método

En esta investigación de tipo transversal (Hernández Sampieri et al., 2014) se emplea un método mixto (Creswell & Creswell, 2018; Pereira Pérez, 2011) -el cual se determinó a raíz de la revisión bibliográfica- con el propósito de ahondar en el entendimiento de las competencias transversales y su vínculo con la empleabilidad de los egresados de la Universidad Americana. Es decir que se combina una perspectiva explicativa -por ende, cuantitativa-; pero también comprensiva -es decir cualitativa- de la investigación (Sandoval, 1996) con el objetivo de aprovechar las fortalezas de ambos enfoques (Creswell, 2008).

En este caso, el aspecto cuantitativo proporcionará datos econométricos para identificar las competencias transversales necesarias en Nicaragua, mientras que el enfoque cualitativo permitirá comprender las percepciones de los empleadores sobre si los egresados de la UAM poseen estas competencias. Ver en la figura 1 las decisiones metodológicas para la elaboración de esta tesis.

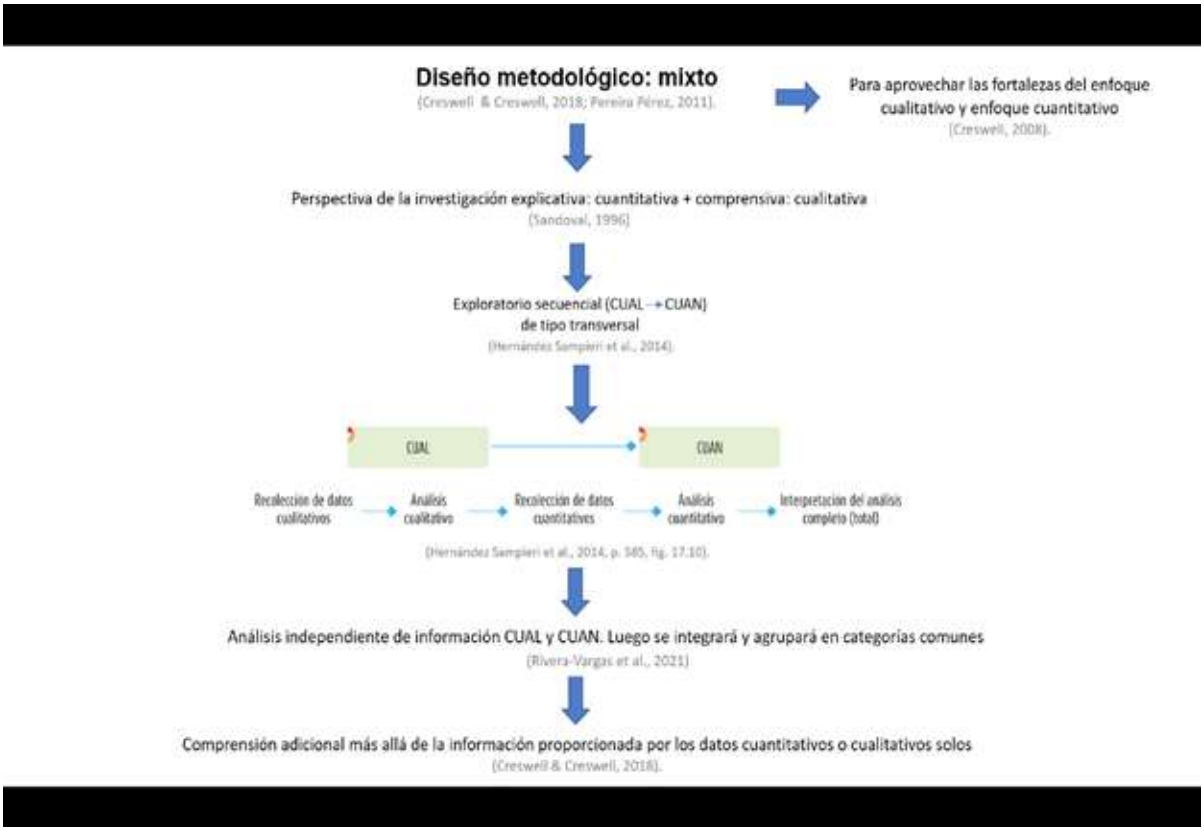


Figura 1. Diseño metodológico a implementar en esta tesis.

En este diseño se garantizará la integridad ética mediante el consentimiento expreso, guardando la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes (Martínez Rizo, 2020).

Técnicas de Investigación e instrumentos de investigación.

En la figura 2 se exponen las técnicas e instrumentos que se utilizaran para recopilar la información que posteriormente será procesada durante la elaboración de esta tesis doctoral. Ver figura 2.



Figura 2. Técnicas de Investigación e instrumentos de investigación a aplicar.

Procesamiento de los Datos

- Validación de instrumentos (por pilotaje y por expertos)
- Softwares para procesar la información cuantitativa y cualitativa
- Triangulación de los resultados (Ñaupas Paitán et al., 2014)

Análisis de Datos

Se utilizará una matriz de análisis para interpretación de datos recolectados.

Universo, población y muestra

La figura tres contiene la descripción de lo que se definió como el universo y la población a estudiar en esta tesis, de la cual se extraerá la muestra de tipo no probabilística. Ver figura 3.



Figura 3. Universo, población y muestra seleccionadas para esta tesis doctoral.

Resultados

Aunque para las IES el perfil de egreso representa un compromiso con el estudiantado, a veces existe una formación integral deficiente en los procesos educativos (Luna, 2015). Esto puede atribuirse a varios factores, como planes de estudio excesivamente cargados (Amadio et al., 2014), procesos de enseñanza-aprendizaje muy teóricos (Rodríguez & Vieira, 2009) y no acordes a las demandas del mercado (Bartosik & Wiścicka, 2021; Gaeta & Reyes, 2019; Morita et al., 2017), currículos descontextualizados de la práctica y de los cambios tecnológicos, económicos y de la sociedad (Castañeda & Vizcarra, 2016; Sá & Serpa, 2018), y una formación que no facilita la adaptación a estos cambios (Muñoz, 2006).

Esto conduce a una brecha entre lo que se pretende en el currículo, lo que los estudiantes realmente aprenden (Amadio et al., 2014) y lo que el mundo laboral requiere de ellos, resultando en un desempleo funcional (Muñoz, 2006). Estos problemas están estrechamente relacionados con las competencias transversales que los graduados requieren para encontrar empleo.

Tambien existe el riesgo de que las Universidades -al centrarse únicamente en el desarrollo de competencias para el mercado laboral- omitan la dimensión ética y la formación ciudadana en la educación. Esta orientación hacia una visión tecnicista y productivista podría resultar en un enfoque conductual y restringido en el currículo (Díaz Barriga, 2013).

Una estrategia adoptada por algunas IES para apoyar al estudiantado frente a los desafíos del mercado laboral en la cuarta revolución industrial ha sido la implementación de un sistema de formación basado en competencias desde la orientación profesional de forma transversal (González-Lorente & Martínez-Clares, 2020).

En esa línea, hay una tendencia de que las IES -incluso gobiernos e instituciones supranacionales comprometidos con la educación y el desarrollo de ciudadano (Sá & Serpa, 2018)- trabajen por preparar al estudiantado para mejorar sus posibilidades de acceso a un empleo al desarrollar competencias para la empleabilidad (Guardia-Olmos et al., 2018), que a su vez se traduzcan en una mejora en su calidad de vida individual (García-Álvarez et al., 2022) y en el crecimiento económico de la sociedad (Díaz Gómez, 2019; González-Lorente & Martínez-Clares, 2020). Esto a través de reformas educativas que aproximen la oferta académica a las demandas de la actual sociedad.

La empleabilidad de los egresados se ve influenciada por dos factores: primero, la proporción entre el número de egresados y la capacidad del sector laboral para emplearlos “en condiciones aceptables” (Muñoz, 2006, p. 76). Segundo -según el mismo autor- la correspondencia entre la formación recibida en la universidad y lo que el mercado laboral requiere de esas profesiones en términos de conocimientos, actitudes y competencias de los egresados.

Discusión y conclusiones

Hay un debate sobre si la universidad debe de tener como función y objetivo principal formar a futuros profesionales para el empleo o no; y estando claros de que “no [se] debe reducir las funciones de la universidad al mundo empresarial” (González-Lorente & Martínez-Clares, 2020, p. 52) es necesario considerar que las IES no solo son actoras importantes en cuanto al conocimiento que generan en el campo intelectual, sino que tienen una responsabilidad con sus estudiantes y su futuro, a través de hacer cumplir lo que se les ofrece en el perfil de salida del egresado en los currículos de cada carrera.

Aún con altos índices de desempleo en la juventud en muchos países (Díaz Gómez, 2019; García-Álvarez et al., 2022; Guardia-Olmos et al., 2018; Pineda-Herrero et al., 2016), atribuir los problemas sociales y económicos a la falta de educación de calidad es simplista, ya que otros factores como las políticas de inversión y desarrollo nacional, el sistema productivo del país, el sistema financiero nacional e internacional, etc. también influyen (Díaz Barriga, 2013); y son los elementos que determinan el subempleo estructural (Muñoz, 2006) en cada país.

Es por ello que las conclusiones que resulten de esta tesis doctoral podrían dar un aporte a la mejora de la empleabilidad de los egresados nicaragüenses.

Impacto y transferencia

En Nicaragua el estudio de las competencias transversales y su relación con la empleabilidad de los egresados universitarios es aún incipiente. Esto evidencia la necesidad de investigar a fondo las competencias transversales en el contexto nicaragüense y poder lograr -con la divulgación de los resultados obtenidos en esta investigación-

una transferencia oportuna a las diferentes partes interesadas.

Los efectos de esta investigación pueden tener un impacto positivo en una dimensión práctica a través de cuatro contribuciones: a) Identificar y desarrollar competencias cruciales en el estudiantado para mejorar su empleabilidad. b) Ofrecer a la UAM datos valiosos sobre el desempeño laboral de sus egresados, facilitando decisiones informadas en la gestión curricular. Esto a su vez ayuda a los estudiantes a alcanzar sus objetivos profesionales y personales (García-Álvarez et al., 2022). c) Ayudar a empleadores al mejorar la alineación entre las necesidades laborales y la educación universitaria, lo que resulta en un mejor desempeño de los futuros empleados. d) Contribuir a la investigación educativa en el país, proporcionando una comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los empleadores y analizando el caso de la UAM en el contexto de teorías actuales.

Referencias bibliográficas

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista De Medios Y Educación,* (47), 73-88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J.C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación.* (Documentos de Trabajo ERF, No. 9). UNESCO, Paris. http://www.ibe.unesco.org/es/document/un-curr%C3%ADculo-para-el-siglo-xxi-desaf%C3%ADos-tensiones-y-cuestiones-abiertas-documentos

Asociación Española de Directores de Recursos Humanos, EAE Business School, Foro Inserta Responsable & Fundación Once. (2021). *Informe EPyCE 2020: Posiciones y competencias más demandas. Especial Covid-19.* http://aedrh.org/wp-content/uploads/2021/03/EPyCE_20.pdf

Bartosik, A., & Wiścicka, D. (2021). The importance of training and certificates in the access of university graduates to the labour market. *Strategic Management*, *26*(1), 26-33. DOI: 10.5937/StraMan2101026A

Bauman, Z. (2006). *Liquid Modernity*. Polity Press. https://giuseppecapograssi.files.wordpress.com/2014/01/bauman-liquid-modernity.pdf (Obra original publicada en 2000).

Blasco Burriel, M. P., Costa Toda, A., & Labrador Barrafón, M. (2023). Relevant competences in accounting. the perspective of students and employers. *Revista De Contabilidad. Spanish Accounting Review, 26*(1), 150-163. https://doi.org/10.6018/rcsar.416001

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3ra ed.). PEARSON.

Cabeza, L., Castrillón, J., & Lombana, J. (2017). Importancia y coincidencia de competencias para egresados de administración y empleadores: un enfoque por regiones de Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, *25*(2), 105-122. https://doi.org/10.18359/rfce.1983

Carrizosa Prieto, E. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo,* 7(1), 83-112. https://ejcls.adapt.it/index.php/rlde_adapt/article/view/655

Castañeda, J., & Vizcarra, W. (2016). Las competencias genéricas y específicas en la deconstrucción del currículo de la Carrera de Agronomía de la Facultad De Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán–2014. *Investigación Valdizana*, *10*(1), 32-38. https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/58

Catalán Ahumada, J. (2021). *Análisis de investigación educacional cualitativa. aprendiendo a usar y generar conocimiento* (1ra ed.). Editorial Universidad de La Serena.

Creswell, J. D., & Creswell, J. W. (2018). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5ta ed.). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2008). *Mixed methods research: Design and procedures [power point presentation].* University of Pretoria. https://www.up.ac.za/media/shared/Legacy/Education/mixed-methods-research_-design-and-procedures_-by-john-w-creswell.zp37294.ppt

Díaz Barriga, A. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem fronteiras*, *13*(3), 346-360. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/diaz-barriga.pdf

Díaz Gómez, E. R. (2019). Educación para la empleabilidad: Enfoque de la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *10*(19), 221-238. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.715

Fernández-Ferrer, M., & Forés Miravalles, A. (2016). Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior: La perspectiva del profesorado universitario. *Educar, 54*(2), 391-410. https://https://doi.org/10.5565/rev/educar.799

Flores, E. N. (2019). La formación en gestión empresarial y las competencias específicas requeridas por el sector laboral. *Revista Relayn-Micro y Pequeñas empresas en Latinoamérica*, *1*(1), 81-89. https://doi.org/10.46990/relayn.2019.1.1.265

Gaeta, M. L., & Reyes, M. D. L. (2019). Competencias profesionales y empleabilidad ante condiciones de precariedad en el mercado de trabajo: un estudio de seguimiento de egresados universitarios del municipio de Puebla, México. *Pensamiento al margen*, *11*, 117-141. https://pensamientoalmargen.com/2019/12/01/no11-7/

García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., & Priegue Caamaño, D. (2022). Transversal competencies for employability in university graduates: A systematic review from the employers' perspective. *Education Sciences*, *12*(3), 204. https://doi.org/10.3390/educsci12030204

González-Lorente, C., & Martínez-Clares, P. (2020). Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior. *Diálogos Pedagógicos*, *18*(35), 47-66. DOI: 10.22529/dp.2020.18(35)04

Guardia-Olmos, J., Peró-Cebollero, M., Martínez-Ricart, M., Canete-Massé, C., Turbany-Oset, J., & Berlanga-Silvente, V. (2018). Employability of recent graduates. Opinions of Catalonian companies and institutions. *Educación XX1, 21*(2), 155-177. doi:10.5944/educXX1.19871

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior; sus significados y su relevancia en una época de cambios*. Octaedro. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143982/1/KEHM_La-gobernanza-en-la-ensen%CC%83anza-superior_p.pdf

Luna, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París*. (Documentos de Trabajo ERF No. 14). https://www.academia.edu/download/56712356/Que_tipo_de_aprendizagem_se_necessita_no_sec_XXI..pdf

Martínez, P., González, C., & Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: Un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa,* 37(1), 57-73. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891

Martínez Rizo, F. (2020). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica* (1ra ed.)

Massaguer, L., & Tejada J. (2021). Evaluación del ajuste entre las competencias académicas y las profesionales de los titulados del grado de Diseño Gráfico: hacia un dispositivo de diagnóstico. *Educar*, *57*(1), 15-34. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1156

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education [kindle]* (2da ed.). Jossey-Bass Publishers.

Morita, A., Escudero, A., & García, T. (2017). Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas: un estudio de Teoría Fundamentada. *Revista Iberoamericana de Educación, 75*(1), 45-70. https://rieoei.org/RIE/article/view/1354/2430

Muñoz Izquierdo, C. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de Población*, *12*(49), 75-89. https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v12n49/v12n49a4.pdf

Muñoz, C. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de Población*, *12*(49), 75-89. Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y

alternativas para promoverla (scielo.org.mx)

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagomez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4th ed.). Ediciones de la U.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

Ortiz, L., & Paredes, M. G. (2019). Formación universitaria e inserción laboral. La inquietud por la empleabilidad. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 7*(2), 23-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299582

Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., & Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en educación en tiempos de crisis: Un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318

Rivera-Vargas, P., Climent Sanjuan, V., & Rivera Bilbao, R. (2021). Acceso a la educación superior en Chile desde la financiación privada: entre la inequidad estructural y la oportunidad individual. *Educar (Bellaterra, Spain), 57*(2), 447-463. https://10.5565/rev/educar.1204

Rodríguez, A., & Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, *27*(1), 27-47. https://revistas.um.es/rie/article/view/94261

Sá, M. J., & Serpa, S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, *8*(3), 126. https://www.mdpi.com/2227-7102/8/3/126

Sandoval C., C. (1996). Investigación cualitativa (módulo cuarto). In Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (Ed.), *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (pp. 1-311). ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación* (1ra ed.). Lumiere.

Santos, M. A., Sáez, D., González, J. L., & García, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, *12*(4), 265. https://doi.org/10.3390/educsci12040265

Schwab, K. (2016). The fourth industrial revolution: what it means, how to respond. *Word Economic Forum*. https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond

Somogyi, D. I. (2021). Employability skills: Correspondent hard and soft employability skills for main economic sectors. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, *21*(2), 312-318. https://stec.univ-ovidius.ro/html/anale/RO/2021-2/Section%203/19.pdf

The Organisation for Economic Co-operation and Development (2022). *Understanding social mobility*. https://www.oecd.org/stories/social-mobility/

Turek, D. (2019). Kompetencje poszukiwane przez pracodawców – wyniki badań jakościowych [The competencies employers expect – the results of qualitative research]. *Zeszyty Naukowe Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie*, *4*(982), 59-76. https://doi.org/10.15678/ZNUEK.2019.0982.0404

Educación ciudadana en primera infancia: Elementos para su ejercicio a través de la participación social de la niñez en Chile

Catalina Paz Castillo Alegría[1]
Ana María Novella Cámara 2 [2]

[1] *Universidad de Barcelona, Universidad Alberto Hurtado, Chile*

[2] *Universidad de Barcelona, España*

ccastial8@alumnes.ub.edu; anovella@ub.edu

Resumen

La educación ciudadana desde la primera infancia tiene una importante labor que cumplir en la transformación de la sociedad.

En Chile, la política de educación inicial presenta un discurso que releva la ciudadanía de los niños y niñas y se reconocen importantes avances en torno a la educación ciudadana, sin embargo, esta queda relegada a tareas pedagógicas y curriculares. Así mismo, aún surgen múltiples interrogantes respecto a cómo concretar la ciudadanía mediante la participación de niños y niñas en su vida cotidiana.

La presente investigación pretende aportar elementos para desarrollar la ciudadanía de la primera infancia, desde el ejercicio de esta en el espacio educativo en territorio chileno. Sustentada en un paradigma sociocrítico, responde una metodología cualitativa y participativa orientada al cambio y la transformación. Por medio de técnicas como el análisis documental, entrevistas, grupos de discusión y talleres participativos aplicadas a las y los informantes (niños, niñas, equipos educativos, familias), se espera caracterizar las oportunidades otorgadas por la Ley 20911: Plan de Formación Ciudadana y por la política de educación parvularia chilena para que niños y niñas ejerzan su ciudadanía, para finalmente co-diseñar junto a la comunidad una propuesta socioeducativa innovadora que incluya la ciudadanía de la infancia.

Palabras clave: Ciudadanía infantil, educación inicial, participación, niñez

Abstract

Citizenship education from early childhood has an important role to play in the transformation of society.

In Chile, the early education policy presents a discourse that emphasizes children's citizenship and recognizes important advances in citizenship education; however, this is relegated to pedagogical and curricular tasks. Likewise, multiple questions still arise regarding how to make citizenship a reality through the participation of children in their daily lives.

This research aims to provide elements to develop early childhood citizenship, from the exercise of this in the educational space in Chilean territory. Based on a socio-critical paradigm, it responds to a qualitative and participative methodology oriented to change and transformation. Through techniques such as documentary analysis, interviews, discussion groups and participatory workshops applied to informants (children, educational teams, families), it is expected to characterize the opportunities granted by Law 20911: Citizenship Training Plan and by the Chilean kindergarten education policy for children to exercise their citizenship, in order to finally co-design together with the community an innovative socio-educational proposal that includes children's citizenship.

*Keywords:*Child citizenship, early childhood education, participation, children, childhood

Introducción

En la presente investigación, se propone estudiar los espacios de educación ciudadana en primera infancia desde conceptualizaciones actuales de ciudadanía infantil, enmarcadas en una perspectiva crítica, ecológica, feminista y decolonial.

En Chile, la educación inicial o educación parvularia (0- 6 años) ha incorporado en su discurso y en la política educativa la potenciación de la ciudadanía en primera infancia, sin embargo, existe bajo aterrizaje a la realidad y bastante debate sobre cómo concretar la ciudadanía mediante la participación social de niños y niñas en materias

que le afecten. (Adlerstein et al., 2018). La educación ciudadana se materializa esencialmente a través de la Ley 20.911 promulgada el 2016, indicando que cada escuela debe formular un Plan de Formación Ciudadana, desde la educación inicial (infantil) hasta educación media (secundaria). Por otro lado, el 2018 se actualizan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, principal referente curricular de este nivel, cuando se incluye el Núcleo de Aprendizaje "Convivencia y Ciudadanía" y sus fundamentos relevan la posición de niños y niñas como sujetos de derechos. Pese a estos avances en la política educativa, la vida cotidiana de la primera infancia se ve bastante limitada en cuanto al ejercicio de su ciudadanía.

La ley 20.911 de Plan de Formación Ciudadana entrega orientaciones bastante amplias, quedando en manos de los centros educativos precisarlas. Entonces resulta muy relevante preguntarse qué está entendiendo la comunidad educativa por educación ciudadana y ciudadanía infantil, desde qué lugar la están abordando y cuáles son aquellos imaginarios y representaciones de "niño/a ciudadana" de todos los agentes que participan.

Esta tesis se realizará bajo los aportes de las pedagogías críticas y educación popular (Manfried Liebel, 2020/ 2021, Santiago Morales y Gabriela Magistris, 2019/2021), de los nuevos estudios sociales de infancia (Lourdes Gaitán,2018/2022/2023) y de la participación infantil (Alejandro Cussiánovich, 2006/2009, Ana Novella, 2014/ 2021/2022).

El estudio se sitúa desde un paradigma posthumanista, comprendiendo a la ciudadanía como "vivida", es decir como una práctica social que se construye en la interacción y en el encuentro cotidiano con otros. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021).

La participación de todas las personas en el espacio público, político y social se vincula directamente con el concepto de ciudadanía (Gaitán, 2018). De aquí la importancia del estudio, pues la participación de la infancia dentro de su comunidad y territorio está condicionada por la concepción de ciudadanía presente dentro de un contexto social cultural y político.

En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Organización de las Naciones Unidas considera la educación ciudadana como un elemento central para consolidar sociedades democráticas y para desarrollar una cultura política participativa que implique a la ciudadanía en distintos asuntos. (PNUD, 2021). En el año 2016 la UNESCO en la edición de Educación para la ciudadanía mundial, plantea que además de integrar dentro del currículum un plan de estudios sobre educación ciudadana, esta debe desarrollarse de manera transversal. (Muñoz y Martínez, 2022).

Método

La investigación se sustenta en un paradigma sociocrítico y responde a un planteamiento desde una metodología cualitativa y participativa orientada al cambio y la transformación.

El marco social y comunitario en el que se inscribe la investigación está contextualizado en territorio chileno, concretamente en el Departamento de Educación Municipal (DEM) de la comuna de Santiago.

Se espera en una primera instancia, recoger información en las 23 escuelas básicas del DEM de la Comuna de Santiago, sobre prácticas y conocimiento de los equipos educativos respecto a la formación ciudadana en los Niveles de Transición, para luego centrar la investigación en tres de esas escuelas, profundizando en las experiencias de las docentes, de los niños y niñas y sus familias, para finalmente co-diseñar con la comunidad educativa una propuesta socioeducativa en los tres contextos específicos.

Por medio de técnicas como el análisis documental, entrevistas, grupos de discusión y talleres participativos, se espera que las y los informantes: niños y niñas entre cuatro y seis años, equipos educativos, directivos y familias, puedan participar y transformar su realidad.

Para toda técnica de recolección se información se debe contar con consentimientos/asentimientos informados.

Resultados esperados

Inicialmente, se espera caracterizar las oportunidades otorgadas por la Ley 20911: Plan de Formación Ciudadana y por la política de educación parvularia chilena para que niños y niñas ejerzan su ciudadanía, luego diagnosticar el nivel de concreción al interior de las escuelas, para finalmente co-diseñar junto a la comunidad una propuesta socioeducativa innovadora que incluya la ciudadanía de la infancia, ofreciendo oportunidades de participación en su comunidad como ciudadanos y ciudadanas de presente.

Entre los logros que se busca alcanzar está compartir los resultados del diagnóstico participativo, tanto con la comunidad participante como con las escuelas, con el Departamento de Educación Municipal de Santiago y con organismos gubernamentales. Por otro lado, se espera, a partir de un trabajo colaborativo de co-diseño con la comunidad educativa, construir un Anexo al Plan de Formación Ciudadana ajustado a la primera infancia, que proporcione una propuesta socioeducativa innovadora con metodologías, prácticas y estrategias que permitan a los equipos educativos promover la ciudadanía en niños y niñas.

Discusión y conclusiones

La presente investigación se encuentra en una etapa inicial, por lo tanto, se presentarán conclusiones preliminares o provisionales hasta que pueda disponer de los resultados definitivos.

Se espera contar con un análisis documental y recogida de datos en las 23 escuelas que serán estudiadas en la fase 1, obteniendo información general de la comuna sobre cómo se está comprendiendo la educación ciudadana y la ciudadanía en primera infancia, así como el abordaje y aplicación (o no) del Plan de Formación Ciudadana en los Niveles de Transición. El Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2018) diseña y pone a disposición de las comunidades educativas las "Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia, cuyo objetivo es facilitar la elaboración del Plan de Formación Ciudadana "de manera de contribuir a fortalecer el ejercicio de la ciudadanía desde los primeros años de vida". (p.9). En dicho documento se releva la práctica de la ciudadanía en el ejercicio cotidiano, considerando a los establecimientos educativos como espacios privilegiados para aprender el ejercicio de la ciudadanía en la práctica, "reconociendo al niño y a la niña como sujetos activos, con voz, con capacidad para actuar en su entorno y transformar las realidades" (p.12). Por lo tanto, se presentarán conclusiones preliminares respecto a la comprensión que se tenga en las escuelas sobre ciudadanía y al desarrollo de estrategias y prácticas que la promuevan.

En la fase 2 se realizará un diagnóstico participativo en tres escuelas, conceptualizando las representaciones que los agentes de la comunidad educativa tienen de la infancia, de su ciudadanía y sus formas de participación, analizando las estrategias y prácticas cotidianas que promuevan el ejercicio de la ciudadanía y la participación de los niños y niñas de los Niveles de Transición, identificando las oportunidades, retos, obstáculos y necesidades que se asocian a la ciudadanía de la infancia dentro del espacio educativo. La formación ciudadana va más allá del abordaje conceptual, de "informar" y de desarrollar habilidades críticas sin contexto, debe llevar al ejercicio de elecciones, decisiones y prácticas, bajo procesos dialógicos que deben dejar de ser mediados por lo que los adultos piensan que es la vida política, sino desde las necesidades políticas de la niñez, derribando el adultocentrismo bajo nuevas formas de ciudadanía. (Ramis y Rodríguez, 2018).

Impacto y transferencia

En cuanto a la aplicabilidad del conocimiento, la tesis busca contribuir al avance científico internacional, generando nuevos conocimientos sobre formación ciudadana en primera infancia. Estudiar dicha temática es de gran relevancia en la actualidad, pues es un área de investigación muy poco desplegada a nivel mundial. Los resultados del estudio serán útiles para otros investigadores y académicos que trabajen en campos relacionados.

El impacto científico está en relación con el impacto social de la investigación, promoviendo la participación de niños y niñas en el espacio educativo en conexión con el territorio y la comunidad, desde el ejercicio de su ciudadanía y en la toma de decisiones colectivas.

La aplicabilidad de este estudio tiene repercusiones tanto en el territorio chileno como en el territorio catalán. La participación social y el desarrollo de la ciudadanía en niños y niñas menores de seis años, sigue siendo un desafío en el campo de estudio de los nuevos estudios sociales de infancia y sobre todo en la investigación del campo educativo. Por otro lado, es de interés generar proyecciones de análisis comparativas de la realidad de ambos territorios.

En cuanto a la aplicabilidad en territorio chileno, se espera que el estudio tenga un impacto político, en cuanto al co-diseño de una propuesta socioeducativa para abordar la educación ciudadana en primera infancia, como Anexo al Plan de Formación Ciudadana del Ministerio de Educación de Chile. El impacto técnico de la tesis será por medio del trabajo con la comunidad y con los equipos educativos, incrementando las capacidades y estrategias que promuevan oportunidades de participación infantil y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.

Referencias bibliográficas

Adlerstein, C., Manns, P., & González, A. (2018). Pedagogías para Habitar el Jardín Infantil (2°). Santiago, Chile: Ediciones UC.

Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37. https://doi.org/10.5209/SOCI.59491

Lara-Salcedo, L. & Suarez-Rivero, N. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–24). https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir

Ministerio de Educación (2018). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia.* Santiago, Chile.

Muñoz Griffith, V. & Molina Martínez, R. (2022). Citizen Training and Initial Education: Case Study in Chile. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, *13*(1), 1–9. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4007

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimaginar juntos a nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.* Informe Mundial de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO.

Programa de la Naciones Unidad para el Desarrollo (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile.* Santiago, Chile.

Ramis, A. y Rodríguez, C. (2018). *Educación y Democracia: Formación Ciudadana para la Escuela de Hoy.* San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente, 2018.

PAJARRACO: Prácticas Educativas en la Enseñanza de la Competencia Oral en la Educación Inicial en Colombia[26]

Yeny Milena Gallego Cadavid [1]
Jesús Mª Alvarado [2]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
[2] *Universidad Complutense de Madrid, España*
ygallego7@alumnesub.edu

Resumen

Esta contribución presenta resultados preliminares de la investigación en curso, que en el marco de la metodología conversacional se centra en la enseñanza de la lengua oral de manera transversal en todas las actividades. Tiene como objetivo analizar las prácticas educativas en el entorno educativo escolar y familiar para promover la comunicación y la lengua oral en los niños y niñas en contexto naturales. Participaron 8 educadoras y 8 madres de 5 instituciones educativas. Se utilizó una adaptación de la Entrevista Basada Rutinas (EBR), una adaptación a la entrevista de la Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE) y la Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Familiar (EVALOF). Se constata que en ambos contextos tenían lugar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, de manera espontánea y no sistemática. Los resultados nos permitieron diseñar una propuesta de intervención colaborativa centrada en las oportunidades que ofrecen los entornos naturales en las primeras edades, que promueven la competencia oral.

Palabras clave: Habilidad oral, educación de la primera infancia, ambiente educacional

Abstract

This contribution presents preliminary results of ongoing research, which, within the framework of conversational methodology, focuses on teaching oral language in a cross-cutting manner in all activities. Its objective is to analyze educational practices in the school and family environment to promote communication and oral language in boys and girls (hereinafter children) in natural contexts. Eight educators and eight mothers from 5 educational institutions participated. An adaptation of Routine-Based Interview (RBI), an adaptation to the interview of the Oral Language Assessment Scale in School Context (EVALOE), and the Oral Language Assessment Scale in Family Context (EVALOF) were used. It is observed that in both contexts, teaching and learning processes of oral language took place spontaneously and non-systematically. The results allowed us to design a collaborative intervention proposal focused on the opportunities offered by natural environments in early childhood, which promote oral competence..

Keywords: Oral ability, early childhood education, educational environment

Introducción

En coherencia con los procesos educativos de orientación y tutoría que se acogen a la investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad, la investigación en curso tiene como objetivo analizar las prácticas educativas en el entorno educativo escolar y familiar que promueven la comunicación y la lengua oral en los niños y niñas (en adelanta niños) en contexto naturales de la ruralidad de Colombia, lo que posteriormente nos permitirá diseñar una propuesta de intervención colaborativa para acompañar y promover la enseñanza de la lengua oral en la educación inicial.

Gracias a la creciente investigación sobre la enseñanza de la lengua oral en la primera infancia sabemos que, al vincular prácticas comunicativas orales en la vida cotidiana habrá mayores oportunidades de aprendizaje para los niños (Escorcia-Mora, 2016; Domeniconi & Gràcia, 2018; Rosemberg & Stein, 2021; Morales-Murillo et al., 2021), logrando incluso que los adultos/as adquieran mayor confianza para relacionarse con ellos (Landry et al., 2008; Gràcia et al., 2010; Levin & Aram, 2012; Mora et al., 2016; Jaramillo et al., 2020). Así mismo, el ingreso temprano a los entornos escolares ofrece espacios de socialización facilitando la adquisición de competencias

26 Investigación en curso del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación DIPE de la Universidad de Barcelona, financiado con el apoyo del Programa de Acciones Especiales de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.

comunicativas, convirtiendo esta oportunidad en una gran predictora del éxito escolar (Hoff, 2013) y el inicio efectivo de la alfabetización (Pace et al., 2017).

La colaboración entre la escuela y la familia fortalece las competencias profesionales del educador y faculta la práctica participativa de las familias (Ainscow et al., 2013; Simón et al., 2016; Gràcia et al., 2017; Simón & Barrios, 2019), lo que permite minimizar las brechas de la inequidad para reconocer los saberes educativos, propios de un currículo oficial, con los saberes que las familias y sus comunidades han construido históricamente y están ligadas a prácticas de cuidado de sus territorios.

La presente investigación pretende profundizar en las prácticas educativas que utilizan educadores y familias para la enseñanza de la lengua oral, identificando las estrategias y herramientas, que en el marco de la metodología conversacional, que sustenta esta investigación, se siga reconociendo la gestión coparticipativa de las personas en la construcción de sus propios aprendizajes (Gràcia et al., 2015) y su perspectiva ecológica y funcional en el desarrollo de la lengua oral (Uzquiano, 2022).

Método

Participantes

Han participado 8 educadoras y 8 madres de 5 instituciones educativas públicas de educación infantil de la ciudad de Villavicencio, en el departamento del Meta – Colombia.

La edad de las educadoras estuvo entre los 28 y 48 años, todas con licenciatura en educación infantil. Las educadoras participaron en la selección de las familias en base a algunas dificultades en el desarrollo del lenguaje y en aspectos emocionales detectadas en los niños: 1) pronunciación inadecuada de consonantes como la r, p, t y c; 2) comprensión y seguimiento de instrucciones, 3) expresión espontanea del lenguaje, y 4) dificultades en la regulación emocional.

La edad de las madres osciló entre los 28 y 42 años, cinco de ellas con título profesional, una de bachillerato y otra cuenta con formación técnica. Los grupos familiares están conformados principalmente por padre, hermanos y abuelos.

Instrumentos

Para analizar las prácticas educativas de educadoras y familias, se utilizaron los siguientes instrumentos:

1) Guion de Entrevista en Profundidad sobre las Rutinas para educadores y familias (adaptación de la Entrevista Basada en Rutinas (EBR), McWilliam, 2010). Tiene como objetivo identificar las rutinas, intereses, necesidades y metas que educadores y familias manifiestan sobre el área de comunicación y lenguaje de los niños. Permite conocer en profundidad las rutinas familiares y su componente educativo.
2) Adaptación de la entrevista en profundidad de la Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE), para evaluar las interacciones entre las educadoras y los niños (Gràcia et al., 2015; Gràcia & Sánchez-Cano, 2022).
3) Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Familiar (EVALOF) (Domeniconi & Gràcia, 2018), herramienta que utilizan las familias para reflexionar y evaluar las interacciones comunicativas con sus hijos/as.

Los datos de cada uno de los instrumentos fueron analizados utilizando las normas de corrección, análisis e interpretación que proponen las pruebas utilizadas (EBR, EVALOE y EVALOF).

Procedimiento

Previa aprobación del proyecto de investigación por parte del comité de bioética de la Universidad de Barcelona, se presentó el proyecto a las directivas, educadoras y familias de las 5 instituciones educativas obteniendo respuesta favorable y firma de los consentimientos. Posteriormente, la primera fase de la investigación consistió en: 1) la realización de las entrevistas a las 8 educadoras y madres en la institución educativa; 2) envío en formato digital de la adaptación la entrevista a profundidad de la EVALOE a las educadoras; 3) envío en formato digital de la EVALOF a las 8 madres.

Resultados

Prácticas educativas de las educadoras en el entorno educativo escolar

El análisis de los datos obtenidos a partir de la EBR y la entrevista EVALOE indican que las educadoras afirman que utilizan estrategias de gestión de la comunicación, estableciendo normas de conversación, principalmente para las actividades grupales, como la asamblea (apertura de alguna explicación temática), contar historias y cantar. Las educadoras también señalan que la organización del espacio prioriza el trabajo en pequeños grupos, en la mayoría de las veces por el tipo de actividad. Con respecto a las estrategias comunicativas, la más utilizada según las educadoras es hacer preguntas y modelar otras formas de expresarse. También reconocen que hay otras que deberían utilizarse con más frecuencia, dada la importancia respecto al desarrollo de la competencia oral, como, por ejemplo, reformular, clarificar y ampliar las intervenciones, para permitir mayor uso de las funciones comunicativas en los niños.

Prácticas educativas en el entorno educativo familiar

El análisis de los datos de la EBR y la EVALOF, permite constatar que las familias perciben que llevan a cabo prácticas educativas que promueven la comunicación, principalmente en las rutinas cotidianas de la alimentación y la llegada de la escuela. Las madres manifiestan que comunicarse con sus hijos/as es cotidiano. Las conversaciones que se generan en las rutinas suceden de manera espontánea y, aunque según las madres se ajusta el lenguaje para facilitar la comunicación con el niño y se proponen temas para alargar las conversaciones, parece que se omiten aspectos de ajuste de los aspectos formales, así como estrategias relacionadas con el contenido y uso del lenguaje, como clarificar lo que ha dicho el niño en caso de que no sea claro, o pedirle que haga síntesis o resumen de lo conversado para asegurar que se entendió. Se trata de estrategias que si se utilizasen de manera adecuada promoverían el uso de las funciones comunicativas por parte de los niños, así como el uso de otros recursos conversacionales en situaciones comunicativas reales. Con respecto a las normas de conversación, aunque parece que no están establecidas en casa, se procura explicar aquellas que ayudan a comunicar mejor, como manejar el tono de voz y no interrumpir a la persona que habla.

Discusión y conclusiones

La investigación realizada pone de manifiesto la poca sistematicidad en las prácticas educativas para la enseñanza de la lengua oral (hablar y escuchar) en la educación inicial en contexto escolar. Si bien se reconoce su importancia en el desarrollo infantil, no se tienen objetivos, contenidos y/o actividades diseñadas claramente en la organización curricular ni en la planificación de las clases.

La competencia oral, si bien es parte fundamental del proceso de atención educativa de los niños y sus familias (MEN, 2014), el contenido de enseñar y aprender la lengua oral no es tan explícito como en el caso de la lectura y la escritura (Gràcia et al., 2017), lo que implica que no se lleven a cabo tantas actividades participativas que involucren metodologías conversacionales.

Como consecuencia, se requiere hacer explícitos los objetivos de enseñanza de la lengua oral; establecer acuerdos y normas de conversación que faciliten la gestión de la comunicación y propicie espacios de participación infantil en la medida que se dan situaciones comunicativas reales (Gràcia et al., 2020). Pues serán prácticas con sentido pedagógico a la enseñanza de la lengua oral que reconocen el funcionamiento infantil (McWilliam, 2016) como elemento que promueve el trabajo colaborativo y gestiona la participación-presencia y aprendizaje de todos los actores involucrados.

Impacto y transferencia

La investigación en curso contribuye al diseño de propuestas de mejora vinculadas a las modificaciones en la organización curricular, programas de acompañamiento docente y herramientas metodológicas para favorecer estrategias y prácticas educativas desde la comprensión y reflexión práctica, con el objetivo de favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, en tanto los niños elaboren textos orales que les permitan narrar, debatir, conversar y exponer verbalmente en espacios de participación, más allá de los aspectos lingüísticos formales (Gràcia et al., 2015; Corpas, 2021).

Finalmente, las posibilidades del trabajo colaborativo entre la escuela y la familia tienen un papel fundamental en cuanto al aprovechamiento de las redes naturales de apoyo, para promover mejoras, no solo de los centros educativos, sino directamente a los aprendizajes de los niños y sus familias (García, 2017; Monarca & Simón, 2013; Simón, 2013), como oportunidades para fortalecer pedagogías que ponen en diálogo los saberes educativos propios del currículo oficial, con los saberes que las familias y sus comunidades han construido históricamente y que están ligados a prácticas educativas de cuidado de sus territorios.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Dyson , A., Goldrick , S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación,* 11 (3), 44-56. http://webs.uvigo.es/reined/

Corpas, A., & Romero, M.F. (2021). Técnicas instrumentos para la evaluación de la comunicación oral: diseño y validación. Hachetetepé. *Revista científica en Educación y Comunicación*, (22), 1-36. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1205

Domeniconi, C. & Gràcia, M. (2018). Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(2), 165- 181. https://doi.org/10.5209/RLOG.58734

Escorcia-Mora, C. (2016). Logopedia y Atención Temprana. Revista de Logopedia. Foniatría yAudiología, 36(4), 151-152. https://doiorg.sire.ub.edu/10.1016/j.rlfa.2016.07.001

García, M. G., Sanlorien, P., & Segués, M. T. (2017). *Motivación, afectos y relaciones en el aula inclusiva.* Editorial UOC.

Gràcia, M., Ausejo, R., & Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 30(4), 186-195. https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70155-8

Gràcia, M. (coord.), Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., y Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE.* Graó.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística,* 30(1), 188–209. https://doiorg.sire.ub.edu/10.1075/resla.30.1.08gra

Gràcia, M., Simón, C., Salvador-Beltran, F., Adam Alcocer, A. L., Mas, J. M., Giné, C., & Dalmau, M. (2020). The transition process from center-based programmes to family-centered practices in Spain: a multiple case study. *Early Child Development and Care,* 190 (14), 2192-2204. https://doiorg.sire.ub.edu/10.1080/03004430.2018.1564916

Gràcia, M. & Sánchez-Cano M. 2022. *Competencia comunicativa oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: Evaluación e intervención.* Giunti EOS.

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from lowSES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Development Psychol*, 49, 4–14. https://doi.org/10.1037/a0027238

Jaramillo, M. F., Mora, C. T. E., Ortiz, E., Chalén, D. F. Q., Legarda, P. O., & Boyce, L. (2020).Intervención basada en rutinas como apoyo a la participación familiar para el desarrollo del lenguaje en bebés prematuros. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* 40(3), 110-117. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1016/j.rlfa.2020.02.005

McWilliam, R.A. (2010). *Routines-Based Early Intervention. Supporting Young Children and Their Families.* Brookes Publishimg.

McWilliam, R. A. (2016). Metanoia en atención temprana: Transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 133-153. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N°23, La literatura en la Educación Inicial.https://www.mineducacion.

gov.co/1780/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Monarca, H. & Simón. C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva,* 6(3), 120-133. https://www.researchgate.net/publication/260863645

Mora, C. T. E., Sánchez, F. A. G., Sánchez, N. O., & López, M. C. S. (2016). Perspectiva de las prácticas de atención temprana centradas en la familia desde la logopedia. *Revista de logopedia, foniatría y audiología,* 36(4), 170-177. http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.002

Morales-Murillo, C. P., García-Grau P., McWilliam R. A., & Grau Sevilla, M. D. (2021). Rasch Analysis of Authentic Evaluation of Young Children's Functioning in Classroom Routines. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615489

Landry SH, Smith KE, Swank PR, Guttentag C. (2008). A responsive parenting intervention: the optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental psychology*, 44(13), 35–53. https://doi.org/10.1037/a0013030

Mora, I. & Aram, D. (2012). Mother–child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: an intervention study. *Read Writ,* 25, 217–249. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9254-y

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. & Michnick, G., R. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285-308. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1146/annurev-linguistics011516-03422

Rosemberg, Celia-Renata & Stein, A. (2021). Child language and development contexts. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(2), 259-268, https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/02103702.2021.1889800

Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Ed.s), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 101-130). Editorial MAD.

Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003

Simón Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta,* 48(1), 51-58. https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/13027

Uzquiano Peralbo, M. (2022). Contexto, lenguaje y funcionamiento ejecutivo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* 42(1), 1-2 https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2022.02.001

¿Desvinculación o permanencia?: El caso del alumnado de origen chino en la transición hacia la educación secundaria posobligatoria en Cataluña

Moxuan Yang

Universidad de Barcelona

myangyan47@alumnes.ub.edu

Resumen

La transición desde la educación secundaria obligatoria hacia la posobligatoria es una etapa crítica a lo largo de la carrera académica de los jóvenes, durante la cual una proporción significativa abandona la escuela prematuramente. Los estudiantes de origen inmigrante se encuentran entre los grupos más vulnerables en este proceso mientras que los estudiantes chinos muestran entre ellos, una tasa de abandono relativamente superior.

Este estudio, al centrarse en este colectivo chino, intenta mostrar el proceso de su desvinculación de la escuela o su permanencia en el aula, investigar sus causas y el impacto que tiene en ellos. Para alcanzar estos objetivos, en el presente trabajo se estudia mediante una revisión de la literatura pertinente sobre la situación del fenómeno del abandono escolar, las características de la comunidad de inmigrantes chinos y las transformaciones culturales que pueden experimentar en el proceso de aculturación. A partir de una reflexión sobre ello, se diseña un programa de investigación con enfoque cualitativo que responda a los objetivos correspondientes, el cual es de tipo exploratorio y descriptivo.

Palabras clave: educación secundaria, abandono escolar prematuro, migración china, aculturación, Cataluña

Abstract

The transition from compulsory to post-compulsory secondary education is a critical stage in the academic career of young people, during which a significant proportion leave school prematurely. Students with a migrant background are among the most vulnerable groups in this process, while Chinese students show a relatively higher drop-out rate among them.

This study, by focusing on this Chinese group, aims to show the process of their disengagement from school or staying in the classroom, to investigate its causes and the impact it has on them. In order to achieve these objectives, this paper studies the characteristics of the Chinese immigrant community and the cultural transformations they may experience in the process of acculturation through a review of the relevant literature on the situation of the school dropout phenomenon. On the basis of a reflection on this, a research programme is designed with a qualitative approach that responds to the corresponding objectives, which is of an exploratory and descriptive type.

Keywords: secondary education, early school leaving, Chinese migration, acculturation, Catalonia

Introducción

Abandono en la transición en la etapa secundaria

El abandono escolar no es un tema nuevo. Sin embargo, se ha convertido en un significativo tema de investigación a nivel nacional e internacional, así lo demuestra la estrategia Europa 2020 publicada en 2010, que se propuso reducir las tasas de abandono escolar a menos del 10% para 2020. Al abordar la bibliografía sobre esta temática, se pudo comprobar la variedad de factores que ejercen su influencia en el fenómeno del abandono escolar, entre los más citados se encuentran: a) la diferencia regional y las características personales del individuo (Serrano, Soler, Hernández y Sabater, 2013, Comisiones Obreras Enseñanza, 2018), b) los factores familiares (Ruiz, Arrebola y Gómez, 2011), c) la influencia del contexto educativo (MEPSYD, 2008); también aparecen otros referentes que tienen en cuenta todos los tipos de elementos influyentes desde distintos ángulos (Fernández Enguita, 2010; Calvo, 2016; Martínez -Valdivia, 2016 y Estrada, 2017). En este sentido, puede reconocerse la multidimensionalidad de los motivos que provocan y los factores que influyen en este problema. En el presente trabajo, se ha optado por explicar el fenómeno a partir de las tres dimensiones más empleadas: la escuela, el alumnado, y la familia:

Tabla 1

Los factores que influyen en el problema del abandono escolar prematuro

Dimensiones	Categorías	Fuentes
La escuela y el profesorado	El tamaño de la clase	Marchesi, 2003
	Los rendimientos educativos	Calvo, Herrero y Canabal, 2017
	La autonomía	Marchesi, 2003, Calvo, 2016
	El desempeño del profesorado	Fernández et al., 2010, Martínez-Valdivia, 2016
Las características del alumnado	El género	La Encuesta de Población Activa, 2022
	El estatus migratorio	Fernández et al., 2010, Comisiones Obreras Enseñanza, 2018
	La motivación y expectativa	Fernández et al., 2010, Calvo, 2016, Martínez Valdivia, 2016
El entorno familiar	El nivel de estudios de los familiares	Serrano et al., 2013, Calvo, 2016
	El ambiente familiar	Ruiz et al., 2011
	La situación socioeconómica de la familia,	

Problema del abandono escolar del alumnado de origen chino

En España, la población inmigrante ha aumentado significativamente durante los últimos años. Según datos proporcionados por INE (Instituto Nacional de Estadística), en el año 1980 la población china en España era de 677 personas, cifra que ascendió a 229.254 en el año 2021, la mayoría (en torno al 70%) es del sur de la provincia de Zhejiang (del distrito de Qingtian y ciudad de Wenzhou) tal y como presentan Sáiz López (2005). En cuanto al perfil identitario de la comunidad china, se caracteriza por su carácter familiar y su actividad empresarial (Beltrán, 2009, Abraira, 2021).

A medida que aumenta el número de inmigrantes chinos que se instalan en España de forma permanente, la educación de sus descendientes se convierte en una cuestión importante que afecta o preocupa a la población inmigrante china. El alumnado de origen inmigrante es el colectivo más vulnerable cuando se habla del fenómeno del abandono prematuro; al alumnado chino, por supuesto, le pasa lo mismo. Los datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional señalan que, en el curso 2020-2021, de los 40.403 jóvenes chinos matriculados en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial en España, el 11,2% estudiaba en la educación infantil, el 42,4% en la educación primaria, el 31,6% en la educación secundaria obligatoria y menos del 10% estudiaba en el bachillerato y centros educativos similares. Se observa, que la mayoría de los jóvenes chinos con instrucción se concentran en la educación obligatoria en España. Además, existe un descenso sustancial entre la cantidad de los alumnos en la educación secundaria obligatoria y la post obligatoria. Con respecto a la situación concreta del abandono escolar del alumnado de origen chino en España, los datos son imprecisos. Sin embargo, el estudio de Bayona-i-Carrasco y Domingo (2021) ha demostrado la gravedad de este problema entre los jóvenes chinos, lo cual señala que los estudiantes de la Unión Europea son los que más tiempo persisten en el sistema educativo español, mientras que los del norte de África y América Latina son unos diez puntos porcentuales menos en comparación. Los asiáticos orientales, que son principalmente chinos, y los del resto de África se encuentran en una posición aún más baja, veinte puntos porcentuales menos.

A partir de la situación actual, se espera profundizar en el problema del fracaso y abandono escolar del alumnado chino en España, particularmente Cataluña, así como en los procesos de desvinculación de la escuela desde el punto de vista de las experiencias de los propios alumnos y desde la perspectiva de otras partes implicadas, tal como la familia y el profesorado. Por ello los objetivos son: a) Conocer las características de los estudiantes chinos que han abandonado los estudios prematuramente y de los que han logrado continúan en el aula y sus opiniones al respecto, b) Explorar en la identificación y comparación de aquellos elementos favorables y desfavorables en la transición hacia la educación secundaria post obligatoria y c) Analizar y proponer algunas medidas y estrategias de carácter compensatorio que pueda apoyar al alumnado chino en la continuidad en el aula.

Método

La revisión de la literatura nos ha mostrado que este tema no está muy investigado, habiendo pocos referentes en el contexto de España o Cataluña, que en buena medida se ha citado en la introducción. Al tomar en consideración la delicadeza de este tema y el abordaje de temáticas sensibles y dolorosas, se ha aplicado el enfoque cualitativo para avanzar en él de forma experiencial.

Con el propósito de realizar el presente estudio, se plantea seleccionar a tres colectivos específicos: la juventud (los que ya han abandonado, los que estudian en la secundaria obligatoria y los que lograron continuar en la secundaria posobligatoria o en la universidad), la familia y el profesorado.

Además, las estrategias de obtención de información serán entrevistas y grupo de discusión. En cuanto al análisis de datos se aplicó el modelo propuesto por Taylor y Bogdan (1987) a partir de las tres grandes categorías deductivas.

Resultados

La presente investigación se ha completado su primera parte con nueve participantes que se limitaron a ser jóvenes inmigrantes chinos de primera generación que habían abandonado los estudios y ha conseguido algunos resultados preliminares que se presentarán a continuación:

En general, los resultados obtenidos por el momento muestran que las razones por las que los estudiantes de origen chino abandonan la escuela temprano encajan dentro de las tres dimensiones establecidas por la literatura.

En cuanto a la dimensión de la escuela y el profesorado, los participantes comentan afirmativamente el apoyo idiomático ofrecido al principio por las escuelas mientras, sin embargo, señalan que tal apoyo de dos o tres años no es suficiente para participar en la clase formal. Cuando se menciona el desempeño del profesorado, la mayoría de los jóvenes lo consideran afirmativo y positivo. No obstante, en cuanto a la relación con los compañeros, los resultados indican que han sufrido en mayor o menor medida exclusión o discriminación por parte de sus compañeros locales, lo que puede formar una parte considerable de las causas de su abandono.

Entre los aspectos personales, la incorporación tardía al sistema educativo catalán es el factor que más aparece en los testimonios de los jóvenes participantes, debido a que casi todos se incorporaron con siete o más años de edad. Ante esta situación, es comprensible que se genera el desinterés por los estudios, a lo que se añade la decisión de abandonar la escuela con anticipación para entrar en el mercado laboral cuanto antes. Además, tampoco se puede pasar por alto el sentimiento de colaboración y responsabilidad familiar, intrínseca en la cultura china.

Con respecto a la dimensión familiar, se aprecia que la familia de estos jóvenes no tiene alto nivel de educación y prioriza las mejoras económicas como la primera estrategia de migración. En este caso, no le importa la situación de aprendizaje de sus hijos. También, puesto que una parte considerable de las generaciones precedentes chinas cuenta con una mente tradicional y conservadora, estos emigrantes chinos no son excepciones. Por lo tanto, es lógico que el factor de género se haya propuesto en la presente dimensión familiar.

Por último, en cuanto a los impactos llevados por el abandono escolar prematuro, se evidencia que todos los participantes están vinculados laboralmente en el sector de servicio, generalmente en empleos poco cualificados: restaurantes chinos, salón de belleza, bazar chino, etc. Sin embargo, estos jóvenes manifiestan un sólido anhelo de que sus descendientes prosigan su educación el mayor tiempo posible dentro del ámbito académico.

Conclusiones y discusión

El presente estudio, nos brinda una perspectiva oportuna sobre las causas y consecuencias del abandono escolar a partir de la aplicación del instrumento de entrevista en profundidad a jóvenes emigrantes chinos que han dejado la escuela en Cataluña para incorporarse al mercado laboral y a profesorado. Nuestros resultados concuerdan con los de Bayona-i-Carrasco y Domingo (2021) que indican que la mayoría de los alumnos inmigrantes que abandonan la escuela voluntariamente para trabajar son inmigrantes de primera generación. En cuanto a los aspectos familiares, incide negativamente la ideología de los padres chinos carentes de estudios superiores, arraigados a la China de los años 90 o del siglo XX, demasiado conservadora y patriarcal. En este sentido, desafortunadamente, son sus hijos quienes tendrán que soportar las consecuencias.

Partiendo de los resultados obtenidos, se espera continuar el tema incrementando la cantidad y diversidad de entrevistados para convertirlo en un estudio dinámico y comparativo, vinculando el pasado con el presente y el

futuro, con el propósito de ayudar a la juventud china a incorporar al sistema educativo local, y a la comunidad china a integrarse a la sociedad local.

Referencias bibliográficas

Abraira, L. L. (2021). "He crecido aquí, es diferente". Experiencias y trayectorias vitales de los/as descendientes de migrantes chinos en España. Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (52), 117-146.

Bayona-i-Carrasco, J., y Domingo, A. (2021). La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña. Aposta. Revista de Ciencias Sociales, 89, 123-141, http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jbayona.pdf

Beltrán, J. (2009). La presencia china en España. Globalización y transnacionalismo. La emergencia de China e India en el siglo XXI, 250-271.

Calvo, S. B. (2016). El abandono escolar temprano: Un estudio de los factores explicativos en las comunidades autónomas españolas [tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

Calvo, S. B., Herrero, H. C., y Canabal, J. O. O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. Investigaciones Regionales- Journal of Regional Research, (37), 99-117.

Comisiones Obreras Enseñanza (2018). Fracaso Escolar y AbandonoEducativo Temprano, Informe 13-06-18 Recuperado dehttp://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b9113155f2e94bbb000063.pdf

Estrada, M.M. (2017). Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socioculturales en la Ciudad Autónoma de Melilla [tesis doctoral, Universidad de Granada].

Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos,experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. Revista de Educación. Número extraordinario 2010, 119-145.

Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativa. Disponible en https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf

Martínez-Valdivia, E. (2016). Situaciones de fracaso escolar: Aprender de la experiencia [tesis de doctorado, Universidad de Granada].

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2008). Plan para la reducción del abandono escolar. Documento de trabajo. Madrid: MEPSYD.

Ruiz, G. R., Arrebola, I. A., y Gómez, M. M. O. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3), 1377-1402.

Sáiz López, A. (2005). La migración china en España: Características generales. Revista CIDOB d'afers internacionals, (68), 151-163.

Serrano, L., Soler, A., Hernández, L., y Sabater, S. (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Documento de Trabajo, Madrid: INEE, 290.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

CARACTERIZACIÓN DEL CAMPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN INFANTIL MUNICIPAL. UNA REVISIÓN EXPLORATORIA [27]

Xabier Riádigos-Couso [1]
Antonio García-Vinuesa [1]
[1] *GI SEPA-interea, Universidade de Santiago de Compostela*
javierriadigos.couso@usc.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es caracterizar la investigación socioeducativa relativa a la participación ciudadana infantil a nivel municipal. El estudio presenta los resultados iniciales de una revisión sistemática exploratoria, siguiendo la declaración PRISMA 2020, que permitió identificar 35 artículos (2003-2023) sobre los que se realizó un análisis bibliométrico. Se seleccionaron las bases de datos de *Scopus* y de *Web of Science* como fuentes principales. Se exponen los resultados preliminares sobre tendencias de publicación por año, distribución territorial e instituciones. Los datos señalan un incremento en la producción científica a partir del año 2020, situando a España como el país referente en este ámbito de investigación. Asimismo, las universidades españolas son las instituciones que lideran el campo de estudio, en particular la Univestitat de Barcelona y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con 11 y 7 estudios respectivamente. Los hallazgos revelan la importancia de las colaboraciones interuniversitarias y las redes científicas en la investigación socioeducativa. La caracterización presentada en esta comunicación permite una aproximación al estudio de la participación infantil en la municipalidad, así como identificar posibilidades, tendencias de publicación y lagunas de conocimiento para avanzar en este campo de estudio y la materialización de este derecho reconocido internacionalmente.

Palabras clave: infancia, participación ciudadana, municipalidades, revisiones de literatura, investigación educativa.

Abstract

The aim of this work is to characterize socio-educational research related to children's civic participation at the municipal level. The exploratory study is based on the PRISMA 2020 statement, and 35 articles (2003-2023) were selected for bibliometric analysis. Scopus and Web of Science databases were selected as the main sources. Preliminary results on publication trends by year, territorial distribution, and institutions are presented. The data indicate an increase in scientific production from the year 2020, with Spain being the leading country in this research area. Additionally, Spanish universities are the institutions leading the field of study, particularly the University of Barcelona and the National University of Distance Education, with 11 and 7 studies respectively. Findings reveal the importance of interuniversity collaborations and scientific networks in socio-educational research. The characterization presented in this communication allows an approach to the study of children's participation in municipalities, as well as identifying possibilities, publication trends, and knowledge gaps to advance in this field of study and the materialization of this internationally recognized right.

Keywords: childhood, citizen participatory, municipalities, literature reviews, educational research.

Introducción

La participación de la infancia es uno de los principios rectores de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CNUDN, 1989). En ella, se reconoce por primera vez a niñas, niños y adolescentes (NNA) como sujetos de derechos sociales, civiles, políticos y culturales. Desde entonces, se han evidenciado cambios en las representaciones de estos colectivos de las que surgen nuevas miradas. De entre ellas, destacan las que consideran a NNA como sujetos activos y actores sociales con capacidades y sentido de agencia; es decir, como ciudadanía activa del presente (Liebel, 2015; Lister, 2007; Moosa-Mitha, 2005; Ramiro & Alemán, 2016; Varpanen, 2019). Asimismo, la apuesta por favorecer la participación de la ciudadanía joven se manifiesta en las intenciones de los diversos informes y acuerdos de organismos internacionales, como son las Observaciones Generales número 12 y 20 de las Naciones Unidas (UNESCO 2009, 2016), el artículo 16.7 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (United Nations, 2015) o en el carácter transformador y pedagógico de la participación infanto-

27 Trabajo realizado en el marco de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades del Gobierno de España (FPU21/00667).

juvenil que recomienda la UNESCO (2019).

El impulso por promover la participación infantil y adolescente, por parte de estos organismos internacionales, ha conllevado un aumento del interés académico e investigador en el tema y, consecuentemente, un incremento de la literatura científica al respecto, con especial entusiasmo en las dos últimas décadas. En este sentido, las publicaciones son diversas en relación con los enfoques epistemológicos y metodológicos sobre la participación de la infancia y la adolescencia.

Por otro lado, la participación resulta un constructo multifacético, por la diversidad de formas y contextos en los que estos colectivos pueden y deben ejercer y disfrutar de este derecho reconocido internacionalmente. La revisión que se presenta a continuación, desde un enfoque sistemático, dirige su interés a estudios que exploran estructuras orgánicas (foros, estructuras representativas de los niños...), iniciativas o movimientos sociales que promueven y articulan la ciudadana de NNA a nivel municipal para incluir a NNA en la vida social y política local (UNICEF, 2019).

Objetivo

El estudio presentado en esta comunicación pretende responder al siguiente objetivo:

1. Caracterizar el campo de la investigación socioeducativa que se ocupa de la participación ciudadana de NNA a nivel municipal.

Método

El diseño metodológico atiende al método de revisión bibliográfica desde una aproximación sistemática (Codina, 2021). En particular, se centra en una revisión exploratoria o scoping review siguiendo las recomendaciones de Tricco et al. (2018) para adaptar la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

El proceso se realizó con el apoyo de la aplicación online CADIMA desarrollada para la realización de este tipo de revisiones y cuya interfaz guía el proceso atendiendo a los elementos y fases establecidas en la declaración PRISMA.

Se seleccionaron las bases de datos de Scopus y de Web of Science como fuentes principales. Tras varios ejercicios y pruebas de alcance se utilizó la siguiente cadena de búsqueda:

(TITLE-ABS-KEY (child* OR teen* OR adolescen*) AND TITLE-ABS-KEY (participation OR participatory OR voice*) AND TITLE-ABS-KEY (council* OR citizen*))

Se establecieron cuatro criterios de elegibilidad:

1. Población: niños, niñas y adolescentes.
2. Constructo: mecanismos o estructuras orgánicas infantiles municipales
3. Tipo de documento: artículos de investigación
4. Idioma: castellano, catalán, gallego, inglés, italiano, francés o portugués

Los resultados del proceso de revisión se presentan en el diagrama de flujo de la figura 1. De los 1880 registros que fueron revisados aplicando los criterios de elegibilidad al título y al resumen, se excluyeron 1635 registros. Finalmente, de los 245 documentos 242 fueron evaluados mediante una lectura en profundidad (no fue posible acceder al texto completo de tres), resultando en una muestra final de 35 estudios.

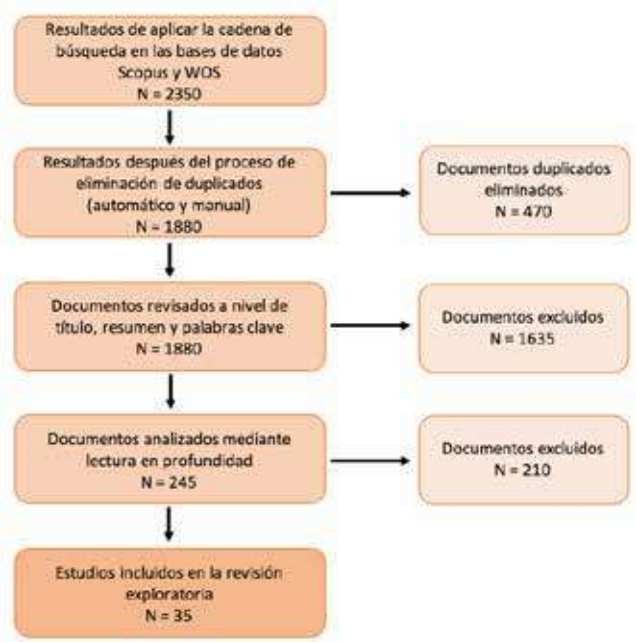


Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemático.

Resultados

En este apartado se recogen parte de los resultados bibliométricos estipulados en el conjunto de la revisión sistemática propuesta por los autores. Por cuestiones de espacio, se presentan datos referidos a tres variables: el año de publicación, la distribución territorial y las Instituciones que vienen desarrollando este campo de estudio socioeducativo. Así, en la figura 2 se observa como la tendencia de publicación del campo de investigación sobre participación infanto-juvenil en el municipio ha aumentado en el tiempo, experimentando un incremento destacable a partir de 2020, a partir del cual, se publicaron más de la mitad del total de estudios identificados (n = 19).

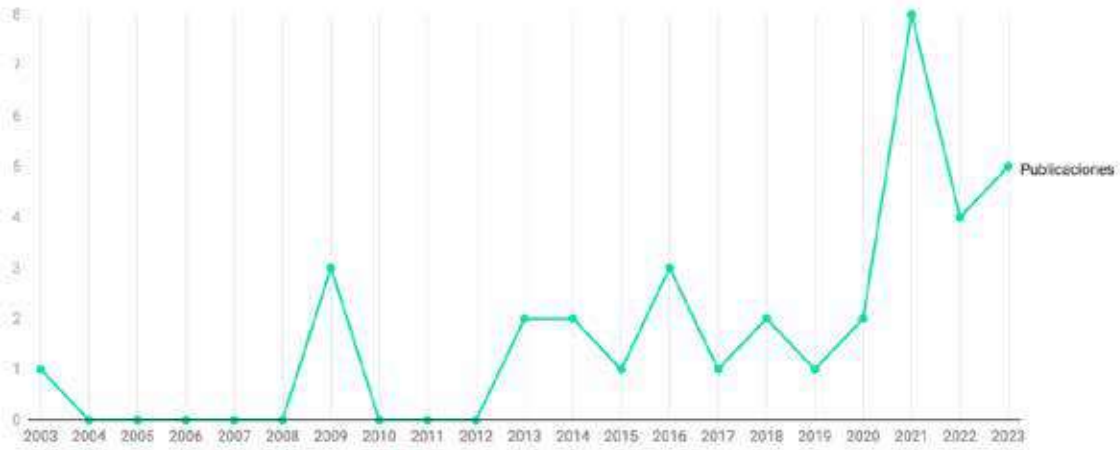


Figura 2

Evolución de los estudios publicados sobre participación infantil municipal.

La figura 3 presenta el número de estudios realizados en función de la procedencia de las personas participantes en el estudio. Como se observa, es en España donde más estudios se han realizado, situándolo como una referencia en el ámbito de la investigación socioeducativa sobre la participación de NNA en el contexto municipal. Cabe destacar que el número total de los estudios de la figura es superior al de la muestra de estudios de la revisión. Esto es debido a que, en tres de los 35 estudios, las personas participantes procedían de dos países.

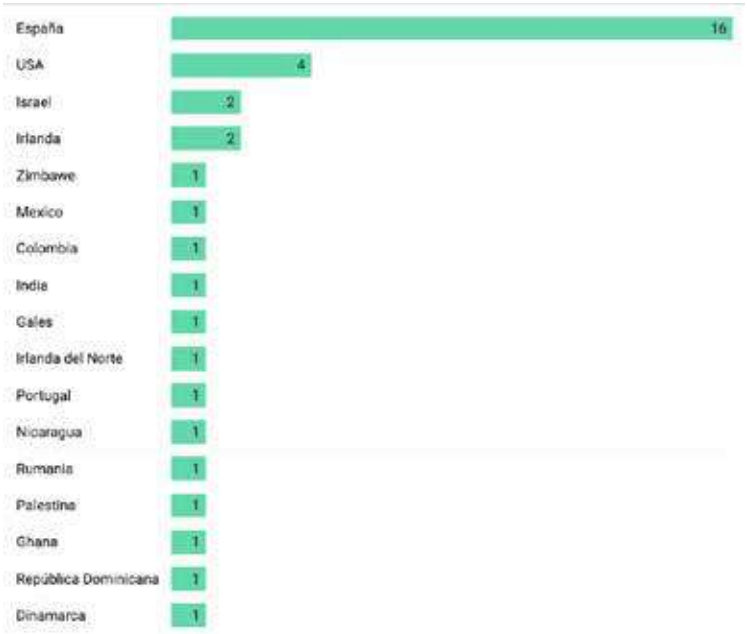


Figura 3

Distribución territorial de los estudios según la procedencia de sus participantes

En los 35 estudios identificados han participado 56 instituciones, de las cuales 52 son instituciones de Educación Superior. Como era de esperar, considerando los resultados anteriores, las Universidades españolas lideran el ranking de estudios publicados (Figura 4) derivado de sus diversas colaboraciones en estudios y proyectos. Entre ellas, destacan la Universitat de Barcelona y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con 11 y 7 estudios respectivamente.

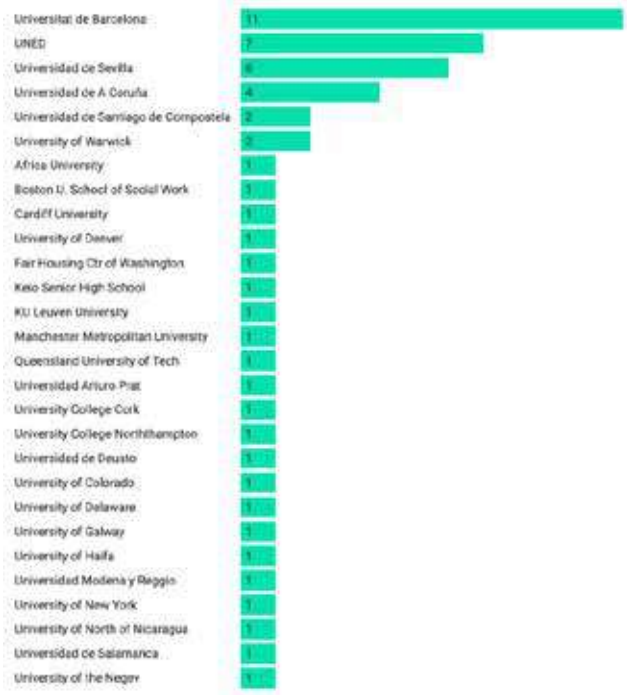


Figura 4

Instituciones de educación superior dentro del campo de la investigación socioeducativa sobre participación infantil en la municipalidad.

Discusión y conclusiones

Los resultados preliminares de esta revisión exploratoria permiten caracterizar el campo de la investigación socioeducativa en relación con la participación ciudadana infantil en los municipios. Los resultados sitúan a las universidades españolas como referentes en este ámbito, destacando la Universitat de Barcelona de la mano de la Dra. Ana María Novella, principal investigadora con cinco estudios de los 35 identificados, la UNED, la Universidad de Sevilla o la Universidade de A Coruña, destacando el Dr. Héctor Pose como segundo investigador de referencia, con cuatro estudios de la muestra.

Estos resultados también apuntan a la importancia de las colaboraciones interuniversitarias y las redes científicas en la investigación socioeducativa. El trabajo colaborativo demuestra ser esencial ya que parece facilitar la realización y consecución de proyectos, así como su transferencia, al menos en el contexto científico en el que se sustenta este estudio, lo que posibilita situar realidades socioeducativas como la participación infantil en el foco de atención. En este caso en particular, y según los resultados obtenidos, el derecho de la infancia a participar en la vida pública a través de procesos políticos participativos, un derecho reconocido hace más de 3 décadas (CNUDN, 1989), no ha tenido una visibilidad en el ámbito científico-académico como la experimentada en los últimos cuatro años, coincidiendo con los resultados de las colaboraciones interuniversitarias en el ámbito español.

Impacto y transferencia

La caracterización presentada en esta comunicación permite una aproximación al estudio de la participación infantil en la municipalidad. Se ofrece información útil para personal investigador interesado en este tópico y en relación con tres aspectos del campo de la investigación socioeducativa que se consideran claves:

1. Dónde se está investigando.
2. Qué distribución geográfica alcanza el campo de investigación.
3. Qué interés suscita.

Esta información facilita la posibilidad de generar colaboraciones interuniversitarias (estancias de investigación, proyectos, formación, etc.); identificar vacíos de conocimientos en función de la geografía que pueden justificar la oportunidad de proponer investigaciones transnacionales; o conocer las posibilidades y tendencias de publicación de estos trabajos.

Referencias bibliográficas

Codina, L. (2020). *Cómo llevar a cabo revisiones bibliográficas sistematizadas*. Universitat Pompeu Fabra. https://bit.ly/3Pzefvg

Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. En D. Kutsar y H. Warming (Eds.), *Los Niños y la No Descriminación. Libro de texto interdisciplinar*, (pp. 125-151). University Press of Estonia.

Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children. *Theoretical Inquiries in Law, 8*(2), 693-718. https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165

Moosa-Mitha, M. (2005). A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies, 9*(4), 369-388. https://doi.org/10.1080/13621020500211354

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Ramiro, J., & Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers, 101*(2), 169-193. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2218

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsle, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, G., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine, 169*(7), 467-473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

UNESCO (2009). *Committee on the Rights of the Child. General comments No. 12 (2009) The right of the child to be Heard*. UNESCO. https://bitly.ws/VB4P

UNESCO (2016). *Committee on the Rights of the Child. General comments num. 20 (2016) on the implementation of the rights of the child during adolescence* UNESCO. https://bitly.ws/VB56

UNESCO (2019). *Teaching and learning transformative engagement*. UNESCO. https://bitly.ws/VAXs

UNICEF (2019). *Child and Youth Participation: Options for Action. United Nations Children's Fund*. UNICEF.

United Nations Convention on the Rights of the Child (1989). *Convention on the Rights of the Child*. https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text

United Nations (2015). *Sustainable Development Goals. Goal 16: Promote just, peaceful and inclusive societies*. United Nations. https://bitly.ws/VBjC

Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review, 28*, 100288. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288

La iniciación deportiva des de una mirada psicomotriz. Impacto de una práctica globalizada en el perfil psicomotriz y la percepción de competencia y motivación en alumnos de 10 a 12 años

Sergi Vallverdú Martínez [1]
Lurdes Martínez Mínguez [1]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
svallmar@gmail.com; Lurdes.Martinez@uab.cat

Resumen

Esta contribución se enmarca en el desarrollo de mi tesis doctoral, acerca de un abordaje psicomotriz dentro del ámbito de la iniciación deportiva.

De acuerdo con Martínez-Mínguez, et al. (2017) la finalidad principal de la práctica psicomotriz es que el infante adquiera progresivamente capacidades, construya conocimientos y desarrolle competencias a partir de su vivencia corporal. Partiendo de esta concepción, se plantea, así mismo, una problemática acerca de la especialización deportiva que se lleva a cabo en algunas escuelas, tal como apunta González-Arévalo (2015), donde los objetivos van enfocados a la adquisición de habilidades y técnicas deportivas.

Así pues, ante tal problemática y conociendo los grandes avances ya realizados dentro del ámbito deportivo escolar (López-Ros, 2005), se ha planteado un objetivo general y tres objetivos específicos de investigación.

Comparar los efectos que tiene en alumnos de Educación Primaria la implementación de una programación didáctica de iniciación deportiva clásica o psicomotriz.

Describir el perfil psicomotriz establecido estadísticamente antes y después del proyecto de intervención.

Valorar los cambios realizados en el grado de percepción de competencia general.

Analizar el nivel de motivación experimentado en cada grupo de estudio.

Palabras clave: Educación Física, Psicomotricidad, Iniciación Deportiva, Perfil Psicomotriz y Motivación

Marco Teórico

Partiendo de este objetivo de investigación, se han establecido posteriormente tres grandes bloques teóricos a partir de los cuales redactar toda la revisión bibliográfica necesaria para conocer el estado de la cuestión.
Con todo esto, el marco teórico se ha estructurado empezando como primer bloque la conceptualización del deporte, clasificación, taxonomía, deporte escolar y la motivación y percepción de competencia entre los infantes. En segundo lugar, se encuentra el bloque de iniciación deportiva y sus diferentes modelos de enseñanza.
Finalmente, el último bloque analiza los aspectos metodológicos propios de la práctica psicomotriz educativa, así como el desarrollo psicomotriz entre alumnos de 10 a 12 años.

Metodología

Esta tesis doctoral se enmarca en un modelo mixto de investigación, dado que los objetivos planteados requieren de datos y resultados tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Así pues, partiendo de un paradigma naturalista y a través de la práctica docente del investigador el marco práctico de esta investigación sigue una doble vertiente que pretende dar respuesta a los objetivos de la tesis.

En referencia a los datos cuantitativos, se ha llevado a cabo un Pre test y Post test para conocer el perfil psicomotriz del alumnado antes y después del proyecto de intervención. Para ello, se ha utilizado la batería de observación psicomotriz de Vitor Da Fonseca y los resultados recogidos son tratados mediante el software PSPP.

Por otro lado, los dados cualitativos pretenden conocer el nivel de motivación y percepción de competencia del alumnado durante las sesiones llevadas a cabo, y para ello se ha desarrollado un diario de campo y un grupo de discusión con una muestra representativa de alumnos.

Como técnica de obtención de una muestra representativa para el desarrollo del grupo de discusión, se han seguido los siguientes parámetros:

Tabla1

Criterios de heterogeneidad del grupo de discusión.

Atributo	Valor	Código	Participantes
CURSO ESCOLAR	5º de Educación Primaria	1	1 2 3 4
	6º de Educación Primaria	2	5 6 7 8
SEXO	Masculino	3	1 3 5 7
	Femenino	4	2 4 6 8
EXPEDIENTE ACADÉMICO	Buen rendimiento académico (AN/AE)	5	1 4 5 8
	Bajo rendimiento académico (NA/AS)	6	2 3 6 7
PERFIL PSICOMOTRIZ	Perfil Hiperpráxico	7	1,3,4,5,6,8
	Perfil Eupráxico	8	2, 7
DEPORTE EXTRAESCOLAR	Si practica	9	1 4 5 8
	No practica	10	2 3 6 7
GRUPO DE ESTUDIO	Grupo Control	11	1 4 6 7
	Grupo Experimental	12	2 3 5 8

A través de la combinación de los criterios de heterogeneidad se han establecido los diferentes perfiles de participantes de la discusión.

Tabla 2

Perfil de los participantes.

PART.	CRITERIOS DE HETEROGENEÏDAD: GRUPO DE DISCUSIÓN						
	CURSO ESCOLAR	SEXO	EXPEDIENT ACADÈMIC	PERFIL PSICOMOTRIZ	DEPORTE EXTRAESCOLAR	GRUPO DE ESTUDIO	NOMBRE
1	5º	Masculino	Bueno	Hiperpráxico	Sí practica	Control	
2	5º	Femenino	Bajo	Eupráxico	No practica	Experimental	
3	5º	Masculino	Bajo	Hiperpráxico	No practica	Experimental	
4	5º	Femenino	Bueno	Hiperpráxico	Sí practica	Control	
5	6º	Masculino	Bueno	Hiperpráxico	No practica	Experimental	
6	6º	Femenino	Bajo	Hiperpráxico	No practica	Control	
7	6º	Masculino	Bajo	Eupráxico	No practica	Control	
8	6º	Femenino	Bueno	Hiperpráxico	Sí practica	Experimental	

Una vez establecida la muestra de alumnos para el desarrollo del grupo de discusión, se contactó con ellos para establecer la fecha y hora y se les formularon las siguientes preguntas para su discusión:

1. ¿Cuándo tocaba Educación Física se sentían motivados y con buena predisposición para aprender?
2. ¿Cuándo trabajaban lo hacían por miedo a tener menos nota o bien para aprender y sentirse satisfechos con

vosotros mismos?

3. ¿Cuáles de los deportes practicados les han gustado más y menos? ¿Por qué?

4. ¿Qué creen que piensan sus padres y madres sobre el hecho de trabajar deportes de diferentes tipologías en la escuela?

5. ¿Qué valoraciones y comentarios hicieron entre vosotros de los deportes que han estado practicando?

6. ¿De qué deportes reciben más información por parte de los medios de comunicación?

7. ¿Les gustaría que los medios informaran con más regularidad de otros deportes como los que hemos estado practicando?

8. ¿El hecho de no conocer el deporte que iban a practicar reducía su motivación o bien los animaba a aprenderlo?

9. ¿El hecho de ir aprendiendo los principios propios de los diferentes deportes les ayudaba a sentirse más motivados y con ganas de aprender más?

10. ¿El hecho de haber aprendido los principios propios de estos deportes les ha despertado más motivación para seguir practicándolos?

11. ¿Cómo valoran sus experiencias dentro del mundo del deporte fuera de la escuela? ¿Y durante las sesiones de Educación Física?

12. ¿Consideran que éstas han condicionado su motivación durante la práctica de los tres deportes?

13. ¿Durante las diversas propuestas se han planteado regularmente el hecho de lograr una sensación de triunfo a escala personal y hacia los demás?

14. ¿Durante la práctica deportiva tenían la sensación o miedo a poder fracasar?

15. ¿La manera de abordar los diferentes deportes os han ayudado a sentiros motivados?

16. ¿Qué manera de aprender piensan que les ayudó a conectar más rápido con el deporte que practicaban? ¿Y más difícil?

17. ¿Pensáis que un buen ambiente y espacio de aprendizaje condiciona vuestra motivación?

18. ¿Qué situaciones de aprendizaje les han motivado más, aquellas que encontraban más difíciles o más fáciles?

19. ¿Pensáis que todo lo que habéis estado trabajando y aprendiendo tiene una utilidad directa en vuestra vida fuera de la escuela?

20. ¿En algún momento de la unidad habéis sentido que lo que practicabais se os escapaba de vuestro control?

21. ¿Os habéis sentido conectados en todo momento con las diversas situaciones de aprendizaje en las que os encontrabais?

22. ¿Creéis que en todo momento erais conscientes de vuestras capacidades reales referentes al deporte y cómo éstas aumentaban a lo largo de la práctica?

23. Si fuerais vosotros los maestros, ¿qué cambiaríais para que hubiera más sensibilidad y respeto hacia las posibilidades de cada uno de vosotros a la hora de practicar deportes en el área de Educación Física?

24. ¿Cómo mejoraríais la relación del maestro con los alumnos para que éste pueda acompañar mejor su proceso de aprendizaje?

25. ¿En algún momento habéis escuchado o pronunciado una valoración negativa o positiva hacia ti u otro compañero?

26. ¿Pensáis que la relación de los maestros con vosotros ha sido importante en vuestro proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad?

27. ¿Qué diferencias encontráis en la relación y la manera de dinamizar las actividades que tienen vuestros entrenadores y maestros de educación física?

28. ¿Pensáis que durante la práctica de situaciones deportivas tomabais las decisiones adecuadas a la hora de ejecutar un movimiento técnico o táctico?

29. ¿Teníais la percepción de dominar con éxito las diversas habilidades específicas de los deportes que practicabais? ¿Por qué?

30. ¿Habéis tenido el sentimiento de sentirse autónomos y conscientes de lo que tenían que hacer y cómo debían hacerlo?

Como técnica de análisis de datos cualitativos se ha utilizado el software N'Vivo. Para ello, se ha transcrito el audio registrado del grupo de discusión y se ha clasificado su información en tres grandes bloques: preguntas referentes al bloque de motivación, preguntas relacionadas con la metodología de enseñanza y aprendizaje llevada a cabo con cada grupo y las preguntas vinculadas al bloque de percepción de competencia.

Así mismo, se ha desarrollado un diario de campo que complementa toda la información referente al grupo de discusión mediante la observación directa del alumnado durante el proyecto de intervención. Las notas de campo se han registrado a través de los siguientes bloques.

Tabla 3

Bloques de registro del Diario de Campo.

Bloque 1	Predisposición para el aprendizaje
Bloque 2	Motivación
Bloque 3	Enfoque metodológico
Bloque 4	Percepción de competencia
Bloque 5	Regulación del aprendizaje

En referencia al proyecto de intervención, se han desarrollado tres deportes durante un total de cuatro sesiones en cada uno. Para el grupo control se ha vinculado el modelo técnico a la gimnasia rítmica, el modelo técnico-táctico al bádminton y el modelo comprensivo al balonkorf.

Para el grupo experimental, se han desarrollado los tres deportes siguiendo los estándares de la psicomotricidad educativa.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica

Esta tesis doctoral se encuentra actualmente en el cuarto año de su desarrollo, el cual va enfocado al análisis y tratamiento de los datos recogidos, así como en la redacción de parte de los resultados.

No obstante, en el momento de formalizar la inscripción es posible hipotetizar algún resultado provisional de la tesis:

- No se han apreciado grande cambios ni diferencias en el grado de resolución de las diferentes pruebas psicomotrices pertenecientes a la batería de observación psicomotriz por parte de los dos grupos de estudio. Las posibles y ligeras mejoras que se han percibido a nivel general en el Post test se pueden dar, dado que el alumnado ya conoce las pruebas y puede anticipar su correcta resolución.
- Aquellos alumnos del grupo experimental con un nivel académico más bajo en el área de Educación Física, han mostrado una fuerte aceptación hacia la práctica deportiva psicomotriz, mientras que aquellos con un nivel académico más alto se han mostrado más reticentes a este tipo de práctica.
- Algunos deportes, especialmente los individuales y rítmicos donde prima la creatividad individual y conciencia corporal, dada su lógica interna y posibilidades de aprendizaje motor, muestran una mayor capacidad de traspaso y adaptación metodológica de sus contenidos hacia la práctica deportiva psicomotriz, mientras que aquellos de carácter más colectivo donde el eje central del deporte es la cooperación y los aspectos tácticos, han sido más dificultosos de adaptar e implementar desde una visión psicomotriz.

Referencias Bibliográficas

Arévalo, C.G. (2015). La Educación Física en el punto de mira. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *45*, 7–14.

Arnaiz, P., Rabadán, M. & Vives, I. (2001). *La Psicomotricidad en la escuela. La observación de los parámetros*

psicomotores. Aljibe.

Arriscado Alsina, D., & Dalmau Torres, J. M. (2009). Análisis del deporte de base: modelos de enseñanza en la etapa de iniciación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 129. https://www.efdeportes.com/efd128/modelos-de-ensenanza-en-la-etapa-de-iniciacion-deportiva.htm.*

Carbonero-Sánchez, L., Prat-Grau, M., & Ventura Vall-Llovera, C. (2014). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes. ¿una alternativa metodológica para la educación física de la escuela primaria? *EmásF*, *29*, 42–56.

Castejón-Oliva, F.J (2002). Expertos y novatos en el proceso de enseñanza aprendizaje y su implicación en la iniciación deportiva. *Habilidad Motriz*, *20*, 13–27.

Castejón-Oliva, F.J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *28*, 263–269.

López-Ros, V., & Castejón-Oliva, F.J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar: explicación y bases de un modelo. *Apunts*, *79,* 40–48.

Martínez-Mínguez, L., Rota-Iglesias, J., & Antón, M. (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum* (1r ed.). Octaedro.

Educación alimentaria y nutricional como parte del desarrollo sostenible en Latinoamérica

Jhonny Dario Escudero Chávez/a [1]
Martha Vergara Fregoso/a [1]
[1] *Universidad de Guadalajara/a 1, México*
jhonny.escudero@outlook.com

Resumen

El hambre y la malnutrición infantil son algunos de los principales retos que se enfrentan a nivel mundial. Como parte de la promoción del desarrollo sostenible, Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 buscando garantizar el bienestar de las y los infantes frente a este problema, mediante la implicación activa de países, empresas y personas para la implementación de políticas que integren temas y enfoques multidisciplinarios que aborden la educación alimentaria y nutricional como estrategia de intervención, control y promoción de hábitos saludables.

En ese marco, el propósito de este estudio es analizar y comparar las políticas educativas vinculadas con la alimentación y nutrición en primarias de Ecuador y México para identificar cómo dichas políticas son interpretadas y apropiadas por las y los escolares y si han sido o no útiles en la consolidación de una alimentación saludable.

Este trabajo propone un estudio cualitativo, de naturaleza fenomenológica que busca comprender la experiencia social de las y los escolares para describir los alcances obtenidos por las diferentes entidades públicas, a partir de su impacto en los conocimientos, vida cotidiana e interpretaciones respecto a la salud alimentaria de las y los escolares y la viabilidad de éstas en el proceso de desarrollo sostenible.

Palabras clave: Educación, Alimentación escolar, Nutrición, América Latina, Desarrollo Sostenible.

Abstract

Child hunger and malnutrition are some of the main challenges facing the world. As part of the promotion of sustainable development, the United Nations approved the 2030 Agenda seeking to ensure the well-being of young children in the face of this problem, through the active involvement of countries, companies, and individuals in the implementation of policies integrating issues and multidisciplinary approaches that address food and nutritional education as a strategy for intervention, control, and promotion of healthy habits.

Within this context, this study aims to analyse and compare educational policies on food and nutrition in primary schools in Ecuador and Mexico to identify how such policies are interpreted and adopted by schoolchildren and whether they have been helpful in strengthening healthy eating habits.

This work proposes a qualitative, phenomenological study that seeks to understand the social experience of schoolchildren in order to describe the achievements obtained by the different public entities, based on their impact on the knowledge, daily life, and interpretations concerning the food health of schoolchildren and viability of these policies in the process of sustainable development.

Keywords: Education, School meals, Nutrition, Latin America, Sustainable Development.

Introducción

La educación alimentaria y nutricional (EAN) es un componente esencial en los planes de intervención en pro del desarrollo sostenible, ya que promueven responsabilidad, autonomía y autocuidado mediante la modificación de los hábitos alimentarios.

Unos de los principales problemas en la actualidad son las enfermedades relacionadas con el consumo de dietas malsanas ya que son la principal causa de muerte en el mundo, lo cual representa el 80% del total de muertes (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2021).

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2018) expusieron que cerca del 58% de los habitantes de América Latina vive con sobrepeso (360

millones de personas) y México, es uno de los países que presenta una de las tasas más elevadas (64%), vinculado principalmente con el cambio en los patrones alimentarios.

Por otra parte, la FAO y OPS (2018) en el mismo informe, señalan que otros de los grandes desafíos de la región son el hambre y la desnutrición infantil, ya que actualmente 6,1 millones de niños y niñas viven con desnutrición crónica, y Ecuador es uno de los países con mayor prevalencia de desnutrición crónica infantil (20,1% del total de infantes), generando la necesidad de implementar medidas de EAN para mejorar los conocimientos y modificar los hábitos alimentarios.

La FAO (2012) expresó que el mantener hábitos alimentarios saludables durante la infancia influye directamente en los procesos educativos y de aprendizaje de los infantes, siendo la EAN uno de los medios para llegar al tomador de decisiones e influir en las decisiones de compra. Saravia (2014) acotó que la EAN a edades tempranas permite prevenir y controlar problemas, para lograr un desarrollo sostenible que vincule el derecho humano de una alimentación adecuada, garantice la seguridad alimentaria, la creación y el mantenimiento de hábitos saludables que perduren en la edad adulta.

El presente avance forma parte de una investigación mayor en la cual se abordó este objeto de estudio desde la fenomenología para comprender cuáles son las interpretaciones de las y los escolares de Ecuador y México sobre sus hábitos alimentarios y la relación que guardan con las políticas de EAN. En una primera fase se exploraron los hábitos alimentarios de las y los escolares mediante un diario de consumo de alimentos; en una segunda fase se identificará la inclusión e implementación las políticas llevada a cabo por profesores y directores mediante entrevistas, y finalmente se identificarán las interpretaciones y apropiaciones de las y los escolares sobre estas políticas respecto a la consolidación de una alimentación saludable mediante grupos focales.

Cabe señalar que para este texto se recuperan los avances realizados en la primera fase del estudio.

Método

Tipo de estudio

Es un estudio cualitativo, de casos múltiples con un enfoque fenomenológico en dos escuelas primarias (1 en Ecuador y 1 en México) , donde los participantes fueron profesores y directores; asi como escolares del sexto de primaria de México y Ecuador.

Técnicas

El trabajo se llevó a cabo en dos fases. En la primera se aplicó un diario de consumo de alimentos a las y los escolares. A través de esta técnica se recuperaron los hábitos alimentarios, ya que es un registro diario sobre qué, cuándo y cuánto come y bebe un individuo cada día.

Esto sirvió como punto de anclaje para la segunda fase en donde se realizaron grupos focales con escolares y entrevistas con profesores y directores, para recuperar sus interpretaciones, experiencias y conocimientos.

Procedimiento y trabajo de campo

Se realizó una estancia de trabajo menor a seis meses en cada escuela, con las siguientes actividades:

1. Socialización del proyecto con la escuela primaria para obtener el consentimiento del comité de evaluación.
2. Revisión de las consideraciones éticas de los participantes.
3. Aplicación de los instrumentos de recolección de datos a los participantes.
4. Tabulación y codificación de los datos obtenidos.

Resultados

Actualmente el trabajo se encuentra en desarrollo y se ha llevado a cabo únicamente la primera fase con la aplicación de los diarios de consumo de alimentos. Las experiencias tomadas en las entrevistas y grupos focales aún se encuentran en proceso de trascripción y análisis.

Los datos del diario de consumo de alimentos fueron procesados para el análisis con ayuda del *Software de Análisis Cualitativo WordStat 9* y con *Microsoft Excel 2014*. A continuación, se presenta los primeros resultados.

Tabla 1

Alimentos más consumidos por escolares en cada tiempo de comida

	MÉXICO			ECUADOR		
TIEMPO DE COMIDA	**ALIMENTOS**	**SUJETOS**	**% SUJETOS**	**ALIMENTOS**	**SUJETOS**	**% SUJETOS**
Al despertar	Agua	9	50.00%	Agua	4	22.22%
	Chocomilk	3	16.67%	Café	1	5.56%
	Jugo	2	11.11%	Colada	1	5.56%
	Naranja	2	11.11%	Leche	1	5.56%
				Mandarina	1	5.56%
				Manzana	1	5.56%
Desayuno	Agua	4	22.22%	Sopa	6	33.33%
	Huevo	4	22.22%	Pan	4	22.22%
	Jamón	2	11.11%	Arrocillo	2	11.11%
	Quesadillas	2	11.11%	Arroz	2	11.11%
	Torta	2	11.11%	Avena	2	11.11%
				Caldo	2	11.11%
				Chocolate	2	11.11%
				Huevo	2	11.11%
				Papas	2	11.11%
Media mañana	Agua	8	44.44%	Arroz relleno	7	38.89%
	Papas	2	11.11%	Cola	3	16.67%
	Dulce	1	5.56%	Galleta	3	16.67%
				Pan	3	16.67%
				Chocobanana	2	11.11%
				Mortadela	2	11.11%
				Palos chinos	2	11.11%
Comida	Agua	8	44.44%	Arroz	9	50.00%
	Pollo	3	16.67%	Jugo	3	16.67%
	Sopa	3	16.67%	Ensalada	2	11.11%
	Carne	2	11.11%	Menestra	2	11.11%
	Sushi	2	11.11%	Papas	2	11.11%
	Tostada	2	11.11%	Pollo	2	11.11%
	Verduras	2	11.11%	Sopa	2	11.11%
Media tarde	Agua	2	11.11%	Manzana	3	16.67%
	Jugo	2	11.11%	Pan	3	16.67%
	Sopa	2	11.11%			
Cena	Leche	7	38.89%	Sopa	9	50.00%
	Agua	3	16.67%	Fideo	3	16.67%
	Cereal	3	16.67%	Arroz	2	11.11%
	Arroz	2	11.11%	Verde	2	11.11%
	Galletas	2	11.11%			
	Pan	2	11.11%			

La (tabla 1) permite identificar los alimentos más consumidos y el porcentaje de consumo de estos alimentos

respecto al total de participantes en México y Ecuador.

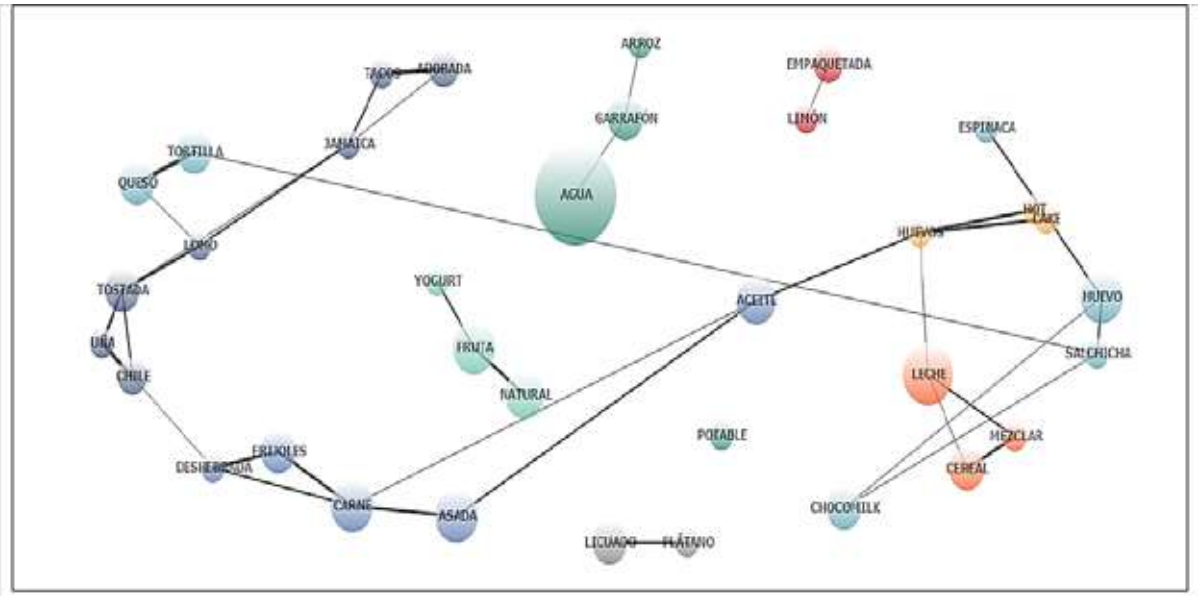


Figura 1

Relación de alimentos consumidos por los escolares

La (Figura 1) señala las relaciones que existen entre los alimentos consumidos, mostrando mayor intensidad las líneas de conexión que tienen más menciones, lo cual permite entender los hábitos alimentarios mantenidos por las y los escolares.

Discusión y conclusiones

Los datos mostrados en la Tabla 1 evidencian la diversidad de alimentos consumidos por los escolares, en la que sobresalen el agua, leche, huevos, carne y cereales entre los alimentos y bebidas más consumidas en México; y el agua, sopa, pan, arroz y fideo en Ecuador. Esta diversidad permite entender la complejidad tras el estudio de la alimentación y la EAN, ya que inciden factores socioculturales, ambientales, biológicos y psicológicos. A este fenómeno López y Gallardo (2015) lo identificaron como una acción biopsicosocial, ya que además de satisfacer necesidades biológicas (nutrir al cuerpo), es una fuente de placer, socialización y expresión cultural que influye en el comportamiento alimentario, el cual es intervenido por factores externos como la apelación mediática, el marketing y la tecnología de alimentos.

La figura 1 muestra que entre los hábitos alimentarios de los participantes, la carne es más consumida con la preparación “asada” y acompañada de frijoles, así también se identificó un alto uso de aceite para la preparación de huevos y carne. En este sentido, López-Espinoza (2010) señaló que la acción de alimentarse puede ser entendida como un conjunto de conductas adquiridas por un individuo, por la repetición de actos en cuanto a la selección, preparación y consumo de alimentos que se expresan en hábitos alimentarios y forman parte de una sociedad que posee saberes, creencias y conocimientos propios que son heredados como parte de los procesos educativos y la expresión cultural.

Entre las similitudes mostradas en los resultados de los dos casos se identificó un mayor consumo de agua “al despertar”, sin embargo, este es menor al 50%, encontrándose lejos de lo planteado en los objetivos 2 y 6 del Desarrollo Sostenible propuestas para la agenda 2030. Por otra parte, entre las diferencias la Tabla 1 evidenció un mayor consumo de alimentos de origen animal en México y mayor consumo de frutas y cereales en Ecuador, que de acuerdo con Barriguete et al. (2017) “se relacionan principalmente con las características sociales, económicas y culturales de una población o región determinada” (p.1).

Estos datos iniciales, permitieron profundizar en el objetivo del estudio mayor para vincular los hábitos alimentarios con las experiencias sociales de la EAN mediante un enfoque teórico.

Impacto y transferencia

De acuerdo al planteamiento y los resultados esperados se pretende, en primer lugar, realizar un aporte teórico al campo de las políticas educativas, sobre todo en temas vinculados con la EAN, acotando metodología que integre las experiencias de los sujetos que son objeto de estas políticas y que muchas veces han sido obviados al abordarlos. En segundo lugar, se pretende contribuir en el avance metodológico de las técnicas utilizadas, integrando datos de una manera multi, inter y transdisciplinaria. Y finalmente, incidir en la transferencia de las políticas educativas en el desarrollo sostenible, para garantizar el bienestar de las y los infantes frente al problema alimentario que perdura.

Referencias bibliográficas

Barriguete, J., Vega, S., Radilla, C., Barquera, S., Hernández, L., Rojo-Moreno, L., Vázquez, A., y Murillo, J. (2017). Hábitos alimentarios, actividad física y estilos de vida en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, *23*(1).

FAO (2012). *La importancia de la Educación Nutricional*. https://www.fao.org/ag/humannutrition/31778-0a72b16a566125bf1e8c3445cc0000147.

FAO., & OPS (2018). Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe. *Licencia: CC BY-NC-SA*, *30*.

López-Espinoza, A. (2010). A cien años del inicio de la investigación en comportamiento alimentario. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, *36*(2), 5-7.

López, R., & Gallardo, E. (2015). Las políticas alimentarias de México: Un análisis de su marco regulatorio. Estudios Socio-Jurídicos, 17 (1), 13-40.

Organización Mundial de la Salud (2021). *Enfermedades no transmisibles.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases

Saravia, L. (2014). Buenas prácticas en ICEAN. *Educación Alimentaria y Nutricional en el marco de la Educación para la Salud 1a ed.-Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn). 165*, 15-20.

Proyecto de tesis doctoral: investigando sobre estrategias de duelo y acción tutorial

Belén Rubio-Machuca [1]
Manuel Delgado García [1]
[1] *Universidad de Huelva, España*
belen.rubio@alu.uhu.es

Resumen

Este proyecto de tesis doctoral pretende investigar la relación entre las experiencias de duelo y resiliencia de docentes de Educación Primaria de la provincia de Huelva y su influencia en la práctica pedagógica, en la gestión y el acompañamiento del duelo en el aula. A través de un enfoque cualitativo, mediante el uso de la entrevista en profundidad, el fotolenguaje y la arteterapia, se pretende profundizar en cómo las vivencias personales de los docentes afectan a su enfoque educativo del duelo. Se anticipa que los hallazgos contribuirán en la producción científico-técnica en Pedagogía de la Muerte desde la perspectiva de la pérdida y la formación del profesorado, ofreciendo nuevos enfoques y herramientas en el abordaje del duelo en el entorno escolar.

Palabras clave: Pedagogía de la muerte, duelo, resiliencia, formación docente.

Abstract

This doctoral thesis project aims to investigate the relationship between experiences of grief and resilience among Primary Education teachers in the province of Huelva and their influence on pedagogical practice, grief management and support within the classroom. Through a qualitative approach, using in-depth interviews, photolanguage, and art therapy, the study seeks to delve into how teachers' personal experiences impact their educational approach to grief. It is anticipated that the findings will be contribute to the scientific and technical production in Pedagogy of Death from the perspective of loss and teacher training, offering new approaches and tools in addressing grief in the school environment.

Keywords: Pedagogy of death, grief, resilience, teacher training.

Introducción

Este proyecto de tesis doctoral está destinado a investigar la vinculación existente entre las experiencias de duelo y resiliencia de docentes de Educación Primaria en activo en la provincia de Huelva, y su impacto en la práctica docente. Reconoce a los maestros como apoyo emocional clave para el alumnado, recogiendo así los tres principios fundamentales del DUA: representación, expresión y participación. En la actualidad, se subraya la necesidad de atender a las situaciones de duelo, vinculado a todos los procesos de pérdida y no únicamente con la muerte, desde la educación emocional. Por ello, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, centramos especial atención en integrar el ODS 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos", de manera que se tengan en cuenta las necesidades emocionales del alumnado en procesos complejos.

Sin embargo, a pesar del incremento en la producción científica y la creciente aceptación de la Pedagogía de la Muerte en el ámbito educativo, su presencia curricular es escasa, lo que provoca carencias en la formación docente (Colomo Magaña et al., 2018,2021, 2023; Pedrero-García, 2019; Ramos Pla y Camats i Guàrdia, 2019). La reciente publicación del manual "Hacia el recuerdo agradecido" por la Junta de Andalucía (2023), es un paso hacia el reconocimiento de esta necesidad, ofreciendo estrategias de acompañamiento de duelo en la infancia.

La necesidad de capacitar a los docentes en el área de la Pedagogía de la Muerte queda avalada por diversos estudios (Colomo Magaña et al., 2023; Testoni et al., 2023; Puskás et al., 2023; Rodríguez Herrero et al., 2023). Como enfoque subyacente, cabe destacar la importancia de la experiencia vital previa, y su influencia en el factor profesional docente, con repercusión directa en las estrategias de gestión y acompañamiento en el aula

(Colomo et al., 2021; López de Maturana, 2011; Goodson, 2003; Uriarte, 2005). Así pues, los tutores son agentes claves para conectar con el alumnado, las familias y los agentes externos. El acompañamiento de duelo desde la tutoría y la educación artística debe entenderse desde el vínculo emocional profesor-alumno, el apoyo grupal, la exteriorización emocional y la creatividad, permitiendo al alumnado adquirir e interiorizar valores asociados a la resolución de resolución, el autoconocimiento o el fomento de la empatía (Agrelo-Costas & Mociño González, 2023; Cabrera y Cañesto, 2020; Corral, 2022, Mayo 2018; Testoni et al., 2021)

Este proyecto de tesis doctoral, busca no sólo comprender y valorar las experiencias de duelo docentes y su influencia en el aula, sino también destacar la importancia de la educación artística y la acción tutorial como herramientas de apoyo emocional. Al hacerlo desde la perspectiva general de la pérdida, aspira a contribuir en el desarrollo de prácticas pedagógicas que fomenten la resiliencia, la empatía y la construcción de relaciones socio-afectivas saludables en línea con una educación emocional consciente e inclusiva.

Metodología

Situaríamos la presente investigación en el paradigma interpretativo (Beltrán y Bernal, 2020; Gómez- Núñez et al., 2020) dado que se pretende obtener una comprensión profunda del vínculo existente entre las experiencias vitales de duelo, y el planteamiento de estrategitas efectivas de acompañamiento en el aula.

Como instrumento se ha seleccionado la entrevista en profundidad, construida de forma semiestructurada, con la finalidad de explorar en detalle la experiencia personal de los participantes en relación con la Pedagogía de la Muerte y la gestión del duelo en el ámbito educativo. Además, se emplearán técnicas como el fotolenguaje (Vacheret, 2008) y la arteterapia (Mayo, 2018), las cuales permitirán acceder a los aspectos emocionales y creativos que enriquecerán la exteriorización emocional y la gestión del dolor. Cabe la posibilidad de incluir la observación participante como método complementario para profundizar en aspectos derivados de información rescatada en la entrevista, contemplando así un posible periodo de observación en el aula (McMillan y Schumacher, 2005; Taylor y Bogdan, 1987). En este posible periodo de observación en el aula se observaría la práctica docente asociada a situaciones de duelo detectadas en el entorno escolar, observando estrategias, planes y programas para cubrir las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta la integración en el entorno escolar del investigador durante un tiempo previo adaptativo.

Tomando como referencia la población de docentes adscritos a centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Huelva, se realizará un muestreo de tipo no probabilístico intencional con el que acceder a aquellos profesionales adscritos a centros en los que se desarrollen Planes o Programas ligados a la problemática objeto de estudio, ya sean promovidos por la Junta de Andalucía o por los propios centros. En cualquier caso, el interés no es atender a criterios de representatividad muestral sino acceder a casos singulares, prevaleciendo siempre el valor y la significatividad de la experiencia profesional. Se espera poder localizar entre 10-15 profesionales en la provincia de Huelva que compartan sus prácticas y sus vivencias en la tesis doctoral.

Resultados esperados

Los resultados esperados se centran en alcanzar una comprensión más amplia y profunda sobre la Pedagogía de la muerte, extendiéndose a la exploración de distintos duelos, más allá de los asociados exclusivamente con la muerte. Se pretende comprender la vinculación entre las experiencias personales de duelo y resiliencia de los docentes en activo, y cómo estas marcan su implicación y enfoque del acompañamiento y la gestión del duelo en el entorno escolar, pudiendo así identificar también patrones, técnicas, recursos y estrategias que, sumadas a las ya señaladas contribuyan a la elaboración de un plan de actuación integral. Esto permitiría abordar el duelo en la infancia de una forma empática, promoviendo un enfoque grupal que fomente el desarrollo de las habilidades de gestión para enfrentar futuros duelos. De esta forma se pretende enriquecer la práctica pedagógica atendiendo a las necesidades individuales de maestros y niños, potenciando el ámbito formativo docente, y creando un espacio de escucha, atención y apoyo dentro de la comunidad educativa.

Discusión y conclusiones

La investigación propuesta contribuirá a la investigación en Pedagogía de la Muerte, escenario que posee un

auge creciente a nivel nacional e internacional (Colomo-Magaña et al., 2023; Rodríguez Herrero et al., 2023); y lo hará desde una propuesta diferente, centrada en el impacto de las experiencias vitales de duelo y resiliencia sobre la práctica pedagógica docente. La producción actual en Pedagogía de la Muerte se centra en la aceptación, normalización e interiorización de la muerte como parte de la vida, desde prácticas pedagógicas que ayuden a reducir la ansiedad y alexitimia del alumnado (Testoni et al., 2023; 2021), la perspectiva del profesorado, el alumnado y las familias (Grigoporopoulos, 2022; Puskás et al., 2023; Serrano- Manzano et al., 2023), y la búsqueda de recursos y metodologías activas que faciliten la integración curricular del duelo en el entorno escolar (Albacete-Maza et al., 2023; Stylianou & Zembylas, 2020).

Como conclusiones, los resultados esperados en este estudio pretenden contribuir con la investigación en Pedagogía de la Muerte y el abordaje del duelo en el entorno escolar, ofreciendo una visión de cómo las experiencias personales de duelo y resiliencia impactan en su enfoque pedagógico y detectando prácticas, estrategias y recursos que permitan un abordaje del duelo empático para los alumnos, centrado en la pérdida y sensible a los cambios en sus vidas que provocaran una disminución de su bienestar emocional. Este proyecto destaca la importancia de integrar las dimensiones sociales y emocionales de la educación, resaltando cómo el bienestar emocional del docente y del alumnado son cruciales en el proceso de aprendizaje. Subraya la necesidad de un cambio paradigmático en la formación docente que aborde el acompañamiento emocional de calidad, lo cuál tendrá un reflejo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un ambiente de apoyo, empatía y resiliencia que beneficie a docentes y alumnos por igual.

Impacto y transferencia

Se espera contribuir significativamente en la comprensión científico-técnica en torno al duelo, la pedagogía de la muerte y su gestión en el ámbito educativo. Esta contribución se traducirá en una guía formativa para docentes que contenga estrategias útiles de afrontamiento del duelo en el contexto educativo, en la línea del Plan de Acción de la Junta de Andalucía relativo a esta temática. En la misma línea, se explorará la creación de recursos TIC destinados al trabajo de las emociones.

Por otra parte, la tesis se está diseñando para consolidarse a través de la mención internacional, con una estancia de tres meses en la universidad Do Algarve (Portugal), de manera que permita el intercambio de conocimientos metodológicos y experiencias. Por otra parte, se plantea la colaboración con centros de formación del profesorado, desarrollando cursos que aborden la gestión emocional en el contexto educativo, focalizando en la gestión y acompañamiento de duelo en entornos escolares.

La divulgación científica esperada se prevé en revistas de impacto (JCR-SJR), vinculadas al ámbito de esta temática, así como la comunicación de resultados en congresos auspiciados por entidades nacionales (AEOP, AUPDCS, AIDIPE), e internacionales (IAEVG, ESERA), vinculados al ámbito educativo y de formación de profesorado.

Referencias bibliográficas

Albacete-Maza, J., Fernández-Cano, A., & Callejas, Z. (2023). Exploring folk songs to educate for resilience. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, *8*(3-4), 133-146. https://doi.org/10.1108/OTH-10-2022-0064

Agrelo-Costas, E., & Monciño-González, I. (2023). Literatura infantil: un camino educativo hacia la comprensión de la muerte. *Didáctica. Lengua y Literatura, 35,* 231-240. https://doi.org/10.5209/dill.83868

Beltrán, S. M., & Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 11(21).* https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Cabrera, L. T., & Cañestro, C.V. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os.Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de «Malamente». *Revista Complutense de Educación, 31(*3), 375-385. https://doi.org/10.5209/rced.63488

Colomo-Magaña, E., & Cívico Ariza, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la

muerte. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(1), 83-94. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961

Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A., & Cuevas-Monzonís, N. (2021). Pedagogy of death in pre-service teacher training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 227-241. https://doi.org/10.6018/REIFOP.471991

Colomo-Magaña, E., Cívico-Ariza, A., Basgall, L., & Guillén-Gámez, F. D. (2023). The Influence of Cultural Snapshots on Pre-service Teachers' Attitudes Towards Death Education. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 0*(0), 1-20. https://doi.org/10.1177/00302228231187013

Corral, R. R. (2022). Pérdidas significativas y duelo en adolescentes, una mirada desde la orientación educativa. ConCiencia EPG, 7(2), 115-129. https://doi.org/10.32654/concienciaepg.7-2.7

De la Herrán, A.G., Rodríguez Herrero, P. y de Miguel, V. Y. (2019). Está la muerte en el currículo español. Revista de Educación, 385, 201-226. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa, 8(*19), 733-758. Hacia un desarrollo de las historia personales y profesionales de los docentes (unam.mx)

Gómez-Núñez, I., Cano-Muñoz, Á., & Torregrosa, S. (2020). *Manual para investigar en educación: Guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea Ediciones.

Grigoropoulos, I. (2022) Can we talk about life without taking death into account? Early Childhood educators' self -perceived ability to approach the topic of death with children. *OMEGA Journal of Death and Dying, 0*(0), 1-14. https://doi.org/10.1177/00302228211057733

Jaramillo Serna J. A. (2020). Intervenciones psicológicas basadas en el arte para acompañar procesos de duelo: un estado del arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, *15*, 1-10. https://doi.org/10.5209/arte.64538

Junta de Andalucía. (2023). *Hacia el agradecido recuerdo: Manual de acompañamiento educativo en situaciones de duelo infantil, primaria y secundaria.*

López de Maturana, S.L. (2011). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *DOAJ, Directory of Open Access Journals*. https://doaj.org/article/83981ac3dcc947558a17d08339a7dc3e

Mayo, E. (2018). Vulnerabilidad, ruptura social y arteterapia. *Arteterapia*, 13, 103-117. https://doi.org/10.5209/arte.59779

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. ADDISON WESLEY.

Ortiz Villalobos, A. (2021). Duelo en infancia y adolescencia y en tiempos de COVID-19. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, *38*(1), 3–10. https://doi.org/10.31766/revpsij.v38n1a2

Pedrero-García, E. (2019). Educación para la salud y pedagogía de la muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface: Communication, heath, education, 23*, 1-14. https://doi.org/10.1590/Interface.180404

Pierre Klein, J., (2008), Arteterapia, *La creación como proceso de transformación*. Octaedro.

Puskás, T., Andersson, A., Jeppsson, F., & Slaughter, V. (2023). Living in heaven and buried in the earth? Teaching young children about death. *European Early Childhood Educational Research Journal, 6,* 900-913. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221002

Ramos-Pla, A., & Camats i Guàrdia, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educar, 55*(1), 273-290. https://doi.org/10.5565/rev/educar.950

Ramos Pla, A., Gairín Sallán, J. & Camats Guardia, R. (2020). Percepciones educativas en relación a la pedagogía de la muerte. *Revista Espacios, 41*(4), 4-12 https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/20410404.html

Rodríguez Herrero, P., Serrano Manzano, B. F., & De la Herrán Gascón. A. (2023). "Death livens you up": death education through the eyes of adolescents. *Pedagogy, Culture & Societ,* 1-14. https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2230965

Serrano Manzano, B. F., Rodríguez Herrero, P., & De la Herrán Gascón, A. (2023). "Mum, when we die, what do you

think happens?" A qualitative study of views on death education among Spanish families. *Death Studies,* 1-12. https://doi.org/10.1080/07481187.2023.2186536

Stylianou, P., & Zembylas, M. (2020). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: teacher's perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education, 49*(1), 54-77. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Grupo Planeta (GBS).

Vacheret, C. (2008). A Fotolinguagem: um método grupal com perspectiva terapéutica ou formativa. *Psicolgia: Teoría e Práctica, 10(2),* 180-191. Fotolenguaje_De_ayer_a_hoy_y_voy.pdf (orientacual.es)

Uriarte, J.A. (2005). La resiliencia. una nueva perspectiva en Psicopatología del desarrollo. *Revista De Psicodidactica*, *10*(2), 61-79. https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf

Testoni, I., Ronconi, L., Biancalani, G., Zottino, A., Wieser, M. A. (2021). My future: Psychodrama and Meditation to Improve Well-Being Though the Elaboration of Traumatic Loss Among Italian High School Students. *Frontiers in Psychology, 11.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.544661

Testoni, I., Palazzo, L., Iacona, E., Segalla, O., Pizzolato, L., Rigo, M., & Ferrari, L. (2023). Exploring Emotions Related to the COVID-19 Pandemic through Death Education: A Qualitative Study at Italian Primary Schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13,* 1920-1936. https://doi.org/10.3390/ejihpe13090139

Soft skills y su evaluación en el contexto universitario: una revisión sistemática[28]

Daniel Espinosa-Rodríguez[1]

[1]*Universidad Autónoma de Barcelona, España*

josedaniel.espinosa@autonoma.cat

Resumen

En el contexto de la formación universitaria hoy en día surge la necesidad de evaluar las soft skills de forma sistemática. La incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo pone en la mira la posibilidad de evaluar estas habilidades través de la gamificación. Por tanto, se requiere hacer una aproximación a la literatura académica en lo referente a este tema mediante una revisión sistemática. En este estudio se utilizó el Protocolo PRISMA 2020 donde, de manera clara y transparente, se documentó el proceso de la revisión, la identificación y selección de los estudios, la metodología aplicada y los hallazgos de las investigaciones. El estudio explica la metodología de la revisión sistemática implementada para el análisis bibliográfico, se examinan y discuten los principales hallazgos. Finalmente, se presentan las conclusiones de este estudio.

Palabras clave: Revisión sistemática, soft skills, Educación universitaria, Evaluación de competencias, Gamificación.

Abstract

In the context of university education, the need to evaluate soft skills in a systematic way has arisen. The incorporation of technologies in the educational environment puts in sight the possibility of evaluating these skills through gamification. Therefore, it is necessary to approach the academic literature on this topic through a systematic review. In this study, the PRISMA 2020 Protocol was used where, clearly and transparently, the review process, the identification and selection of studies, the methodology applied, and the research findings were documented. The study explains the systematic review method implemented for the bibliographic analysis is presented, and the main findings are examined and discussed. Finally, the conclusions of this study are presented.

Keywords: systematic review, soft skills, university education, competence assessment, assessment methods, gamification

Introducción

La evaluación de las competencias, especialmente las llamadas soft skills, se ha vuelto necesaria hoy en día debido a que, por un lado, orientan la creación de prácticas pedagógicas pertinentes a la formación académica y; por otro, contribuyen a alcanzar una autonomía en el aprendizaje, la autocrítica y la participación activa en la toma de decisiones de los estudiantes (Irigoyen et al., 2011).

Esta evaluación, a diferencia de las competencias de conocimientos, requiere de insumos complejos, técnicas y procedimientos más elaborados, por lo que nos lleva a pensar si los actuales mecanismos e instrumentos son pertinentes o adecuados para la naturaleza de dichas habilidades; lo que abre la posibilidad de explorar nuevas formas de medirlas y métodos que evidencien su adquisición en el contexto de la formación universitaria (Ribes Iñesta, 2006).

Por su parte, la incorporación de la tecnología a los entornos educativos han permitido generar ecologías de aprendizaje inmersivas para lograr la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y competencias (Westera, 2019). De acuerdo con Almeida y Buzady (2022) con esta incorporación también es posible desarrollar las soft skills a través del uso de estrategias de gamificación y juegos serios, especialmente en el contexto de la formación universitaria.

28 Proyecto de investigación doctoral del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Es en ese contexto que el presente estudio forma parte de la primera etapa de una investigación orientada a la implementación de un modelo de evaluación gamificado para la medición de las soft skills de los estudiantes de la carrera de educación; y donde uno de sus objetivos específicos es identificar las estrategias de evaluación para la medición de estas habilidades que se han aplicado en los últimos diez años y que hayan utilizado la gamificación como alternativa de evaluación.

En sintonía con lo anterior, este estudio hace una aproximación a la literatura académica donde se pueda identificar y mapear las estrategias de evaluación para las soft skills, así como la identificación de la gamificación en los procedimientos metodológicos e instrumentales como alternativas innovadoras de evaluación de dichas competencias.

Para esta revisión se utilizó el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), que de manera clara y transparente, se documenta el proceso de la revisión, la identificación y selección de los estudios, la metodología aplicada y los hallazgos de las investigaciones (Page et al., 2021).

Método

Este estudio se ha planteado las siguientes preguntas de investigación ¿cuál ha sido la producción científica en los últimos diez años en referencia a la evaluación de las soft skills, la metodología e instrumentos utilizados para la medición de dichas habilidades en el contexto universitario?, y de estas, ¿qué características presentan las investigaciones que incorporan dentro de su proceso metodológico o instrumental la gamificación como principal medio para la evaluación?

Por lo que el objetivo de este estudio se centra en identificar el tipo de las habilidades que han sido evaluadas en ese contexto y las características del proceso de implementación para su evaluación. En ese sentido el aporte científico de este estudio se orienta en sistematizar la acción pedagógica en torno a la evaluación de las soft skills e indagar sobre algún posible esquema alternativo de cara a la implementación en el contexto latinoamericano.

En primer lugar, se determinaron palabras clave agrupándolas en tres campos de búsqueda: soft skills, evaluación, educación superior. Se utilizaron los mismos términos en todas las bases de datos consultadas, delimitadas por título, resumen y palabras clave. La búsqueda se realizó en: Scopus, Web of Science, PsycINFO, ERIC y SCIELO. Posteriormente, se definieron criterios de inclusión y exclusión en relación con el año de publicación, tipo de investigación, revisión por pares, estatus de publicación, población e idioma.

Una vez identificados los registros que encajaban con los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron aquellos que se relacionaban con el propósito del estudio. Este proceso se llevó a cabo en tres momentos. (1) Mediante la herramienta de gestión bibliográfica Zotero cuya finalidad fue depurar las bases de datos eliminando los registros duplicados. (2) Se realizó la lectura del título y resumen de la publicación para identificar la clase de estudio y la pertinencia con el objeto de la investigación. El criterio para determinar la pertinencia del estudio con respecto al objeto de la investigación fue: el uso de videojuegos, juegos serios gamificación o herramientas digitales en la evaluación de las soft skills. (3) finalmente, se recuperó el texto completo para su revisión detallada y análisis.

Para la extracción de la información de los estudios, se utilizó una lista modificada propuesta por Gandía-Carbonell (2022) donde las categorías de análisis fueron los datos de identificación, el objeto de estudio, así como los principales hallazgos. Tanto para el análisis y representaciones gráficas de los datos se utilizaron Power BI y hojas de cálculo. Para la visualización de los resultados se utilizaron nubes de palabras, mapas y gráficos descriptivos. Cabe mencionar que todas las publicaciones recuperadas fueron escritas en inglés por lo que para efectos de mantener la fidelidad de los términos utilizados algunos de los análisis y visualización de los hallazgos mantendrá el idioma de origen.

Resultados

Los resultados del estudio se presentan en dos apartados. Primero se reporta los datos de la selección mediante el protocolo PRISMA. Segundo, se exponen los principales hallazgos de las categorías propuestas.

Selección de estudios

El resultado de la selección de publicaciones para el estudio que cumplieron con todo el protocolo Prisma fueron 32 de 1080 registros, el diagrama del protocolo. Ver la figura 1.

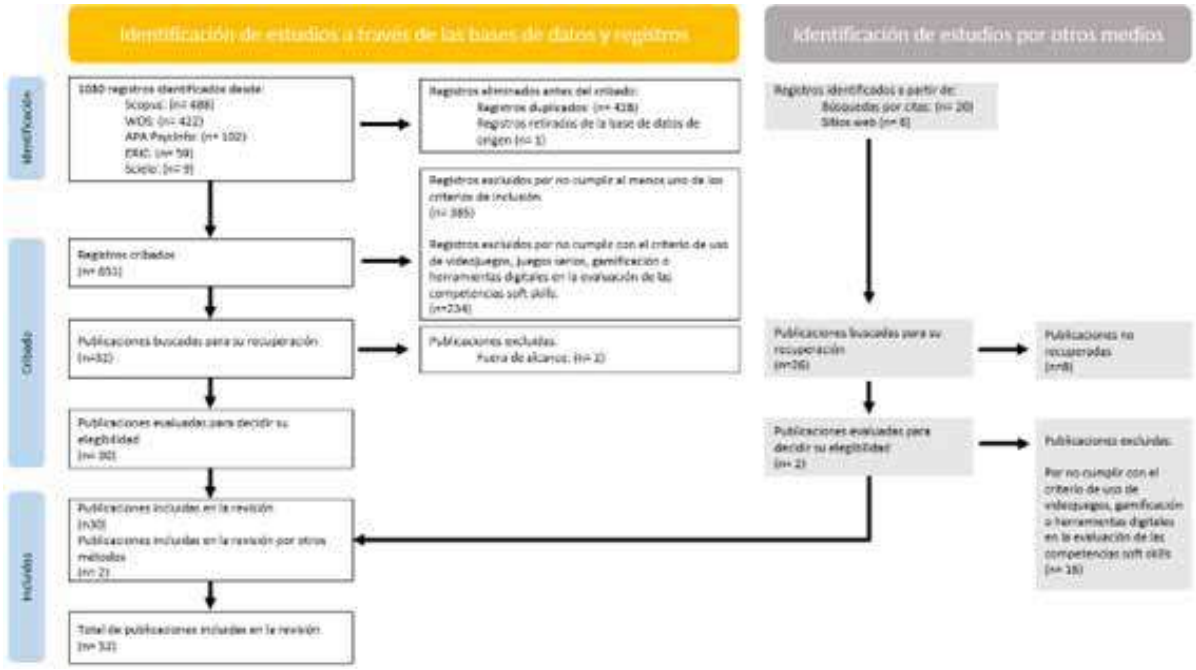


Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA

Nota: Diagrama adaptado de The PRISMA 2020 statement (Page et al., 2021)

Resultados por categorías

Publicaciones por año. Se observa que de las 266 publicaciones cuyo objeto de estudio fue la evaluación de las soft skills el año más productivo fue el 2022 con 49 publicaciones; el cual coincide con las 32 investigaciones que utilizan la gamificación, videojuegos o herramientas TIC en sus procesos metodológicos alcanzando 7 publicaciones en ese año.

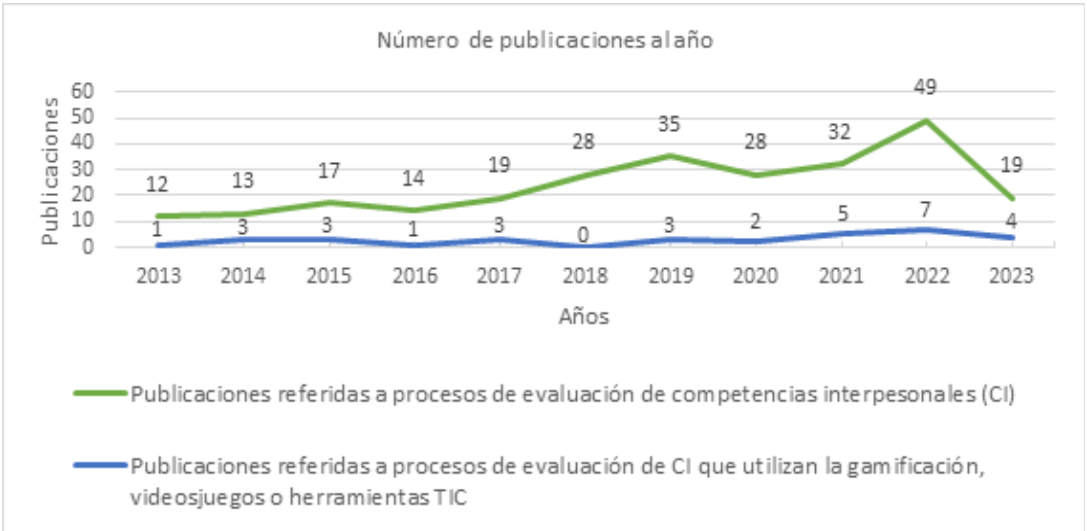


Figura 2

Publicaciones por año

Publicaciones por país. El país con mayor producción científica relacionada con la evaluación de soft skills es España con 7 publicaciones, seguido de Australia, Italia y Reino Unido con 3, Portugal 2. En países latinoamericanos como Chile y México cuentan con 1. Ver figura 3.



Figura 3
Publicaciones por país

Carrera o programa en el que se realiza el estudio. Las ingenierías son las que se implementa mayoritariamente la evaluación de las soft skills y que utiliza la gamificación en sus procesos metodológicos. También sobresalen las carreras o programas de Gestión de proyectos o empresas. Ver figura 4.



Figura 4
Carrera o programa en el que se realiza la evaluación de soft skills

Tipo de competencias evaluadas. Las habilidades evaluadas que más resaltan son, en primer lugar, teamwork, seguida de communication. Otras que se evalúan son leadership, critical thinking, decision making, creativity y problem solving. Ver figura 5.



Figura 5

Tipo de soft skills evaluadas

Tipo de evaluación implementada. Los tipos de evaluación implementados fueron la heteroevaluación, autoevaluación, evaluación por pares y alguna combinación entre las tres. Ver figura 6.

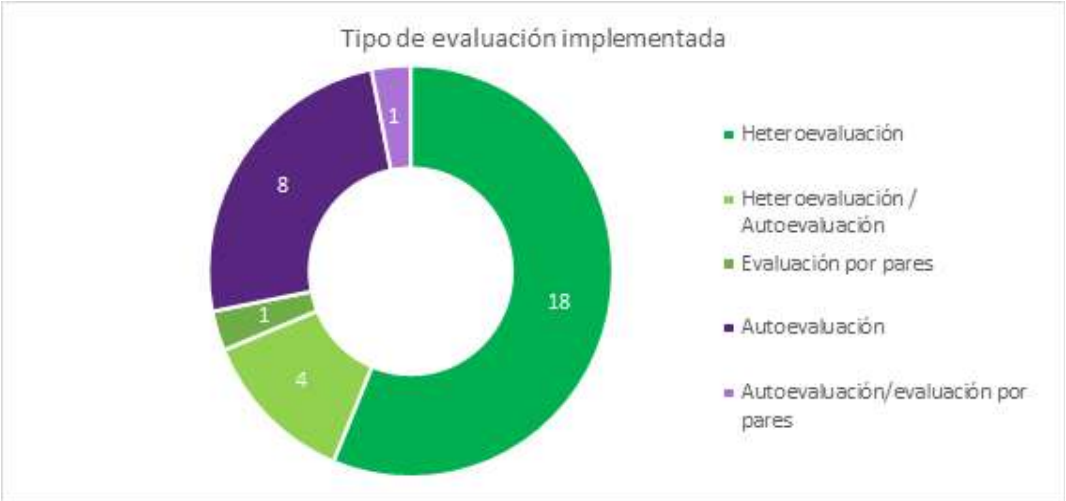


Figura 6

Tipo de evaluación implementadas

*Principales hallazgos. E*stos se enfocan en uso de las herramientas utilizadas para la evaluación de las soft skills y los reportan como buenos o positivos (Achcaoucaou et al., 2014; Aziz et al., 2022; Buzady y Almeida, 2019; Evangelou et al., 2021; Jolin y Wilson, 2022)evaluation, and implementation of new curricula. Identifying competence levels among students can help course organizers to improve both academic content and teaching/learning processes. The present study addresses this issue by examining the implementation of an Internet-based competency assessment tool. We analyze the status and evolution of soft skills among students on the Official Masters program Creating and Managing Innovative Technology-Based Companies at the University of Barcelona, using a tool known as Tricuspoid, specifically designed for evaluating entrepreneurial competences. The results show that the tool, first, enables students to identify their strong and weak points and to develop personal strategies for improvement; second, provides teachers with additional information about the effects of their input on student competences; and third, supplies useful information for quality management of the

Master's programs, because it can detect trends in the training needs of new students and help to enhance content accordingly, and therefore match the design of the academic program to the requirements of labor market. © 2012 Wiley Periodicals, Inc. © 2012 Wiley Periodicals, Inc.","archive":"Scopus","container-title":"Human Factors and Ergonomics In Manufacturing","DOI":"10.1002/hfm.20394","ISSN":"10908471 (ISSN; en cuanto a la aplicación de instrumentos alcanzan un incremento o mejora de las habilidades evaluadas (Aziz et al., 2022; Caratozzolo et al., 2022; Jolin y Wilson, 2022; Mudure-Iacob, 2021)2021.

Discusión y conclusiones

Considerando el análisis de esta revisión y las dimensiones propuestas por Gandía-Carbonell (2022) se puede determinar que ha habido un aumento en los trabajos de investigación sobre la evaluación de las soft skills mediante el uso de gamificación durante los últimos años (2021-2023), esto concuerda con lo descrito por Santucci et. al. (2019). La producción de estas investigaciones encabezada por España da cuenta del grado de implicación que las Universidades de ese país que han asumido dentro del proceso formativo.

En cuanto a los programas universitarios son las titulaciones del área de la ingeniería con un número considerable de publicaciones, lo que puede explicarse debido a la cercanía y familiaridad con la gamificación y su impacto en las demandas profesionales. En cuanto al tipo de competencias evaluadas concuerda con Cinque (2016) en que la diversidad de las soft skills, depende de la intencionalidad y finalidad para la que se desea implementar en los diferentes contextos académicos ya que los hallazgos corroboran el uso de diferentes enfoques. Se puede advertir que el marco teórico para la evaluación de estas habilidades aún se encuentra en una etapa inicial. El tipo de evaluación utilizado es la heteroevaluación y tal como lo comentó Baartman et al. (2007)the call for assessment methods to adequately determine competence is growing. Using just one single assessment method is not sufficient to determine competence acquisition. This article argues for Competence Assessment Programmes (CAPs, esta permite establecer la medición y retroalimentación, desde un agente externo, entre el saber, saber hacer y ser de lo que se espera puedan demostrar los estudiantes.

En cuanto a los resultados y conclusiones de los estudios en su mayoría se reportan resultados como buenos y positivos, además de evidenciar cierto logro alcanzado en las soft skills evaluadas. Sin embargo, las limitaciones y recomendaciones que los estudios hacen, se pueden notar la alta preocupación por alcanzar un impacto en las diferentes titulaciones, realizar estudios comparativos y la transferencia de las habilidades evaluadas a los distintos contextos.

Como conclusión se puede indicar que los aportes de esta revisión existen una progresiva producción científica en este tema. Lo que indica la importancia y relevancia de la investigación por las soft skills, las cuales se espera que continúen y diversifiquen. En cuanto a la implementación del Protocolo Prisma como estrategia de análisis, se puede reconocer su utilidad para identificar el estado actual de la literatura académica relacionada con el objeto de este estudio. Por su parte los hallazgos apuntan a la necesidad de continuar potenciando las relaciones entre las perspectivas teóricas, metodológicas y empíricas para desarrollar modelos de evaluación capaces de dar respuesta a los logros de aprendizaje y su nivel de adquisición de las competencias interpersonales.

Impacto y transferencia

El impacto y aporte científico de este estudio se orienta en documentar a través de la revisión sistemática la acción pedagógica en torno a la evaluación de las soft skills e indagar sobre algún posible esquema alternativo de cara a la mejora de la enseñanza de estas habilidades e implementación (transferencia) en el contexto latinoamericano, particularmente en la educación superior universitaria del Ecuador.

Referencias bibliográficas

Achcaoucaou, F., Guitart-Tarrés, L., Miravitlles-Matamoros, P., Núñez-Carballosa, A., Bernardo, M., y Bikfalvi, A. (2014). Competence assessment in higher education: A dynamic approach. *Human Factors and Ergonomics In Manufacturing*, *24*(4), 454–467. Scopus. https://doi.org/10.1002/hfm.20394

Almeida, F., y Buzady, Z. (2022). Development of soft skills competencies through the use of FLIGBY. *TECHNOLOGY PEDAGOGY AND EDUCATION*, *31*(4), 417–430. https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2058600

Aziz, I., Shoaib, S. H., Iftikhar, S., Bashir, M. Z., Ashraf, A., y Shahzad, M. (2022). Inducting undergraduate medical students via WhatsApp-based multiple mini interviews during COVID-19 pandemic. *Journal of the Pakistan Medical Association*, *72*(11), 2270–2274. Scopus. https://doi.org/10.47391/JPMA.5325

Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., y van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, *2*(2), 114–129. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.06.001

Buzady, Z., y Almeida, F. (2019). FLIGBY -A Serious Game Tool to Enhance Motivation and Competencies in Entrepreneurship. *INFORMATICS-BASEL*, *6*(3). https://doi.org/10.3390/informatics6030027

Caratozzolo, P., Lara-Prieto, V., Hosseini, S., y Membrillo-Hernández, J. (2022). The use of video essays and podcasts to enhance creativity and critical thinking in engineering. *INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERACTIVE DESIGN AND MANUFACTURING - IJIDEM*, *16*(3), 1231–1251. https://doi.org/10.1007/s12008-022-00952-8

Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft Skills Development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education*, *3*(2), 389–427. https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427

Evangelou, S., Stamoulakatou, G., y Xenos, M. (2021). A Serious Game for Mobile Phones used in a Software Engineering Course: Usability Evaluation and Educational Effectiveness. En T. Klinger, C. Kollmitzer, y A. Pester (Eds.), *University of Patras* (WOS:000689064100035; pp. 225–231). https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9453987

Gandía-Carbonell, N., Losilla, J.-M., y Viguer, P. (2022). Strategies to assess and promote the socio-emotional competencies of university students in the socio-educational and health fields: A scoping review protocol. *International Journal of Educational Research*, *112*, 101922. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101922

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, *16*(48), 243–266.

Jolin, J., y Wilson, M. (2022). Developing a Theory of Two Latent Soft Skills Progress Variables using the BEAR Assessment System: Validity Evidence for the Internal Structure of the Social Evaluative in the Workplace Instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *40*(3), 381–399. https://doi.org/10.1177/07342829211057641

Mudure-Iacob, I. (2021). Hide and Seek in Gamified Learning: Formative Assessment of ESP in Digital Escape Rooms. *Astra Salvensis*, *2021*(1), 209–217. Scopus.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Ribes Iñesta, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, *23*(1), 19–26.

Santucci, V., Sbardella, T., Biscarini, C., Spina, S., y Bolli, G. (2019). SOFT SKILLS WITH LEARNING TECHNOLOGIES: THE PROJECT AT THE UNIVERSITY FOR FOREIGNERS OF PERUGIA. En L. Chova, A. Martinez, y I. Torres (Eds.), *University Foreigners Perugia* (WOS:000536018103118; pp. 3700–3708).

Westera, W. (2019). Why and How Serious Games Can Become Far More Effective: Accommodating Productive Learning Experiences, Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains. *Educational Technology & Society*, *22*(1), 59–69.

Evaluación de la eficacia de un Programa para la Escritura de Síntesis a partir de Información Complementaria por medio de Instrucción Explícita, Vídeo modelado y Escritura Colaborativa en un Ambiente de Aprendizaje Híbrido [29]

Lady Yohanna Villabona [1]
Núria Castells [2]
Ruth Villalón [3]

[1] *Fundación Universitaria del Area Andina, Colombia*
[2] *Universidad de Barcelona, España*
[3] *Universidad de Cantabria, España*
ladyvillabona@gmail.com

Resumen

La comunicación describe un estudio cuasiexperimental, con medidas pre, post y mantenimiento, el cual tiene como objetivo principal examinar los efectos de un programa de enseñanza de estrategias para la escritura individual, a partir de información complementaria de múltiples textos, en la calidad de las síntesis escritas. Participaron dos grupos de estudiantes universitarios: grupo experimental (GE), que recibió un programa de intervención que incluía visionado de ejemplos y escritura colaborativa, frente al grupo control (GC) que no fue instruido en ninguna de las estrategias. Se espera que el alumnado del GE muestre un mejor dominio de las estrategias de selección, organización e integración de la información al escribir síntesis. Al momento se ha realizado un pilotaje del programa y se ha diseñado una rúbrica para evaluar la calidad de las síntesis, la cual está siendo ajustada en sus diferentes criterios de evaluación y valores. Aquí se presentará el programa y los resultados de las valoraciones de los y las participantes.

Palabras clave: Escritura de síntesis, escritura colaborativa, información complementaria, educación superior

Abstract

The communication describes a quasi-experimental study, with pre, post and maintenance measures, whose main objective is to examine the effects of a program teaching strategies for individual writing, based on complementary information from multiple texts, on the quality of the written summaries. Two groups of university students participated: experimental group (EG), which received an intervention program that included viewing examples and collaborative writing, versus the control group (CG) that was not instructed in any of the strategies. It is expected that EG students will show a better mastery of the selection, organization and integration strategies of information when writing synthesis To date, the program has been piloted and a rubric has been designed to evaluate the quality of the synthesis, which is being adjusted in its different evaluation criteria and values. Here the program and the results of the evaluations of the participants will be presented.

Keywords: Synthesis writing, collaborative writing, complementary perspectives, higher education

Introducción

Escribir una síntesis implica integrar información sobre un tema a partir de la lectura de diferentes fuentes (Nadal et al., 2021). Luo y Kiewra (2019) señalan que los y las estudiantes universitarias presentan dificultades cuando tienen que identificar las conexiones entre las ideas procedentes de los textos y organizar la información. Por ello requieren ser instruidos en estrategias para seleccionar, organizar y conectar información. Además, según Miras et al. (2013) el alumnado que integra información cuando escribe síntesis a partir de textos con información

29 Tesis doctoral. Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación. Universidad de Barcelona y Fundación Universitaria del Área Andina.

complementaria, alcanzan mejores aprendizajes.

Estudios como el de Granado-Peinado et al. (2019) han demostrado que los procesos de colaboración son fundamentales para la integración de argumentos de diferentes fuentes, ya que parecen facilitar la comparación e integración de diferentes perspectivas que se encuentran no solo en los textos, sino también entre los miembros del equipo. Ahora bien, se desconoce si ocurre de forma similar cuando se trata de textos con información complementaria.

Hasta el momento, para ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura de síntesis a partir de fuentes con perspectivas complementarias se han implementado estrategias como la instrucción explícita y el modelado (Firetto, 2020). Sin embargo, se desconocen programas realizados en entornos virtuales o híbridos que incorporen la colaboración entre pares como elemento esencial.

De este modo, la investigación que se presenta tiene como objetivo evaluar la eficacia de un programa de escritura de síntesis en un entorno de aprendizaje híbrido que, además del modelado y materiales guía, utiliza algunas estrategias discursivas que incentivan la participación de los estudiantes en conversaciones más constructivas con sus pares mientras leen y escriben sobre textos basados en información complementaria.

Método

Para evaluar la eficacia del programa se ha ha llevado a cabo un diseño cuasiexperimental en el que la intervención es la variable independiente, las variables de control son: a) Nivel de conocimiento previo b) Nivel de competencia escritora percibido c) Nivel de competencia de trabajo colaborativo percibida. Las variables dependientes son: a) Calidad de la síntesis individual y colaborativa b) calidad de las interacciones en la escritura colaborativa c) Nivel de conocimiento adquirido sobre los temas de las síntesis.

En el grupo experimental con quienes se realizó un pilotaje del programa, participaron un total de 39 estudiantes de optometría, 28 de los cuales eran mujeres. La media de edad del grupo fue de 28,8 años (SD = 6.1). En el grupo control se contó con un total de 50 estudiantes de los cuales 20 eran hombres, algunos de las carreras de Optometría y otros de Terapia Respiratoria. La media de edad del grupo fue de 23.78 (SD = 5.18).

Para el desarrollo de la investigación se usaron los siguientes 7 instrumentos. Si bien se tienen resultados de cada uno de ellos, en esta comunicación se presentarán sólo los datos obtenidos con la escala de satisfacción.

1. Autoeficacia para la escritura (Ramos Villagrasa et al., 2018) 16 ítems en escala Likert, distribuidos en 3 dimensiones: ideación, convenciones del lenguaje y autorregulación. El Alpha de Cronbach osciló entre .89 y .90.
2. Cuestionario de Controversias (Johnson y Johnson, 2003): Evalúa las estrategias usadas para resolver controversias que surgen cuando se trabaja de forma colaborativa. Escalas likert: estrategias constructivas: 15 ítems (Alpha de Cronbach: .89); escala de estrategias destructivas: 15 ítems (Alpha de Cronbach: .79).
3. Prueba de Conocimientos previos: Elaborado *ad hoc*. 25 preguntas de respuesta múltiple (4 opciones de respuesta) sobre los temas de las síntesis. Incluye 7 preguntas sobre datos sociodemográficos.
4. Prueba de Aprendizaje: Elaborado *ad hoc*. 25 preguntas de respuesta múltiple (4 opciones de respuesta).
5. Cuestionario de satisfacción: Preguntas en escala 0-10 para valorar el proceso de intervención y satisfacción con las actividades propuestas: GC: 4 ítems; GE: 7 ítems.
6. Textos para realizar las síntesis: se elaboraron 4 pares de textos para cada una de las tareas pre, post, intervención y seguimiento. En total se abarcaron 4 temas sobre psicología evolutiva específicamente 4 etapas del ciclo vital.
7. Registros de las tareas colaborativas: Se pidió a las parejas de estudiantes que se grabaran mientras realizaban la síntesis en colaboración.

Los materiales del programa de intervención se recogen en la Tabla 1, en la sección de estrategias /ayudas.)

Análisis Previstos:

Cualitativo: codificación de diálogos en las tareas colaborativas y análisis de la calidad de las síntesis -individuales y colaborativas-.

Cuantitativo: comparación estadística ANOVA entre los resultados de aprendizaje y de calidad de las síntesis obtenidos por los grupos control y experimental

Procedimiento:

Se realizó un pilotaje del programa de intervención durante el segundo semestre del año 2022. En una primera fase se implementó el pretest, que al igual que el postest consistió en la escritura de una síntesis de forma individual la cual posteriormente reescribieron en parejas. En la segunda fase se implementó el programa, seguido del postest, y finalmente se llevó a cabo la síntesis de seguimiento (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descripción del programa

	Actividades	**Estrategias o ayudas empleadas**
Pretest	Cuestionarios 1, 2, 3 Síntesis Individual (presencial) Reescritura colaborativa (síncrona)	
Intervención Fase I -GE-	Observación vídeo modelado: Selección de Información Actividad asincrónica individual de selección de información Actividad asincrónica colaborativa de selección de información	Vídeo modelado 1 + Tabla para la selección de ideas relevantes de ambos textos + Pautas para la escritura de una buena síntesis + Pautas para un trabajo colaborativo eficaz fase 1
Intervención Fase II-GE-	Observación vídeo modelado: Organización de Información Actividad asincrónica colaborativa: Clasificar la información elegida en temas o categorías	Vídeo modelado 2 + Tabla para la organización de la información relevante en categorías + Pautas para la escritura de una buena síntesis + Pautas para un trabajo colaborativo eficaz fase 2
Intervención Fase III-GE-	Observación vídeo modelado: Textualización de la síntesis Actividad asincrónica colaborativa: escribir el borrador de la síntesis	Vídeo modelado 2 + Tabla para la organización de la información relevante en categorías + Pautas para la escritura de una buena síntesis + Pautas para un trabajo colaborativo eficaz fase 3 + Listado de conectores
Postest	Cuestionarios 4 y 5 Síntesis Individual (presencial) Reescritura colaborativa (síncrona)	Pregunta guía a la cual se debe responder desde la síntesis
Seguimiento	Síntesis Individual (presencial) 2 semanas después de la intervención	

Resultados

Se han realizado análisis preliminares de las pruebas de conocimientos previos y de algunos apartados del cuestionario del grado de satisfacción de los estudiantes con el programa de intervención. En particular se han

revisado las frecuencias de las valoraciones que los y las estudiantes universitarios del GE realizaron sobre las diferentes herramientas usadas en términos de la utilidad que estas tuvieron. En la figura 1 se pueden observar las mejor valoradas por la mayoría de las y los estudiantes.

También se indagó su percepción acerca del aprendizaje alcanzado (ver figura 2). El estudiantado del GE percibe que las tareas propuestas les permitieron aprender a escribir mejores síntesis y les ayudaron a aumentar su aprendizaje sobre los temas de la asignatura.

Por último y con el propósito de evaluar la calidad de las síntesis se ha diseñado una rúbrica a partir de las planteadas en los estudios de Nadal et al. (2021) y de Villalón (2010). Entre los criterios de evaluación considerados se encuentran: la relevancia de las ideas, la estructura del texto, la integración y el grado de elaboración o copia de las ideas. Se ha realizado un primer proceso de revisión interjueces de algunas de las síntesis individuales pretest, postest y de seguimiento que ha permitido ir ajustando las dimensiones de dicha rúbrica.



Figura 1

Nivel de utilidad de las ayudas



Figura 2

Nivel de aprendizaje alcanzado

Discusión y conclusiones

Esta intervención está basada en evidencias científicas previas, pero constituye una aportación original en cuanto a trabajar las síntesis con información complementaria y además con el componente de aprendizaje híbrido presencial-virtual. Si bien todas las herramientas proporcionadas para facilitar la realización de las tareas dirigidas al aprendizaje de la escritura de síntesis fueron bien valoradas por la mayoría de los participantes del programa,

en especial el videomodelado fue lo más útil. No obstante, queda pendiente realizar los análisis que permitan comprobar la eficacia del programa de intervención. Próximamente se evaluarán las síntesis para tener evidencias de la eficacia de la intervención.

Impacto y transferencia

Este trabajo fortalece la investigación sobre lectura y escritura epistémicas. En particular, propone una solución innovadora a los problemas de escritura para aprender mediante el uso de herramientas digitales y de la colaboración entre pares. Una vez se compruebe la eficacia de las herramientas se espera que, mediante la divulgación de este conocimiento, otros profesores y profesoras universitarios las incorporen en sus procesos de enseñanza para así mejorar el nivel de competencia en lectura y escritura del estudiantado.

Referencias bibliográficas

Firetto, C. M. (2020). Learning from multiple complementary perspective: A systematic review. In P. Van Meter, A. List, D. Lombardi y P. Kendeou (Eds.), *Handbook of learning from multiple representations and perspectives*, (pp. 223–244). Routledge.

Granado-Peinado, M., Mateos, M., Martín, E., & Cuevas, I. (2019). Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher education. *Reading and Writing, 32*(8), 2037–2058. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09939-6

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Controversy and creativity. In D. W. Johnson & R. T. Johnson (Eds.), *Joining together. Group theory and group skills* (pp. 319–365). Pearson Education.

Luo L., & Kiewra K., (2019). Soaring to Successful Synthesis Writing. *Journal of Writing Research, 11*(1), 163-209. https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.01.06

Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 437-459.

Nadal, E., Miras, M., Castells, N., & De La Paz, S. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: Impacto de la comprensión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(88), 95-122.

Ramos-Villagrasa, P. Sánchez-Iglesias, I., Grande-de-Prado, M., Oliván-Blázquez , B. Martín-Peña, J., & Cáncer-Lizaga, P. (2018) . Spanish version of “Self-Efficacy for Writing Scale” (SEWS). *Anales de psicología, 34*(1), 86-91. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.1.264931

Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional – Universidad Autónoma de Madrid.

Estrategia del acompañamiento en directivos escolares para el fortalecimiento del liderazgo transformador

Ivone Vera Parada[1]
Patricia Silva García [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
Iverap31@alumnes.ub.edu

Resumen

La función directiva en centros escolares, es una tarea que requiere liderazgo, lo que posibilita movilizar a equipos hacia la mejora de la calidad en los procesos organizativos, de enseñanza - aprendizaje, así como la relación con la comunidad educativa. La formación permanente de directivos, no siempre es un recurso trabajado. Esta brecha es mencionada en la literatura (Almazán, 2014; Antúnez y Silva, 2020; García y Estebaranz, 1996; Molina y Juárez, 2018). Almazán (2014), destaca que vale la pena enfocarse en ello tras valorar los beneficios que conlleva el desarrollo del acompañamiento en directivos escolares y la formación en liderazgo educativo. En esta comunicación centramos la reflexión en el perfeccionamiento de prácticas directivas que aporten al liderazgo. Se llevó a cabo un estudio de casos en un colegio con altos índices de riesgo social, indagamos en el acompañamiento como estrategia organizativa. Diseñamos una Guía de Observación con dos ejes: A) Procesos de acompañamiento y B) Liderazgo. Se realizaron 6 observaciones a 2 directores en sus prácticas de acompañamiento. En los resultados se identificaron requerimientos de formación en el acompañamiento de la gestión, y la necesidad de empoderar a los directores para fortalecer el liderazgo transformador y de equipos.

Palabras clave: Liderazgo Transformativo, Acompañamiento, Formación, Directores de Escuela, Desarrollo Organizacional

Abstract

The management function in schools is a task that requires leadership, which makes it possible to mobilize teams to improve the quality of organizational and teaching-learning processes, as well as the relationship with the educational community. The ongoing training of managers is not always a resource that is worked on. This gap is mentioned in the literature (Almazán, 2014; Antúnez and Silva, 2020; García and Estebaranz, 1996; Molina and Juárez, 2018). Almazán (2014), highlights that it is worth focusing on it after assessing the benefits of developing accompaniment in school principals and training in educational leadership. In this paper, we focus our reflection on the improvement of management practices that contribute to leadership. A case study was carried out in a school with high indexes of social risk, we investigated accompaniment as an organizational strategy. We designed an Observation Guide with two axes: A) Accompaniment processes and B) Leadership. Six observations were made to two directors in their accompaniment practices. The results identified training requirements in management accompaniment, and the need to empower directors to strengthen transformational and team leadership.

Keywords: Transformative Leadership, Accompaniment, Training, School Principals, Organizational Development

Introducción

Acorde a los diferentes contextos culturales y sociales en los que están insertos los directivos escolares (Manríquez y Reyes, 2022), deben velar por responder a los retos de la educación actual, ejemplo de ello ha sido su destreza ante las necesidades de la pre y post pandemia. Los lideres se vieron desafiados a entrar en terrenos de índole integral (López-Arias y Rodríguez-Esteban, 2022), tales como: el bienestar socioemocional, habilidades comunicacionales, acompañamiento para el desarrollo potencial de sus equipos entre otros.

En este sentido, se han ido incorporando gradualmente a la política educacional chilena acciones formativas que demandan la adquisición de habilidades para acompañar las dimensiones relacionales, socioemocional, junto al desarrollo de aptitudes estratégicas para la gestión de la escuela. El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), ya venía anticipando la necesidad de integrar la formación en competencias que sean capaces de responder a estos retos. Así lo señalan Weisntein y Muñoz (Moreno et al., 2019):

> Las prácticas de los directores de escuela muestran su principal fortaleza enfocándose en una dirección general para el futuro del establecimiento, por lo tanto, los estilos y las prácticas de liderazgo efectivo se desarrollan de manera que los directores se basen en un conjunto de habilidades que movilizan principios, habilidades y conocimientos para apoyar su trabajo y legitimarlo frente a su comunidad (p.132).

Este trabajo profundiza en cómo a través de la utilización de la estrategia del acompañamiento a directivos escolares, se favorece el desarrollo del liderazgo orientado a la transformación. Identifica para ello, desafíos propios de la dirección escolar actual: a) Desafíos en la formación, preparación y oferta directiva b) Desafíos vinculados al acompañamiento y modelamiento en la comunidad educativa; c) Desafíos en el desarrollo de recursos personales y relacionales; d) Desafíos de gestión y administración del centro educacional (Álvarez, 1992; Campo, A., 2012; Manríquez y Reyes 2022; Muñoz, et. al 2019; OCDE, 2009; Sepúlveda y Aparicio (2017).

Marco Teórico

Liderazgo en la dirección escolar

La conceptualización del liderazgo en el ámbito educativo está construida a la base de múltiples definiciones (Riveras, J., 2020), que se han desarrollado en el tiempo. La vinculación con la dirección escolar requiere una mirada que integre los diversos escenarios en los cuales se encuentran inmersos los líderes escolares. Campo (2012), articula la función directiva con el liderazgo de la siguiente forma:

> La relación con la dirección: la capacidad de dirección y liderazgo. La dirección juega fundamentalmente con los elementos de la cultura escolar. Entre los que encontramos, establecer una visión atractiva de futuro para el centro e incorporar a toda la comunidad en un proyecto compartido; reconocer que la dirección de un centro escolar es una función necesariamente distribuida entre muchas personas; y reconocer que por esencia de la institución se requiere un funcionamiento democrático con un cierto valor ejemplar (p. 40).

En Chile, al igual que otros países de América Latina y el Caribe, los liderazgos están fuertemente supeditados en el desarrollo de acciones administrativas (Campos et. al 2019), con un alto nivel de burocracia (Manríquez y Reyes, 2022), tales como rendición de cuentas para la subvención. Además "implican la certificación, ordenamiento, custodia y elaboración de toda la documentación académica de los alumnos, así como el seguimiento y gestión del presupuesto académico" (Álvarez, 1992, p.81). A partir de lo anterior, es posible señalar que, por la versatilidad de los diferentes entornos educativos, los líderes escolares han de desarrollar estilos y formas de liderazgo contextualizadas.

Liderazgo Transformador

El liderazgo transformador promueve un proceso de aprendizaje en líderes escolares relativo a su contexto, junto con la búsqueda de respuestas a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar (Álvarez, 2010). En palabras de García – Ael y Molero (2012), el líder transformacional:

> Es capaz de concienciar a los subordinados de la importancia del trabajo a realizar, de hacerles trascender su propio interés en beneficio del grupo o de alterar su jerarquía de necesidades. En consecuencia, y como se acaba de señalar, es capaz de conseguir importantes cambios en los valores, actitudes y creencias de sus seguidores, así como un incremento excepcional de su rendimiento (p. 30).

Forma parte de la gestión del líder transformador su capacidad de transmitir confianza, seguridad y de mostrar una visión de futuro, lo cual promueve la participación y adhesión (Álvarez, 2001), en los integrantes de los equipos a cargo. Será de interés indagar acerca de cuáles son las necesidades que los líderes de escuela manifiestan en el ejercicio directivo, a su vez cómo éstos son acompañados, recogiendo también sus inquietudes relativas al dominio del liderazgo trasformador.

Acompañamiento a directivos escolares

La búsqueda de herramientas que contribuyan al desarrollo de las prácticas de liderazgo en directivos escolares es prioridad en la formulación de políticas públicas en diversos países (Muñoz et al., 2019). En Chile, el MBDLE (MINEDUC, 2015), menciona que "las prácticas de liderazgo efectivas se desarrollan en la medida que los directivos cuenten con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad" (p.13). En la formación directiva ha existido una transición de un enfoque centrado en los procesos administrativos - legales, a uno que favorezca las competencias y el liderazgo para la mejora, "[…] también es posible afirmar que los programas y acciones formativas dirigidas a directivos cada vez dan una mayor preponderancia a la formación práctica, al acompañamiento de mentores y al trabajo en red" (CEDLE, 2018, p.11).

Para el propósito de este trabajo el acompañamiento constituye un elemento central, ya que como estrategia colabora con el levantamiento de evidencias relevantes para identificar en qué estadio de la trayectoria directiva y de liderazgo se encuentran los directivos, así como reconocer los recursos personales que poseen.

El acompañamiento, en este contexto, ha de ser organizado de manera procesual, con definiciones y propósitos claros (Molina y Juárez, 2018). A ello considerar lo que Almazán (2014), focaliza como organización de las habilidades que se han de trabajar en el acompañamiento de líderes: a) Habilidades técnicas; b) Habilidades sociales; c) Habilidades conceptuales; y d) Habilidades administrativas.

Método

Diseño

El diseño del estudio es de corte cualitativo centrado en un estudio de casos, en donde la muestra corresponde a un caso típico. La selección de sujetos representa un perfil similar (Merriam, 1998), los participantes son directivos educacionales.

Muestra

Participan del estudio directivos educacionales (6 sujetos), en quienes se aplica una pauta de observación de sus prácticas de acompañamiento.

Instrumento

La Pauta de Observación de Acompañamiento Directivo constó de 2 componentes: 1. Procesos de Acompañamiento 1.1 Habilidades Técnicas (15 ítems), 1.2 Habilidades Sociales (5 ítems); y 2. Liderazgo (9 ítems). El instrumento ha sido examinado y validado por 5 expertos en el área: 2 de nacionalidad Chilena y 3 de nacionalidad Española.

Procedimiento

Se realizó una petición formal a la institución donde se aplicó el estudio para obtener la autorización, dando a conocer el propósito del instrumento: identificación de las necesidades de acompañamiento y desarrollo del liderazgo que manifiestan las y los directivos escolares. El instrumento se aplicó en 6 sesiones de acompañamiento directivo. Posteriormente se analizaron los datos y se socializaron con los participantes del estudio.

Resultados

Los participantes han valorado los indicadores como representativos del quehacer directivo en el proceso de acompañamiento, y de manera positiva los relativos a las Habilidades Técnicas, en los ítems de: retroalimentación, comunicación, gestión de tiempo, acuerdos, identificación de debilidades, tiempos para la reflexión, y mentorización. Un resultado de similares características fue reconocido en las Habilidades Sociales en los ítems de: demuestra apoyo, no hace juicios de valor, actitud de acompañamiento, demuestra empatía, gestos de refuerzo, desarrollo contacto visual. Mientras que en las Habilidades de Liderazgo todos los ítems fueron valorados de manera heterogénea, sobresaliendo el ítem de: "Impulsa la transformación de la escuela considerando las expectativas y motivaciones de los y las docentes".

Discusión y conclusiones

El diseño de un instrumento pensado totalmente en directivos, como instancia de reflexión y conocimiento fue significativa, aportando con el compromiso social, al plantear el trabajo como un estudio de casos en un entorno de riesgo social. Esto generó centrar mayor atención en las capacidades de los directivos para dar respuesta en su gestión en este contexto.

Con las aportaciones de los examinadores del instrumento reflexionamos acerca de incorporar una etapa previa a la aplicación del instrumento, pues han dejado entrever que hay que contextualizar más en los ítems relativos a las herramientas como: mentorización, coaching, asesoramiento entre pares y la indagación dialógica. Creemos necesario trabajar en cómo presentar el instrumento previamente a los participantes.

Impacto y transferencia

Creemos imprescindible reflexionar en torno a preguntas claves si pensamos en estrategias de acompañamiento para directivos escolares y su fortalecimiento en el liderazgo transformador: ¿Bajo qué condiciones los directivos escolares aceptan y participan en actividades de formación?, ¿las propuestas de acompañamiento recibidas responden sus necesidades versus su desarrollo profesional?, ¿cuándo y cómo actualizan las estrategias de acompañamiento de acuerdo a la situación de vulnerabilidad de los centros?, ¿cuáles son las prioridades de la administración respecto a la formación que necesita el colectivo que lidera centros educativos?. La respuesta a esta y otras preguntas se convierten en elementos para el debate en este Congreso y en temas para futuras reflexiones.

Referencias bibliográficas

Almazán Moreno, & Campoy Aranda, T. J. (2014). *La supervisión educativa en contextos de cooperación internacional*. Universidad de Jaén.

Álvarez, M. (1992). *La Dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española.

Álvarez Fernández, & Consejo Superior de Educación Católica. (2001). *El Liderazgo educativo: y la profesionalización docente*. CONSUDEC.

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer Educación.

Antúnez, S., Silva García, P. (2020). Liderazgo directivo en los centros educativos: salir de la maraña de la confusión. *Aula de Secundaria*, (28), 28-32. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/155439/1/681716.pdf

Antúnez, S., Silva García, P. Liderazgo directivo en los centros educativos: salir de la maraña de la confusión. *Aula de Secundaria*, vol. 28 pp, 28-32. 2020. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/155439/1/681716.pdf

Antúnez, S., Silva García, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en supervisión educativa*, (33), 1-21. https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688

Campo, A. (2012). *Herramientas para directivos escolares II.* [Kindle Paperwhite version].Wolters Kluwer.

Campos, F., Valdés, R., Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación*, (51), 53-84. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685

García – Ael, C., Molero, F. (2015). El liderazgo en el contexto educativo, en Caeiro, J., Topa, G. [Coord.], *Formación para función directiva en centros docentes* (pp.17-53) Editorial Sanz y Torres.

López-Arias, J., Rodríguez-Esteban, A. (2022). Competencias socioemocionales de los educadores sociales. *Educar, 58*(2), 535-550. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1532

Marcelo García, & Estebaranz García, A. *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Ministerio de Educación y Ciencia. Spain. 1996.

Manríquez Gutiérrez, K., Reyes Roa, M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación, 46*(1), 585-604. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de Educación República de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Molina, L., Juárez, J. (2018). El acompañamiento en la educación social: los retos de una tarea cotidiana. En Rodrigo-Moriche, *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio: propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*. 1-359. Ediciones Aljibe, S.L.

Moreno, N. B., Donoso-Díaz, S., Araya, D. R. (2019). Directors at Chilean Public Schools seen from a performance framework. *Cadernos De Pesquisa, 49*(173), 130–153. https://doi.org/10.1590/198053146317

Muñoz, G., Amenábar, J., Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *17*(2), Art. 2. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Improving School Leadership: The Toolkit.* OCDE. https://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf

Riveras, J., (2020). *La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/672024/jcrl1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sepúlveda, F., Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Rev. Gestión de la Educación*, *Vol. 7* (2), 1-19. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/30599/30488

Patrones de aprendizaje condicionantes de rendimiento y deserción de alumnos de nivelación universitaria

Robinson Ulises Carrasco [1]

J. Reinaldo Martínez-Fernández [2]

[1] *Universidad Regional Amazónica Ikiam, Ecuador*

[2] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*

robinson.carrasco@ikiam.edu.ec

Resumen

Esta comunicación, basada en un proyecto de Tesis Doctoral en curso, se centra en el análisis de la deserción académica en el sistema de nivelación de la Universidad Regional Amazónica Ikiam. El estudio analiza los patrones de aprendizaje de los estudiantes al ingresar y su relación con el rendimiento académico y el estrés, factores que pueden influir en su decisión de abandonar los estudios. Se reconoce que el rendimiento académico es causado por múltiples factores. La investigación utiliza un diseño mixto fundamentado en datos cuantitativos procedentes de cuestionarios, y entrevistas cualitativas en profundidad, en un corte temporal longitudinal. Para los patrones de aprendizaje se utiliza el cuestionario ILS en versión reducida, cuestionarios para la medición del estrés académico y un análisis documental de las calificaciones. Se espera la discusión en profundidad acerca del papel de los patrones de aprendizaje y del estrés académico (estresores, reacciones y afrontamiento) en la explicación de la deserción académica, y del éxito al inicio de los estudios universitarios.

Palabras clave: Deserción escolar, Patrones de aprendizaje, estrés académico.

Abstract

This paper, based on an ongoing doctoral thesis project, focuses on the analysis of academic attrition in the Ikiam Amazonian Regional University (Universidad Regional Amazónica Ikiam). The study analyses students' learning patterns at entry and their relationship with academic performance and stress, factors that may influence their decision to drop out. It is recognised that academic performance is caused by multiple factors. The research uses a mixed design based on quantitative data from questionnaires, and in-depth qualitative interviews in a longitudinal time frame. For learning patterns, the ILS questionnaire in a reduced version, questionnaires for measuring academic stress and a documentary analysis of grades are used. An in-depth discussion of the role of learning patterns and academic stress (stressors, reactions and coping) in explaining academic dropout and success at the beginning of university studies is expected.

Keywords: Dropping out, Learning Patterns, academic stress.

Introducción

El presente es un proyecto de investigación doctoral que plantea la necesidad de identificar información relevante sobre el fenómeno de la deserción temprana en la Universidad, la relación de las cifras académicas con el aspecto psicológico de los alumnos como desencadenante del incremento del riesgo de deserción, y la identificación de los patrones de aprendizaje en un contexto sociocultural de escaso acceso a la educación superior y altos índices de deserción. En este sentido, la brecha educativa de origen geográfico al finalizar el bachillerato condiciona el acceso a la educación universitaria en Ecuador y la permanencia en las IES. Este ingreso particularmente en la Región Amazónica está matizado por una oferta que pese a ser amplia recibe una demanda dispareja respecto de las áreas de conocimiento (SENESCYT, 2021). La brecha, entre los niveles educativos de los estudiantes que aceptan un lugar en la universidad, permite considerar la hipótesis de existencia de patrones de aprendizaje durante el proceso de nivelación y efectos del estrés académico que son factores clave en la explicación del rendimiento y la deserción académica.

Los patrones de aprendizaje contemplan en profundidad el aspecto psicológico individual y mediante técnicas de análisis multivariado permiten agrupar a los alumnos mediante componentes relevantes como las estrategias

cognitivas y las motivacionales; las estrategias de regulación y las concepciones de aprendizaje (Martínez-Fernández, 2019, p. 230). Por otro lado, son los aspectos contextuales los que generan dominancia de uno de estos patrones de aprendizaje en los grupos de estudio. Por su parte, el estrés académico resulta de las fricciones entre las demandas del contexto educativo y los aspectos, cognitivos, físicos, y socio emocionales del estudiante (Vega-Martínez et al., 2023). En este marco, el estrés académico emerge como un factor crucial en el desarrollo psicológico asociado al aprendizaje, dado que los resultados académicos obtenidos pueden ser influenciados significativamente por características hasta ahora insuficientemente exploradas. En la medición del estrés, y siguiendo la tesis de Vega-Martínez (2022), se analizarán los estresores, las reacciones y las estrategias de afrontamiento.

Así, la pregunta de investigación planteada es: ¿Cuál es la relación entre los patrones de aprendizaje y los factores del estrés académico que explican el rendimiento académico al inicio de la universidad? De esta gran cuestión, se desprende también la pregunta acerca de ¿Qué factores, en términos de patrones y de estrés académico, explican la deserción temprana en la universidad?

Método

Se define un diseño mixto de corte longitudinal. Así, la recolección de datos será cuantitativa basada en cuestionarios y apoyada en entrevistas cualitativas en profundidad. Los participantes serán estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Regional Amazónica Ikiam, con una muestra representativa seleccionada mediante muestreo estratificado por carrera y origen geográfico.

Instrumentos

Cuestionario ILS sobre patrones de aprendizaje, en versión reducida de Martínez-Fernández y García-Orriols, (2017)named ILS, is composed of 120 items which look into conceptions of learning, motives and attitudes towards the study, as well as into the strategies of processing and regulation (Vermunt, 1998. Cuestionario CEAU de estrés académico en la universidad (Vega-Martínez, 2022).

Análisis Documental: Evaluación de calificaciones y registros académicos para correlacionar el rendimiento con los patrones de aprendizaje.

Variables

Demográficas (edad, sexo, origen geográfico, tipo de educación secundaria).

Patrones de aprendizaje (según el cuestionario ILS).

Rendimiento académico (calificaciones).

Estrés académico (mediante cuestionario CEAU).

Deserción durante la investigación

Análisis de Datos

Análisis Cuantitativo: Empleo de análisis de componentes principales (ACP) y análisis de conglomerados (Clúster) para identificación de patrones de aprendizaje. Análisis de varianza (ANOVA) para examinar diferencias en el rendimiento académico basado en patrones de aprendizaje.

Análisis Cualitativo: Interpretación de entrevistas para identificar causas subyacentes de la deserción.

Análisis de Seguimiento: Prueba Chi-cuadrada para evaluar la relación entre deserción y patrones de aprendizaje.

Consideraciones Éticas: Se asegurará la confidencialidad de los participantes y se obtendrá consentimiento informado antes de la recopilación de datos.

Resultados Esperados

Se proyecta determinar cuáles patrones de aprendizaje específicos, o factores, se asocian al rendimiento académico en sus altos y bajos niveles. Además, en un análisis multifactorial, se espera incluir el peso relacional y explicativo de los factores del estrés académico. Así, el objetivo de la tesis doctoral es avanzar hasta niveles explicativos en la relación de los patrones de aprendizaje y el estrés académico en la explicación del rendimiento satisfactorio y/o la deserción al inicio de la universidad. En suma, se aspira a la construcción de un modelo predictivo para evaluar

la factibilidad de medir el riesgo de deserción. Este enfoque no solo promete aportar a la personalización de las estrategias de aprendizaje, sino que también pretende incidir en la definición de lineamientos hacia el diseño de medidas preventivas desde las estrategias de enseñanza.

Discusión y conclusiones

La interacción fundamental entre los patrones de aprendizaje individuales y el estrés académico como factores clave en el rendimiento y la deserción universitaria. Siguiendo el enfoque inicial de Vermunt, estos aspectos han sido objeto de estudio en múltiples instituciones educativas a nivel mundial, revelando una evidente necesidad de exploración más detallada. Es imperativo profundizar en estas investigaciones, especialmente enfocándose en contextualizar el entorno específico en el que se manifiestan estos patrones (Vermunt & Donche, 2017, p. 25). Tal enfoque permitirá una comprensión más rica y matizada de cómo estos interactúan con otros aspectos dentro de diferentes contextos educativos, ofreciendo *insights* valiosos para desarrollar intervenciones más efectivas contra la deserción académica.

Impacto y transferencia

Este estudio se plantea como un diagnóstico sobre la deserción universitaria, evidenciando cómo los patrones de aprendizaje y el estrés académico influyen en este fenómeno. Los resultados serán difundidos mediante publicaciones y conferencias, fomentando colaboraciones interinstitucionales y la integración de estos hallazgos en la capacitación docente. Este enfoque promueve una educación superior más equitativa, mejorando la retención estudiantil y el éxito académico en contextos educativos diversos, contribuyendo significativamente al diálogo académico y a las prácticas educativas, en este caso desde la Amazonía del Ecuador.

Referencias bibliográficas

Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo de patrones de aprendizaje: Estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, *77*, 227-244.

Martínez-Fernández, J. R., & García-Orriols, J. (2017). *ILP_60_HE_ES_shortversion*. DOI:10.13140/RG.2.2.36074.00961

SENESCYT. (2021). *Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior Octubre 2021*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/PROYECTO_SEAES.pdf

Vega-Martínez, A. (2022). *Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios Iberoamericanos.* Tesis Doctoral en Psicología de la Comunicación & Cambio: Universidad Autónoma de Barcelona.

Vega-Martínez, A., Martínez-Fernández, J. R., & Coiduras-Rodríguez, J. L. (2023). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: Un estudio exploratorio. *Educar*, *59*(1), Article 1. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1527

Vermunt, J., & Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, *29*. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6

La alfabetización emergente en el hogar familiar: ¿cómo se implican madres y padres?

Helena González Pulido[1]

[1] *Universidad de Oviedo, España*

gonzalezhelena@uniovi.es

Resumen

La Alfabetización Emergente entiende que el contexto familiar brinda oportunidades para mejorar las habilidades de alfabetización en niños y niñas a través del lenguaje, la comunicación, el juego, la lectura y los hábitos lectores familiares. Es por ello, que este estudio analiza el entorno de alfabetización en el hogar familiar desde la perspectiva de las familias con hijos e hijas escolarizados en la etapa de Educación Infantil. Los participantes han sido 306 padres y madres que han respondido al cuestionario *Home Literacy Environment Questionnaire* (Farver et al., 2006) analizando tres factores: F1-Implicación familiar en la alfabetización, F2-Hábitos de alfabetización de padres y madres y F3-Percepción del interés del niño y la niña por la alfabetización. Los análisis descriptivos realizados indican valores altos en todos los factores, sugiriendo una alta implicación familiar en este proceso alfabetizador, tanto por parte de los padres y las madres como de sus hijos e hijas. Los análisis de contrastes solamente han mostrado resultados significativos atendiendo al sexo de los progenitores, obteniendo una implicación significativamente mayor de las madres que de los padres en los tres factores considerados. Este resultado sugiere que el sexo sigue actuando en la actualidad como un factor diferenciador en la implicación educativa.

Palabras clave: Madre, Padre, Alfabetización Familiar.

Abstract

Emergent Literacy understands that the family context provides opportunities to improve children's literacy skills through language, communication, play, reading and family reading habits. This is why the study analyses the literacy environment in the family home from the perspective of families with children in pre-school. The participants were 306 parents who responded to the Home Literacy Environment Questionnaire (Farver et al., 2006) analyzing three factors: F1-Parents´ literacy involvement, F2-Parents' literacy habits and F3-Children's perceived interest in literacy (α = .74). The descriptive analyses carried out indicate high values for all the factors, suggesting a high level of family involvement in the literacy process, both on the part of the parents and their children. The contrastive analyses only showed significant results for the sex of the parents, with significantly higher involvement of mothers than fathers in the three factors considered. This result suggests that gender continues to act as a differentiating factor in educational involvement.

Keywords: Mother, Father, Home Literacy.

Introducción

La alfabetización comienza en los primeros años de vida de las personas en su hogar y comunidad a través de las primeras interacciones lingüísticas (Zuilkowski et al., 2019), mediante actividades cotidianas en las que se comparten significados usando el lenguaje de forma convencional (Wildova y Kropáčková, 2015). Un proceso en el que la familia constituye un elemento clave puesto que el canto de canciones, la enseñanza de las letras, la lectura de libros y la narración oral constituyen prácticas familiares de alfabetización emergente (Kim et al., 2015; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021). La implicación familiar está condicionada por variables demográficas (Zgourou et al., 2020; Zhang et al., 2023), socioeconómicas (Dynia et al., 2020; Friedlander, 2020) y culturales (Jarrett y Coba-Rodríguez, 2017; Weigel et al., 2017). Kluczniok et al. (2013) sostienen que un alto nivel educativo y socioeconómico materno se asocia con un mayor número de recursos alfabetizados dentro del hogar y una mayor estimulación de la alfabetización. En la misma línea, Neumann (2016) señala que los progenitores de nivel socioeconómico más alto enseñan a sus hijos e hijas con mayor frecuencia utilizando recursos impresos que aquellos con niveles más bajos. Atendiendo a aspectos contextuales, Förster y Rojas-Barahona (2014) consideran que las prácticas en el hogar son

similares entre las familias urbanas y rurales, a excepción de acciones como "jugar a juegos de palabras", "leer cómics y revistas infantiles" y "escribir cartas y palabras", siendo los progenitores de las zonas rurales los que las hacían con más frecuencia; a pesar de ello, son los niños y las niñas de las zonas urbanas quienes muestran mayores habilidades de alfabetización.

Por otro lado, la frecuencia con la que los progenitores participan en actividades de lectoescritura, así como los hábitos e intereses que muestran hacia la lectura, se asocian con las habilidades de vocabulario (Davidse et al., 2011) y el nivel de comprensión lectora en niñas y niños (Guzmán et al., 2020). Además, la participación familiar de los progenitores en actividades alfabetizadas cuando sus hijos e hijas están presentes contribuyen al desarrollo del lenguaje (Baroody y Diamond, 2012), al transmitirles que son parte de su día a día. En este sentido, la interacción de las familias con sus hijos e hijas favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Kim et al., 2015), señalando una mayor interacción de las madres (Liu y Chung, 2022); una tendencia que constata la mayor implicación de las madres frente a los padres en el proceso educativo de hijos e hijas (Fernández-Alonso, et al., 2019; Fernández-Freire et al., 2019) independientemente de los aspectos que se aborden. A pesar de ello, la implicación paterna genera importantes beneficios en el proceso de alfabetización emergente de los niños y las niñas, en especial cuando las madres no tienen estudios superiores (Foster et al., 2016).

Puesto que la estimulación proporcionada desde el ambiente familiar ayuda a prevenir posibles dificultades relacionadas con la lectura (Sagal et al., 2021), resulta preciso que los progenitores participen en el proceso de aprendizaje lectoescritor, brindando diferentes recursos y experiencias alfabetizadoras que promuevan el correcto desarrollo de las habilidades prelectoras (Dong et al., 2020). Partiendo de esta premisa, el objetivo de este estudio es analizar la percepción que tienen los padres y las madres sobre su grado de implicación en el proceso alfabetizador de sus hijos e hijas escolarizados en la etapa de Educación Infantil.

Método

La investigación se enmarca en los estudios empíricos-positivistas de la investigación educativa, de carácter descriptivo y exploratorio mediante cuestionario (Martínez-González, 2007).

Participantes

La muestra está compuesta por 306 progenitores, 139 hombres (45,4%) y 167 mujeres (54,6%), con hijos e hijas escolarizado/as en 2º (51,3%) y 3º (48,7%) de Educación Infantil de centros educativos del Principado de Asturias. La mayoría de los progenitores tienen una edad comprendida entre 36 y 40 años (37,8%). En cuanto al nivel de estudios, un 34,8% tiene estudios universitarios, seguido de un 25,8% con Formación Profesional. Atendiendo a su situación laboral, la mayoría se encuentran en activo (82,2%).

Instrumento

La recogida de datos se realizó con el *Home Literacy Environment Questionnaire* (Farver et al., 2006) que tiene como objetivo valorar desde la perspectiva de las familias el entorno de alfabetización en el hogar familiar. El instrumento está compuesto por 13 ítems con una escala Likert con 12 puntos (1-2-3, *Nunca*; 4-5-6, *A veces*; 7-8-9, *Bastante*; 10-11-12, *Siempre*). La estructura factorial obtenida replica los resultados en cuanto a dimensiones teóricas de Farver et al. (2006), incluyendo tres factores (68,8% de la varianza): F1-*Implicación familiar en la alfabetización* (α = .69), F2-*Hábitos de alfabetización de padres y madres* (α = .82) y F3-*Percepción del Interés del niño y la niña por la alfabetización* (α = .74).

Para la recogida de datos se contactó con centros escolares de distinta titularidad (públicos, concertados y privados), realizando un muestreo intencional con el objetivo de disponer de diversidad familiar. Tras la aceptación de los centros, se envió a las familias del alumnado de 2º y 3º de Educación Infantil un consentimiento informado y, posteriormente, los instrumentos a cumplimentar, garantizando el anonimato de la información suministrada. El procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo (18_RRI_2022).

Análisis de datos

Los datos se procesaron con SPSS.27. Se analizó si la distribución de los datos se ajustaba a la curva normal (asimetría y curtosis [-2; +2], respectivamente); ajustándose todos los ítems a estos valores. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos en cada uno de los factores. Se realizaron análisis comparativos de dos grupos con la *t* de Student atendiendo al sexo y situación laboral del progenitor y análisis de varianza (nivel de estudios). El tamaño del efecto en los contrastes de dos grupos se estimó con *d* de Cohen, interpretando su magnitud como baja cuando $0 < d < .20$; media-moderada cuando $.20 \leq d \leq .50$; y alta cuando $d > .50$ (Cohen, 1988). En los contrastes de tres grupos, se comprobó con eta cuadrado (η^2), interpretando la magnitud pequeña si $\eta^2 < 06$, moderada cuando $.06 \leq \eta^2 \leq .14$, y grande con $\eta^2 \geq .14$ (Cohen, 1973).

Resultados

Los análisis descriptivos realizados indican que, en términos generales los padres y las madres que han participado en este estudio consideran que tienen "*bastantes*" prácticas familiares en sus hogares que promueven la alfabetización emergente; en especial, destacan su Implicación familiar en la alfabetización (Factor1) y el Interés que perciben hacia ella en sus hijos o hijas (Factor3) (Tabla 1).

Tabla 1.

Diferencias significativas de los factores de alfabetización familiar en el hogar para la madre y el padre

	Madre **M** **(DT)**	**Padre** **M** **(DT)**	*t*	*p*	*d*
F1-Implicación familiar en la alfabetización	8.26 (1.78)	6.88 (2.16)	6.089	.001	1.966
F2-Hábitos de alfabetización de padres y madres	6.26 (2.75)	4.85 (2.69)	4.501	.001	2.728
F3-Interés del niño y la niña por la alfabetización	8.15 (2.00)	7.11 (1.96)	4.570	.001	1.989

El análisis de contraste de grupos realizado teniendo en cuenta tanto el sexo de los progenitores como su nivel de estudios y situación laboral, solamente mostró diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Concretamente, las madres tienden a mostrar mayor implicación que los padres en la alfabetización en el hogar (F1) ($t_{(300)}$=6,089; p=0,001; d=1.96), así como más hábitos lectores (F2) ($t_{(301)}$=4,501; p=0,001; d=2.72) y perciben en sus hijos e hijas más interés por alfabetizarse (F3) ($t_{(302)}$=4,570; p=0,001; d=1.98); con un tamaño del efecto alto, constatando un papel más activo de las madres en el proceso de alfabetización emergente de sus hijas e hijos.

Discusión y conclusiones

Las familias valoran de manera positiva su implicación en la promoción de la alfabetización emergente de sus hijos e hijas. Si bien, se evidencian diferentes grados atendiendo al sexo. Las madres tienden a ser más activas promoviendo el interés y la adquisición de competencias prelectoras en niños y niñas, bien sea mediante actividades alfabetizadoras o a través de sus propios hábitos en materia de alfabetización. Este resultado está en línea con lo señalado por Liu y Chung (2022) al revelar que las madres declararon participar con más frecuencia que los padres en actividades formales e informales de alfabetización en el hogar. Por su parte, los padres asumen un rol menos activo señalando un nivel más bajo de hábitos alfabetizadores.

Impacto y transferencia

Como implicaciones prácticas de este estudio cabe mencionar el importante papel de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en concreto, en el aprendizaje de la lectoescritura. Puesto que el aprendizaje formal de la lectura y la escritura es abordado desde las instituciones escolares, parece oportuno que desde este contexto

se promueva la implicación de las familias

en el proceso de aprendizaje de los prerrequisitos lectores, en especial, durante la etapa de Educación Infantil. Además, se debe garantizar la participación equitativa entre progenitores para evitar que aumente la brecha de implicación entre los padres y las madres. En este sentido, los centros escolares pueden promover las competencias de los padres, proporcionándoles estrategias adicionales que favorezcan el aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos e hijas.

Referencias bibliográficas

Baroody, A. E., y Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(2), 78–87. https://doi.org/10.1177/0271121410392803

Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C., y Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing, 24*, 395–412. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9233-3

Dong, Y., Wu, S. X. Y., Dong, W. Y., y Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(2), 63 - 82. http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005

Dynia, J. M., Purtell, K. M., Justice, L. M., Pratt, A. S., y Hijlkema, M. J. (2020). Home literacy environments in Maya communities in the Yucatan Peninsula. *Early Education and Development, 31*(3), 411–425. https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1651813

Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., y Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(2), 196-212.

Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta, 48*(1), 77-84. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84

Fernández-Alonso, R., Cuesta, M., Woitschach, P., y Álvarez, M. (2019). La implicación familiar en la educación: una herramienta de cambio. Observatorio Social de "La Caixa".

Förster, C., y Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación, 26*(3), 476-504. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668

Foster, T., Froyen, L., Skibbe, L., Bowles, R., y Decker, K. (2016). Fathers´ and mothers´ home learning environments and children´s early academic outcomes. *Reading and writing, 29*(9), 1845-1863.

Friedlander, E. (2020). The home literacy ecology in rural Rwanda and its relationships to early grade reading. *Scientific Studies of Reading, 24*(2), 123-140. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1642894

Guzmán, F., Gil-Flores, J., y Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and Reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading, 00*(00), 1-19. http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12299

Jarrett, R., y Coba-Rodríguez, S. (2017). "We keep the education goin' at home all the time": Family literacy in low-income African American families of preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 22*(2), 57-76. https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1295861

Kim, S., Im, H., y Kwon, K. A. (2015). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child & Youth Care Forum, 44*, 835–852. https://doi.org/10.1007/s10566-015-9309-y

Kluczniok, K., S. Lehrl, S. Kuger, y Rossbach, H. G. (2013). Quality of the Home Learning Environment During Preschool age: Domains and Contextual Conditions. *European Early Childhood Education Research Journal 21*(3), 420–438. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356

Liu, C., y Chung, K. (2022). Effects of fathers' and mothers' expectations and home literacy involvement on their children's cognitive–linguistic skills, vocabulary, and word reading. *Early Childhood Research Quarterly, 60*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.009

Martínez-González, R. A. (2007*). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación*

para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (Vol. 5). Ministerio de Educación.

Muñoz, C., y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23*(11), 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455

Neumann, M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(4), 555-566. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189722

Sagal, E., Carvajal, V., y Requena, M.R. (2021). La familia en la estimulación del hábito lecto en niños de cuatro a seis años. *Vínculos ESPE, 6*(2), 103-120. https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i2.1790

Weigel, D., Martin, S., y Lowman, J. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 744-755. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089

Wildova, R., y Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 878-883. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418

Zgourou, E., Bratsch-Hines, M., y Vernon-Feagans, L. (2019). Home literacy practices in relation to language skills of children living in low-wealth rural communities. *Reading and Writing*. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-023-10475-7

Zhang, S., Inoue, T., y Georgiou, G. (2023). Examining the relations between mothers' reading skills, home literacy environment, and Chinese children's word reading across contexts. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10475-7

Zuilkowski, S., McCoy, D., Jonason, C. y Dowd, A. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 50*(4), 539-555. https://doi.org/10.1177/0022022211983736

Euskarazko lokailuen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren azterketa bat: translanguaging pedagogikoa ikaskuntza-metodo gisa

Ane Lamarka Etxeberria[1]

[1] *Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), País Vasco*

ane.lamarca@ehu.eus

Laburpena

Lan honek translanguaging pedagogikoa du ardatz: Galeseko eskola elebidunetan garatutako kontzeptua da, eta estrategikoki bideratutako hizkuntza-praktikak ditu oinarri. Lanaren helburua da ikustea ea translanguaging pedagogikoa oinarri duen lokailuen unitate didaktikoak eragin positiborik duen ala ez ikasleen hizkuntza-mailan. Informazioa osatzeko, metodologia esperimentala erabili da: parte-hartzaileek lokailuei buruzko pre-test bat bete behar izan dute hasieran, eta post-test bat unitatea martxan jarri ondoren. Lagina, 15-16 urte bitarteko 35 ikaslez osatu da.

Orain arte, hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntza prozesua bananduta irakatsi izan da eskoletan, eta ikasleen gaitasun eleanitzak ez dira aintzat hartu izan. Ikuskera horrek helburu hauek izan ditu: hizkuntzak bananduta mantentzea, hizkuntzen arteko eragina eta kodeen aldaketa saihestea, eta eskualdeko hizkuntzak dauden testuinguruan, hizkuntza gutxituak babestea. Lan honetan translanguaging estrategia pedagogiko bat aurkezten da, eta ikasle eleanitzen hizkuntzen erabilera dinamiko eta integratuaren alde egiten du. Translanguaginga izango da; beraz, ikasle eleanitzek beren esperientziei forma ematen dien bitartean esanahia sortzen duen eta beren errepertorio linguistiko eta semiotikoaren bidez ezagutza banaketa arbitrariorik gabe handitzen duen prozesua. Translanguagingaren oinarri teorikoa aurkeztu ondoren, bigarren hezkuntzako institutu batean abian jarritako adibide zehatz bat azalduko da.

Ondorio nagusiena hau da: translanguaging pedagogikoak eragin positiboa du ikasleen hizkuntza ikaskuntza prozesuan, lotura metalinguistikoak egitea ahalbidetzen die, bai eta ikasgaia sakonago ulertzen ahalbidetzen ere.

Hitz gakoak: Ama-hizkuntza (edo H1), Atzerriko hizkuntza (AH), Hizkuntzen irakaskuntza, Hezkuntza elebiduna, Hizkuntza gutxitua.

Abstract

This work is focused on translanguaging, a concept that was developed in bilingual schools in Wales, and is based on both strategically oriented pedagogies and spontaneous language practices. The objective of this work is to verify if the didactic unit of connectors based on pedagogical translanguaging has positive effects or not on students. The information was completed with an experimental methodology: the participants had to fill out a connector pre-test at the beginning and a post-test after seeing the unit. The sample is made up of 35 students from 15 to 16 years old.

The language teaching-learning process has been taught separately in schools, and the multilingual skills of students have not been taken into account. However, current multilingual ideologies are gaining ground. In this work, a pedagogical strategy of translanguaging is presented that advocates a dynamic and integrated use of the languages of the multilingual students. After presenting the theoretical basis of translanguaging, I will end with a concrete example implemented in a secondary school.

The main conclusion is that pedagogical translanguaging positively influences the language learning process of students; allows them to establish metalinguistic links and allows them a deeper understanding of the subject.

Keywords: Mother tongue (or L1), Foreign language (FL), Language teaching, Bilingual education, Minority language.

Sarrera

Gaur egun, munduko ia biztanle guztiak hizkuntza batekin baino gehiagorekin harremanetan bizi gara, eta, beraz, hizkuntza anitzeko gaitasuna izatea ezinbesteko baldintzatzat har daiteke mundu globalizatu honetan (García-Azkoaga eta Idiazabal, 2015). Hizkuntza gutxitu bat dagoen komunitate batean, hizkuntza gutxitu horrek biziraun dezan, funtsezkoa da bertako kideak gutxienez elebidun gaituak izatea, harremanetan dauden bi hizkuntzak

funtsezkoak baitira diskriminatuak ez izateko. Horretaz gain, badirudi hiru hizkuntza ondo menderatzea (lurraldeko hizkuntza, hizkuntza ofiziala, eta, gutxienez, atzerriko hizkuntza (AH) bat) eredurik onartuena dela (Wolff, 2019; Romaine, 2019). Euskararen antzeko testuinguruetan, printzipio horrek hizkuntza gutxitua, hizkuntza menderatzailea (edo menderatzaileak) eta atzerriko hizkuntza bat barne hartuko lituzke. Izan ere, Euskal Herriko hezkuntza-sistemaren ezaugarri nagusietako bat da eleaniztasuna sustatzea, gure hizkuntza gutxitua (euskara) barne (Idiazabal et al., 2015) (Aldekoa, 2020).

Euskal Herriko testuinguruan murgiltze-ereduak arrakasta duela erakutsi du: ikasleek ikasgai ez-linguistiko ia guztiak euskararen bidez ikasten dituzte, elebitasun euskaldun-espainiarraren sustapenean (Manterola et al., 2013). Hala ere, batzuetan, murgiltze-ereduko hezkuntzari kritika hau egin zaio: elebitasuna sustatzen duela dioen arren, hizkuntzen arteko muga zorrotzak ezartzen jarraitzen du, hizkuntzen nahasketa saihesteko ahaleginetan. Hau da, elebitasunari buruz duen ikuspegi elebakarra duela esaten da (García, 2009). Hala ere, azken urteotan, hizkuntza ezberdinak ikaskuntza-prozesuan integratzeko ideia, hizkuntzen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren funtsezko helburu bihurtu da; bai Euskal Autonomia Erkidegoan, bai Europan (EHAA, 2016; Europako Kontseilua, 2001). Ikuspegi hori, aspaldi babestu zuen Rouletek (1980), baita Cumminsek ere (1979), "Interdependentzia linguistikoaren teoria" izenpean. Teoria horrek iradokitzen du hizkuntzen aldaketa horren azpian hizkuntzen arteko elkarreragina dagoela, eta, horri esker, hizkuntzen arteko hizkuntza-trebetasunen transferentzia positiboa gertatzen dela (Aldekoa, 2020).

Lanaren helburua

Ikerketa honen helburua da unitate didaktiko eleaniztun batek (gaztelania, euskara eta ingelesa) euskarazko lokailuen irakaskuntzaren garapenean duen eragina aztertzea 15-16 urte bitarteko ikasleengan. Euskara, gaztelania eta ingelesa biltzen dituen sekuentzia didaktiko hirueleduna, beraz, funtsezko elementua izan da lan honetan. Ikerketako galdera nagusia hau izan da: eraginkorra ote da translanguaging pedagogikoa oinarri duen lokailuei buruzko unitate didaktikoa martxan jartzea, ikasleek lokailuei buruz duten jakintza-maila hobetzeko? Hau da, ea ikasleak gai diren, unitate didaktikoa egin ondoren, euskarazko lokailuen erabilera egokia egiteko.

Metodologia

Diseinua

Aurrera eramandako ikerketa esperimentala izan da. Arias-ek (2015) dioenez, ikerketa esperimentala prozesu bat da, non gizabanakoen objektu edo talde bati baldintza, estimulu edo tratamendu jakin batzuen arabera (aldagai independentea) aldatzen diren, gertatzen diren efektuak edo erreakzioak behatzeko (mendeko aldagaia) (Alban, Arguello eta Molina, 2020).

Ikuspegi esperimentaleko ikerketetan, ikertzaileak azterketa-aldagai bat (edo gehiago) manipulatzen ditu, aldagai horiek gehitzean edo gutxitzean jokabideetan duten eragina kontrolatzeko. Douglas Montgomery-k, ikerketa hauetan aditua denak, ikerketa mota hau "aldagai bat edo gehiago nahita manipulatzen dituen saiakuntza" gisa definitzen du (Alban, Arguello eta Molina, 2020).

Hauek dira ikerketa metodo honen abantailak Alban, Arguello eta Molinaren arabera (2020):

- Ikertzaileari aldagaien gaineko kontrol handiagoa ematen dio nahi diren emaitzak lortzeko.
- Lortzen diren emaitzak nahiko zehatzak dira.
- Hipotesi baten kausak eta eraginak aukera ematen dio ikertzaileari xehetasun gehiago aztertzeko.
- Beste ikerketa-metodo batzuekin batera erabil daiteke.

Benetako ikerketa esperimental bat arrakastatsutzat jotzen da soilik ikertzaileak baieztatzen duenean mendeko aldagairen baten aldaketa bat aldagai independentearen manipulazioaren ondorio dela. Ikerketa mota honetarako, garrantzitsua da fenomeno baten kausa eta eragina ezartzea; argi gelditu behar da esperimentu batean behatutako efektuak kausaren ondorio direla. Hori dela-eta, ikertzaileak esperimentuari eragiten dioten aldagaiak edo faktoreak aldatzen ditu, eta sortzen diren erreakzioak behatzen ditu (Alban, Arguello eta Molina, 2020).

Datuak pre-test eta post-test bidez bildu dira ikerketa honetan. Pre-testaren bidez ikusi nahi izan da ikasleek zer nolako hizkuntza-maila duten lokailuei dagokienez, unitate didaktikoa martxan jarri aurretik. Post-testaren bidez, berriz, ikusi nahi izan da ea aldaketarik egon den haien hizkuntza-mailan unitate didaktikoa egin ondoren. Unitate

didaktikoa bi talde ezberdinetan eraman da aurrera, eta helburua hau izan da: ikustea ea hobekuntzarik egon den bi taldeetan (orokorrean) unitatea martxan jarri ondoren.

Lagina

Gipuzkoako zonalde erdalduneko 4. mailako 35 ikasle izan dira ikerketan parte hartu dutenak. Ikasle gehienen ama-hizkuntza (H1) gaztelania da; beraz, murgiltze-ereduari esker ikasi dute euskara. Bestalde, eremu hau, auzo nahiko erdalduna izanik, ez dute institututik kanpo euskaraz hitz egiteko ohiturarik, ez etxean, ez kalean.

Taula 1

Laginaren ezaugarrien laburpena

	Guztira	Maila	Adina	AH	H1
Parte-hartzaileak	35	4DBH	15-16	Ingelesa	Euskara: 1 Gaztelania: 4 Biak: 30

Azterlan honetan 35 ikaslek hartu dute parte. Parte-hartzaileak 15-16 adin-tartekoak dira, eta ikastetxean ikasten ari diren atzerriko hizkuntza (AH) ingelesa da. Parte-hartzaileen lehen hizkuntzari dagokionez, gehienek, 30 ikaslek, bi hizkuntzak aipatu dituzte. 4 ikaslek gaztelania, eta 1ek soilik euskara.

Emaitzak

Atal honetan, jasotako emaitzak laburbilduko dira, bai eta zenbait interpretazio erantsi ere.

Taula 2

Parekatutako laginen estatistika

		Media	N	Desv. Estánd.
Par1	Orokorra PRE	2.25	35	0.61
	Orokorra POST	3.19	35	0.50

Taula honetan ikus dezakegu pre-testetako media orokorrak 4 puntutatik 2.25 izan direla, eta post-testetako media orokorrak, berriz, 3.19. Beraz, bien artean 0.94 arteko aldea egon da. Esku-hartzea eta gero, emaitzak positiboki hobetu dira. Hori dela eta, esan daiteke esku-hartzea esanguratsua izan dela.

Taula 3

Parekatutako laginen prueba

		t	Significación
Par1	**Orokorra PRE-Orokorra POST**	-9.52	<.001

Taula honetan ikus dezakegu pre-testetako eta post-testetako emaitzen arteko aldea esanguratsua izan dela (.001). Era berean, t = -9.52 da.

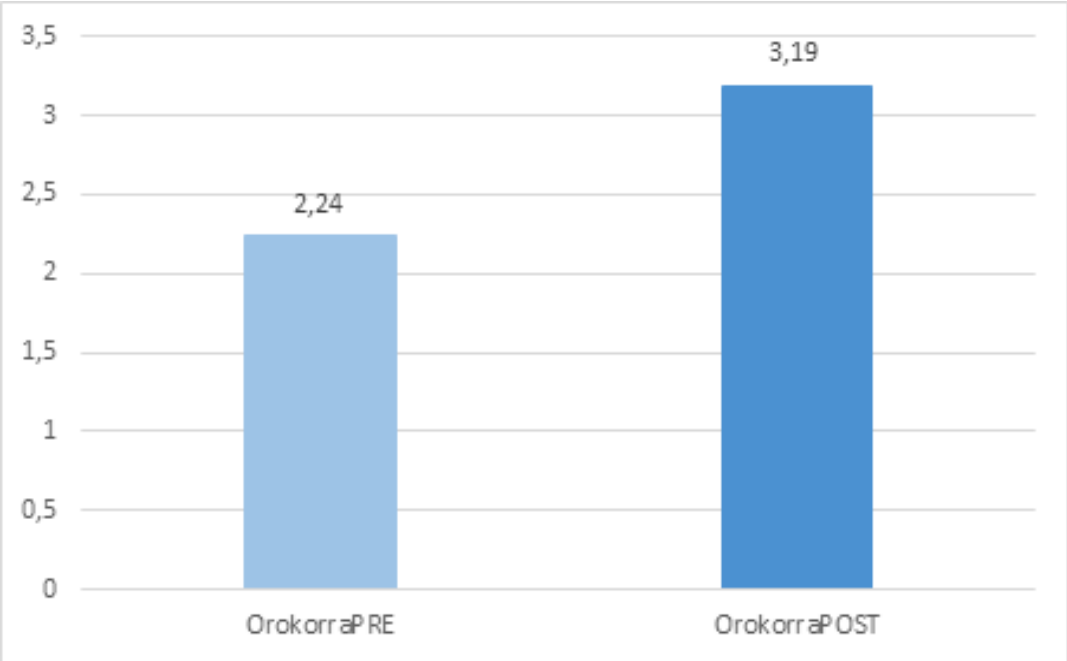


Figura 1

Parekatutako laginen estatistikaren grafikoa

Grafiko honetan ikus dezakegu esku-hartzearen ondoren, hobetu egin direla emaitzak pre-testetatik post-testetara. Beraz, esan daiteke esku-hartzea esanguratsua izan dela.

Eztabaida eta ondorioak

Ikerketa lan honekin galdera hau erantzun nahi izan da: hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan translanguaging pedagogikoa oinarri duen unitateak positiboki eragingo ote die ikasleei lokailuen ikasketa prozesuan? Hau da, ea unitate didaktikoa martxan jarri aurretik eta ondoren aldea nabari den ikasleen hizkuntza jakintza-mailan. Azken atal honek aurreko ataletan aurkeztutako azterlanetik ateratako aurkikuntza nagusien ondorioak eskaintzen ditu, hasieran finkatutako ikerketa galdera ahalik eta hoberen erantzuteko asmoz. Lehenik eta behin, parte-hartzaileen ikasketa prozesua eztabaidatuko da, grafikotik ateratako datuetan oinarrituta, eta, ondoren, lan honen mugak eta ekarpenak aipatuko dira. Ondorio nagusia zera da: translanguaging pedagogikoak eragin positiboa du ikasleen hizkuntza ikaskuntza prozesuan, lotura metalinguistikoak egitea ahalbidetzen die, bai eta ikasgaia sakonago ulertzen ahalbidetzen ere.

Ikerketa honetako emaitzek bat egiten dute lanean aipatutako beste ikerketen emaitzekin. Leonetek eta bestek (2017) Lehen Hezkuntzako 5. eta 6. mailako ikasleekin ezarritako ariketen (translanguaginga oinarri) emaitzek adierazi zuten ikasle horiek, alde batetik, eskola testuinguruan dauden hizkuntza desberdinen gaineko kontzientzia garatu zutela, eta, bestetik, herriko testuinguruan erabiltzen diren hitz elkartu eta eratorriak euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez nola sortzen diren alderatzea lortu zutela kontzientzia metalinguistikoa garatzeko (Aldekoa, 2020). Ikerlan honetan ere, tranlsanguaginga oinarri duen lokailuei buruzko unitate didaktikoa jarri da martxan, eta parte-hartzaileek emandako emaitzek erakutsi dute, batetik, hobetu egin dutela euskarazko lokailuen erabilera, eta, bestetik, hizkuntza desberdinen (kasu honetan, euskara, gaztelania eta ingelesa) gaineko kontzientzia metalinguistikoa garatu dutela. Izan ere, hizkuntzen arteko konparazioa lantzeak unitatean ikasleek hizkuntzen inguruko elkarreraginean nahiz tipologian pentsatu dutela adierazi dute.

Bestalde, Cenozek eta bestek (2019) azaldutako “Irratia eta telebista” esku-hartzean, Leonetek (2019) frogatu zuen translanguaging pedagogikoan oinarritutako esku-hartze horrek ez zuela eragin negatiborik izan ikasleen euskara-mailan, eta hori neurtzeko, ikasleen euskarazko irakurmenaren ulermena neurtu zen esku-hartzearen aurretik eta ondoren. Ikerketa lan honetan ere, prozesu bera jarraitu da parte-hartzaileen lokailuen hizkuntza-maila neurtzeko: unitatea martxan jarri aurretik pre-test bat eginarazi zitzaien, eta, ondoren, post-test bat. Ikerketa honetako esku-hartzearen emaitzek erakutsi dute translanguaging pedagogikoan oinarritutako unitate didaktikoak eragin positiboa izan duela ikasleen euskarazko lokailuen jakintza-mailan. Pre-testetatik post-testetara hobekuntza egon

da.

Hala ere, beste edozein ikerketetan bezala, muga batzuk kontuan hartu behar ditugu. Ikerketa honen lehen muga da aurkikuntzak azterketaren testuinguru espezifikora mugatzen direla; izan ere, eremu honetan bizi diren hiztun nerabe eleanitzak dira laginaren gehiengoa. Lortutako datuek informazioa emateko oso erabilgarriak badira ere, ez du esan nahi Euskal Herriko herritar nerabe guztien hizkuntza egoera islatzen duenik, edo, beste eremu edo testuinguru elebidun batzuetara orokortu daitekeenik. Muga hori kontuan hartu behar da ikerketa honetako emaitzak interpretatzerako orduan.

Bigarrenik, ikerketan 15-16 bitarteko 35 ikaslek soilik hartu dute parte, esku-hartzea 4A eta 4C ikasgeletan egiteko aukera izan dudalako soilik, eta horrek lagina adin jakin batera murriztea dakar. Era berean, interesgarria iruditzen zait lagina ikastetxeko maila guztietan zabaltzea desberdintasun nabarmenik dagoen ala ez ikusteko; DBHko lehenengo mailatik, Batxilergoko bigarren mailara arte.

Inpaktua eta transferentzia

Ekarpenen aldetik, lagungarria iruditu zait, irakasle berriei begira, hizkuntzak irakasteko beste metodologia bat nahiz unitate didaktiko berritzaile bat eskaintzea, eta emaitza positiboak eskuratzen direla ikustea. Izan ere, geroz eta mundu globalizatuago honetan, hizkuntzen arteko muga lausotu egin da, eta geroz eta gehiago eleanitzak gara. Hori dela-eta, hizkuntzak elkarreraginean daude, eta translanguaging pedagogikoa horretan oinarritzen da, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesua aurrera eramateko.

Bigarren Hezkuntzako irakasleen artean, ikasgela barruan bi hizkuntzen erabilera kudeatzeari dagokionez, formakuntza eta material falta nabaria dela diote Jonesek (2017) eta Robertsek eta bestek (2017). Hori dela eta, ikerketa lan honekin aletxo bat jarri nahi izan dut translanguaging pedagogikoaren ikerketa-eremuan. Zehatzago esanda, translanguaging pedagogikoa oinarri duen euskarazko lokailuei buruzko unitate didaktiko bat gehitu nahi izan dut, bai eta ateratako emaitza positiboak gehitu ere. Orain arteko “two solitudes” ikuspegiaren aldean, hizkuntzen arteko konparazioa ardatz duen unitate didaktiko bat prestatu nahiz martxan jarri nahi izan dut, translanguaging ikuspegi berritzaileari pixkanaka lekua egiteko ikasgeletan, eta etorkizuneko irakasleek material erabilgarria izateko eskura.

Erreferentzia bibliografikoak

Arias, F. (2015). *El proyecto de investigación (Sex-ta ed.). Caracas: Episteme*. Hemendik eskuratua (2021-05-27): https://es.slideshare.net/fidiasarias/fidias-g-arias-el-pro-yecto-de-investigacin-6ta-edición

Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.

Aldekoa Díez, A. (2020). *Hizkuntzen irakaskuntza bateraturantz: ahozko azalpenaren didaktika eleaniztuna derrigorrezko bigarren hezkuntzan* (doktoretza-tesia), UPV/EHU.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research,* 49, 222–251.

Cenoz, J., Leonet, O. & Saragueta, E. (2019). Cruzando fronteras entre lenguas. Una intervención didáctica. Textos. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*,84, 33-39. Graó.

Europako Kontseilua. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria (EHAA). (2016). 236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena.

García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

García-Azkoaga, I. M. & Idiazabal, I. (eds.). (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.

Idiazabal, I., Manterola, I. & Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In I.M. García-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, 39-59. Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.

Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 199-215.

Leonet, O. (2019). Translanguaging-ikuspegia lehen hezkuntzako ikasgelan. Ba al du eraginik ikasleen euskara-mailan?; *Tantak*, 31(1), 81-101.

Leonet, O., Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country, *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216-227.

Manterola, I., Idiazabal, I. & Almgren, M. (2013). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism*, 17(3), 375–391.

Roulet, E. (1980). De la nécessité d'intégrer les pédagogies de langues maternelles et secondes. In *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.

Wolff, H. (2019). Plurality and Diversity of Languages in Africa: Asset for Sustainable Development?. In I. Idiazabal & M. Pérez Caurel (eds.) (2019). *Linguistic Diversity, Minority Languages and Sustainable Development,* 74-99. Euskal Herriko Unibersitateko Argitalpen Zerbitzua.

Mujeres con discapacidad intelectual y relaciones afectivosexuales, ¿Qué piensan ellas?

Maialen Beltran-Arreche [1]

[1] *Universitat de Girona, España*

Maialen.beltran@udg.edu

Resumen

Las relaciones afectivas de las mujeres con discapacidad intelectual están marcadas por la discriminación interseccional a la que se enfrentan las mujeres de este colectivo. Esta investigación aboga por investigar la intersección entre discapacidad intelectual y relaciones socioafectivas a través de las voces de las mujeres con discapacidad intelectual. El objetivo de esta investigación es avanzar en el conocimiento sobre las relaciones socioafectivas de las mujeres con discapacidad intelectual y formular estrategias de apoyo y programas socioeducativos en el futuro. Para alcanzar este objetivo, las investigadoras realizaron un taller sobre relaciones afectivas con dos grupos de mujeres con discapacidad intelectual. Se realizó un análisis temático de las transcripciones de las discusiones de grupo. Esta investigación reveló una necesidad y una voluntad de abordar el tema. Las mujeres necesitaban ser escuchadas, creídas y apoyadas en sus experiencias. También se constató que se crearon redes de apoyo mutuo y que estas redes les parecieron valiosas y significativas. Por último, las mujeres hicieron hincapié en la necesidad de crear servicios de apoyo específicos para las mujeres con discapacidad intelectual.

Palabras clave: Sexualidad; Relaciones; Mujeres; Discapacidad Intelectual; Inclusión.

Abstract

The affective relationships of women with intellectual disability are characterized by the intersectional discrimination the women of this collective face. This research advocates for researching the intersection between intellectual disability and socio-affective relationships through the voices of women with intellectual disability. The objective of this research is to advance in the knowledge regarding the socio-affective relationships of women with intellectual disability and potentially formulate support strategies and socio-educative programs in the future. To achieve this goal, the researchers carried out a workshop about affective relationships with two groups of women with intellectual disabilities. A thematic analysis of the group discussion transcriptions was carried out. This research revealed that the women showed a need and a willingness to address the issue. Women needed to be heard, believed and supported in their experiences. It was also found that mutual support networks were created naturally among the participants and that they found these networks valuable and meaningful. Finally, the women emphasized the necessity of creating specific support services for women with intellectual disability.

Keywords: Sexuality; Relationships; Women; Intellectual Disability; Inclusion.

Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades reconoce el derecho de las personas con discapacidad a no ser discriminadas, así como la necesidad de luchar contra todas las formas de discriminación contra las mujeres en este grupo, trabajando hacia un modelo social que pone a las personas en el centro y busca eliminar las barreras en el entorno(United Nations, 2006). También reconoce el derecho a la identidad y expresión sexual, la parentalidad, el matrimonio, la convivencia y la cohabitación de las personas con discapacidad (Ignagni et al., 2016). Además, la Organización Mundial de la Salud define la salud sexual como un componente esencial del desarrollo humano que debe incluir una perspectiva respetuosa sobre la sexualidad y la oportunidad de tener relaciones sexuales satisfactorias y seguras, libres de discriminación y violencia (World Health Organization, 2017).

Aun así, a pesar del aumento en la aceptación de estos derechos, en el caso de las personas con discapacidad intelectual, a menudo, estas necesidades no se satisfacen (Borawska-Charko et al., 2017; Carter et al., 2021; Fish & Björnsdóttir, 2022; Neuman, 2021). Los estereotipos que rodean las relaciones afectivo-sexuales de las personas con discapacidad intelectual influyen enormemente en el contexto de sus relaciones. Estas creencias erróneas

-que van desde pensar que son niños eternos sin ningún tipo de interés sexual, hasta seres hipersexuales que constituyen un peligro para la sociedad- están estrechamente relacionadas con la falta de información, investigación y educación sobre este tema. Este contexto coloca a las personas con discapacidad intelectual en una posición más vulnerable.

La presente investigación se centra en las mujeres con discapacidad intelectual, ya que se enfrentan a una discriminación interseccional al encontrarse en una posición de desventaja con respecto al resto de la sociedad en general, y a los hombres con discapacidad intelectual en particular. Es por ello que el objetivo de esta investigación es avanzar en el conocimiento sobre las relaciones socioafectivas de las mujeres con discapacidad intelectual y potencialmente formular estrategias de apoyo y programas socioeducativos en el futuro.

Método

La técnica de recogida de datos fueron los *focus groups*. Estos grupos focales fueron desarrollados con un grupo estático dentro del marco de un taller sobre las relaciones afectivosexuales para mujeres con discapacidad intelectual. Las participantes fueron nueve mujeres relacionadas a tres organizaciones de apoyo a personas con discapacidad intelectual de la provincia de Girona. Las participantes tenían una necesidad de apoyo que variaba entre intermitente y limitado. Para facilitar la participación dos grupos fueron formados, uno de mañanas y otro de tardes. La tabla 1 muestra las características de las participantes, el seudónimo escogido por ellas, el grupo al que pertenecían y el número de *focus groups* que atendieron.

Tabla 1

Características de las participantes (tabla 1)

Nombre	Edad	Grupo	Parejas previas	Pareja actual	Orientación sexual	Focus Groups
Ana	23	Mañana	Sí	Sí	Heterosexual	9
Llum	23	Mañana	No	No	Heterosexual	9
Lua	28	Mañana	Sí	Sí	Heterosexual	9
María	34	Tarde	Sí	Sí	Bisexual	7
Estrella	34	Tarde	Sí	No	Heterosexual	9
Ainhoa	37	Tarde	Sí	No	Bisexual	9
Toni	39	Tarde	Sí	Sí	Lesbiana	8
Lulú	46	Mañana	Sí	No	Heterosexual	9
Helena	56	Mañana	Sí	No	Heterosexual	9

Se llevaron a cabo diez sesiones con cada grupo y en cada una de ellas de desarrolló un focus group. Siguiendo una revisión sistemática sobre las relaciones afectivosexuales de las mujeres adultas con discapacidad intelectual desarrollada previamente (Beltran-Arreche et al., 2023), se organizaron los focus groups teniendo en cuenta los siguientes ejes temáticos: las percepciones sobre el sexo y la sexualidad; las perspectivas y experiencias sobre las relaciones de pareja; el colectivo LGTBIQ+; el conocimiento y las experiencias sobre la contracepción; y, finalmente, las creencias sobre los roles de género. A partir de estos temas generales, las autoras escogieron los temas de las cinco primeras sesiones, estas fueron: qué son las relaciones afectivas; relaciones de pareja; la comunidad LGTBIQ; el sexo, el género y la sexualidad; y la maternidad. A partir del sexto grupo de discusión, cada grupo decidió centrarse en temas específicos que habían surgido en los cinco primeros, elegidos en función de los intereses y las preguntas de los participantes. Aunque el proceso fue similar en ambos grupos, hubo algunas diferencias en los temas tratados. Los temas tratados con cada uno de los grupos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Características de las participantes (tabla 1)

	Grupo de mañanas		Grupo de tardes	
	Tema	**Asistentes**	**Tema**	**Asistentes**
1	¿Qué son las relaciones afectivas?	Ana, Helena, Llum, Lulú	¿Qué son las relaciones afectivas?	Ainhoa, Estrella, Toni
2	Relaciones de pareja	Ana, Helena, Llum, Lua, Lulú	Relaciones de pareja	Ainhoa, Estrella, María, Toni
3	La comunidad LGBTIQ+	Ana, Helena, Llum, Lua, Lulú	La comunidad LGB-TIQ+	Ainhoa, María, Toni
4	Sexo, género y sexualidad	Ana, Helena, Llum, Lua, Lulú	Sexo, género y sexu-alidad	Ainhoa, Estrella
5	Maternidad	Ana, Helena, Llum, Lua, Lulú	Maternidad	Ainhoa, Estrella, María, Toni
6	Actitudes tóxicas	Ana, Helena, Lua, Lulú	Violencia de género	Ainhoa, Estrella, María, Toni
7	LGTBfobia	Ana, Helena, Llum, Lua, Lulú	Independencia y so-breprotección	Estrella, María, Toni
8	Roles de género	Ana, Helena, Llum, Lua, Lulú	Identidad de género y sexualidad	Ainhoa, Estrella, María, Toni
9	Esterilización	Helena, Llum, Lua	Esterilización	Ainhoa, Estrella
10	Pedir ayuda ante la violen-cia doméstica	Ana, Helena, Llum, Lua, Lulú	Apoyo frente a los casos de abuso	Ainhoa, Estrella, María, Toni

Resultados

El análisis de contenido temático se utilizó para identificar y analizar patrones en un conjunto de datos mediante su lectura y relectura (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Las veinte trascripciones fueron leídas y analizadas, de esta manera se extrajeron los siguientes resultados: necesidad de tratar el tema; experiencias compartidas; y creación de grupos de apoyo.

Necesidad de tratar el tema

Las mujeres mostraban una gran voluntad de abordar el tema. Las mujeres explicaban sentir la necesidad de ser escuchadas, creídas y apoyadas en sus experiencias. También señalaron la necesidad de acabar con los estereotipos que rodean su sexualidad.

Experiencias compartidas

Los grupos focales revelaron que las mujeres con discapacidad intelectual comparten experiencias y opiniones comunes sobre las relaciones sexuales y afectivas. Entre ellas, la intromisión externa y una alta incidencia de violencia y abusos.

Creación de grupos de apoyo

En relación con los dos últimos resultados, las mujeres mostraron una inclinación natural hacia la creación de redes de conocimiento y apoyo. Expresaron que los grupos de discusión constituían una valiosa plataforma para compartir experiencias, consejos e información.

Discusión y conclusiones

La primera conclusión obtenida fue la necesidad de conocimientos sobre el tema. Se requiere una educación adaptada y significativa para facilitar experiencias sanas y satisfactorias y superar las barreras externas. Además, la concienciación es crucial. Las investigaciones han demostrado que las opiniones de quienes rodean a las mujeres con discapacidad intelectual influyen significativamente en sus relaciones. Por lo tanto, es esencial que quienes las rodean escuchen sus voces y opiniones. Las mujeres destacaron la falta de representación en los medios de comunicación como mujeres, madres y familias "reales". Abogaron por una mayor representación y servicios de apoyo específicos, como viviendas adaptadas para parejas, madres y familias, apoyo a la maternidad y mayores recursos gratuitos de salud mental.

Impacto y transferencia

Expresar las propias opiniones y hablar sobre las experiencias personales es una herramienta poderosa para la autodefensa y el empoderamiento, especialmente en relación con un tema tan personal como las relaciones afectivo-sexuales (Azzopardi-Lane & Callus, 2014). Sin embargo, sigue escaseando la literatura que investigue las experiencias y opiniones de las mujeres con discapacidad intelectual (Azzopardi Lane et al., 2019; Bernert & Ogletree, 2013). Obtener una comprensión profunda de sus experiencias es esencial para descubrir su perspectiva. Al conocer sus opiniones y experiencias, podemos obtener información sobre sus necesidades y los apoyos que requieren (McCarthy, 2014). Es por ello que se cree necesario investigar la intersección entre la discapacidad intelectual y la sexualidad, haciendo hincapié en el punto de vista de las mujeres.

Referencias bibliográficas

Azzopardi-Lane, C. L., & Callus, A.-M. M. (2014). Constructing sexual identities: people with intellectual disability talking about sexuality. *British Journal of Learning Disabilities*, *43*(1), 32–37. https://doi.org/10.1111/bld.12083

Azzopardi Lane, C. L., Cambridge, P., & Murphy, G. (2019). Muted voices: The unexplored sexuality of young persons with learning disability in Malta. *British Journal of Learning Disabilities*, *47*(3), 156–164. https://doi.org/10.1111/bld.12266

Beltran-Arreche, M., Fullana Noell, J., & Pallisera Díaz, M. (2023). Perspectives of Women with Intellectual Disabilities Regarding Affective Sexual Relationships: a Systematic Literature Review. *Sexuality Research and Social Policy*, 1–16. https://doi.org/10.1007/s13178-023-00911-2

Bernert, D. J., & Ogletree, R. J. (2013). Women with intellectual disabilities talk about their perceptions of sex. *Journal of Intellectual Disability Research*, *57*(3), 240–249. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01529.x

Borawska-Charko, M., Rohleder, P., & Finlay, W. M. L. (2017). The Sexual Health Knowledge of People with Intellectual Disabilities: a Review. *Sexuality Research and Social Policy*, *14*(4), 393–409. https://doi.org/10.1007/s13178-016-0267-4

Carter, A., Strnadová, I., Watfern, C., Pebdani, R., Bateson, D., Loblinzk, J., Guy, R., & Newman, C. (2021). The Sexual and Reproductive Health and Rights of Young People with Intellectual Disability: A Scoping Review. *Sexuality Research and Social Policy*, 1–19. https://doi.org/10.1007/s13178-021-00549-y

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Fish, R., & Björnsdóttir, K. (2022). Sexuality and relationships. In H. Atherton & D. Crickmore (Eds.), *Intellectual Disabilities. Toward Inclusion.* (7th Editio, pp. 451–462).

Ignagni, E., Fudge Schormans, A., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2016). 'Some people are not allowed to love': intimate citizenship in the lives of people labelled with intellectual disabilities. *Disability & Society*, *31*(1), 131–135. https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1136148

McCarthy, M. (2014). Women with intellectual disability: Their sexual lives in the 21st century. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *39*(2), 124–131. https://doi.org/10.3109/13668250.2014.894963

Neuman, R. (2021). Supporting People with Intellectual and Developmental Disabilities in Their Adult Aspiration for Sexual Relationships and Parenthood. *Sexuality Research and Social Policy*, 1–11. https://doi.org/10.1007/s13178-021-00574-x

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, *20881*(September), 1–31.

The Predicament of Chinese Innovation and Entrepreneurship Education: Perspective of Students of foreign languages

Ke Wu [1]

[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*

candelawuke@gmail.com

Abstract

Entrepreneurship education has emerged as a vital aspect of higher education in China, including for students majoring in foreign languages. Particularly at the nation's transition towards high-quality economic development. This paper examines the implementation and impact of entrepreneurship courses among university students in China, aiming to provide insights for optimizing such educational initiatives. Through comprehensive survey analysis, it was found that most courses align with mandatory requirements, predominantly last for one semester, and are conducted offline with practical components. Students primarily participate in these courses to fulfill credit requirements and meet school mandates, while fewer engage specifically for entrepreneurship purposes. Preferences lean towards instructors with entrepreneurial experience, while school assistance primarily includes guidance and financial support. Gender was found to have no significant influence, but grade level and school policies impacted student participation. The study concludes by offering recommendations to enhance curriculum design, strengthen practical components, improve teacher quality, and provide better policy guidance and support for students. These findings provide valuable insights for the optimization of entrepreneurship education among university students in China.

Keywords: Innovation, Entrepreneurship, Educational Innovation, Student Attitudes

1. Introduction

Against the backdrop of the new era, China's economic development has transitioned from a phase of high-speed growth to one of high-quality development. Consequently, implementing entrepreneurship education in ordinary universities has been considered a measure to address the challenges of employment stemming from economic restructuring (Yi, 2022) and a key initiative to accelerate the transformation of the economic development model (Jiang, 2022; Zhu et al., 2017; Dong, 2022; Yu et al., 2022).

Entrepreneurship education in China resembles vocational education, aimed at fostering students' innovation awareness, thinking, and capabilities to engage them in the entrepreneurial process (Dong, 2022). As an education initiative targeting all students, Wang (2023) suggests that entrepreneurship education in China can steer societal changes towards a more positive direction. Wang (2023) proposes three fundamental principles guiding entrepreneurship education in China: alignment with societal development needs, scientific grounding in meeting the developmental needs of university students, and leveraging teacher initiative and intrinsic motivation as the basis.

Since Tsinghua University first introduced courses in innovation and entrepreneurship in 1997, entrepreneurship education in Chinese universities has undergone four developmental stages: autonomous exploration by universities (1997.2–2002.4), diverse explorations guided by educational authorities (2002.4–2010.4), comprehensive promotion guided by educational authorities (2010.4–2015.5), and in-depth promotion under unified national leadership (2015.5–present) (Wang, 2016).

Gu et al. (2023) posit that entrepreneurship education is a method of guiding significance aimed at cultivating students' innovative cognition, entrepreneurial spirit, and pragmatism, thereby promoting their personal growth and societal progress through independent entrepreneurship. Entrepreneurship education is considered advantageous in enhancing students' capabilities. For instance, Wang (2023) suggests that it can cultivate students' innovative thinking and entrepreneurial abilities to spark their interest in learning and unlock their potential, thereby facilitating their overall development (Gu et al., 2023; Dong, 2022).

Given the apparent economic and social benefits, the reform of entrepreneurship education in China is appropriate, urgent, and practical. It aims to improve the quality of higher education, enhance students' innovative capabilities, and elevate their employability and job quality. Government policies promoting entrepreneurial spirit are increasingly gaining momentum (Zhu et al., 2017).

Foreign language majors are tasked with cultivating talents possessing international, cross-cultural, and multilingual capabilities. They emphasize not only the cultivation of basic language knowledge and skills but also the study

of foreign languages, foreign literature, foreign culture, and cross-cultural communication (Li, 2023). However, traditional education in foreign language colleges primarily adopts a single-discipline model of "language + literature" (Wang, 2022). With economic development and deepening globalization, there is a societal demand for diversified foreign language talents. Therefore, it is necessary to incorporate more courses aimed at fostering students' creativity and self-learning abilities within the curriculum of foreign language colleges (Wang, 2022). Entrepreneurship education, as a course encouraging practical experience, can effectively address the shortcomings of the curriculum in foreign language departments. Thus, Gui (2019) suggests the need to address the lack of close integration between entrepreneurship courses and majors while helping students leverage their foreign language proficiency to expand their knowledge base.

However, the current entrepreneurship education curriculum in China still faces numerous challenges. These include uneven allocation of educational resources (Wang, 2023), disconnect between the content and methods of entrepreneurship education and actual industry demands, overall weak faculty strength (Wang & Liao, 2023), and neglect of "practice" in the curriculum (Yang, 2023). Additionally, although foreign language majors submit an adequate number of applications for annual entrepreneurship competitions, their proposals often lack depth in market research and feasibility analysis. Furthermore, most topics chosen are outside their majors (Li, 2023). Moreover, Wang (2022) suggests that students are the main body of teaching, and while female students in foreign language majors possess a broad international perspective, they often prioritize stability, potentially leading to differences in enthusiasm and determination for entrepreneurship compared to male students.

Therefore, this paper aims to evaluate the implementation status of entrepreneurship education for students in foreign language colleges in China. It begins by discussing the overall development of entrepreneurship education in China and its curriculum framework. Subsequently, it collects data through survey questionnaires, examining and analyzing aspects such as curriculum content, practical content, teacher proficiency, and student perspectives. Finally, it concludes that gender is not a factor influencing student entrepreneurship and that most students prefer more flexible course types combined with practical elements. Thus, this paper can provide important reference for the reform and optimization of entrepreneurship education for college students and lay the foundation for future research.

2. Context

2.1. Historical policy development

As of 2024, innovation and entrepreneurship education in China has been developed for 27 years. Wang (2016) identified four stages of development in Chinese higher education innovation and entrepreneurship education since Tsinghua University first offered courses in this area in 1997:

- Stage 1: Autonomous exploration of curriculum content by universities (February 1997 - April 2002) (Chen, 2022).
- Stage 2: Pilot courses initiated by the Ministry of Education (April 2002 - April 2010) (Yang, 2023).
- Stage 3: Guidance from the Ministry of Education, with universities nationwide fully implementing courses (April 2010 - May 2015).
- Stage 4: Convergence of innovation and entrepreneurship education curriculum and objectives nationwide (May 2015 - present).

Specifically, the issuance of innovation and entrepreneurship education policies in China began in 1998. It can be argued that the "Action Plan for Education Revitalization in the 21st Century" issued by the state in 1998 marked the inception of this new educational field (Yang, 2023).

From the explicit call in the 1999 "Decision of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Deepening Educational Reform and Comprehensively Promoting Quality Education" to prioritize the cultivation of college students' innovative ability, practical ability, and innovative spirit, to the Ministry of Education designating Tsinghua University, Renmin University, and other nine universities to pilot innovation and entrepreneurship education in 2002, to the State Council's issuance of the "Implementation Opinions on Deepening the Reform of Innovation and Entrepreneurship Education in Higher Education Institutions" in May 2015, innovation and entrepreneurship education reform was highly active during that period (Chen, 2010; Yang, 2023).

Subsequently, in 2004, innovation and entrepreneurship education pilot experiments were conducted by 37

universities, with the core theme of StartYourBusiness (SYB). Wang (2016) regarded these pilot explorations as the beginning of the national exploration of innovation and entrepreneurship education, marking the initial practical measures to examine the teachability of such courses and officially heralding the beginning of China's innovation and entrepreneurship education teaching practice exploration.

In 2007, key terms such as "entrepreneurial education teaching objectives" and "entrepreneurial teaching content" officially appeared in documents. The Ministry of Education issued the "Teaching Requirements for Career Development and Employment Guidance Courses for College Students," listing a series of important measures including strengthening the construction of teaching staff to enhance the level of employment and entrepreneurship guidance services in universities (Yang, 2023). The following year, the Chinese Ministry of Finance and the Ministry of Education established the Basic Research Fund for Colleges and Universities directly under the Ministry of Education, to support young teachers and full-time equivalent strong research potential to carry out independent research projects at these universities.

Five years later, in 2012, the Chinese Ministry of Education and seven other ministries jointly issued further regulations to strengthen experiential education. Proposals regarding support for students' exploratory learning, innovative experiments, business plans, and business simulation activities received strong support from governments at all levels (Zhu et al., 2017). In the same year, the "Basic Requirements for Entrepreneurship Education in Ordinary Undergraduate Schools (Trial)" issued by the Ministry of Education specified the organization, objectives, content, principles, and methods of entrepreneurship education (MOE, 2012), indicating the importance of implementing entrepreneurship education in ordinary universities. This was an important measure to deepen and accelerate the transformation of the economic development mode, as well as to serve the national construction of an innovative country and talent cultivation (Jiang, 2022; Zhu et al., 2017).

Subsequently, in December 2014 and May 2015, the Chinese Ministry of Education issued further entrepreneurship-related documents. Among them, it proposed that universities should implement a flexible education system (Zhu et al., 2017), such as allowing undergraduate students to start businesses, while maintaining their status and course credits during the adjustment process, and suggested that universities should establish a scholarship system for innovation and entrepreneurship.

In 2017, the China Medium and Long-term Youth Development Plan (2016-2025) was comprehensively launched, emphasizing the establishment and improvement of an innovation and entrepreneurship education system, the integration of teaching and practice, and the combination of innovation and entrepreneurship education with vocational education requirements (Zhu et al., 2017).

2.2. Innovation and entrepreneurship education

In recent years, significant progress has been made in innovation and entrepreneurship education in universities. Traditionally, entrepreneurship education was primarily conducted by scholars, who imparted theoretical knowledge, while entrepreneurs, internship supervisors, and industry experts acted as practical mentors, forming the education mentor team (Yang, 2023). In order to focus on students and enhance their comprehensive qualities and innovation capabilities, universities have universally set up innovation and entrepreneurship education courses and established practical platforms tailored to students' learning characteristics (Qiu, 2018).

The system construction of entrepreneurship education is mainly achieved through cultivating students' entrepreneurial qualities, establishing specialized courses, organizing thematic lectures, and competitions. Wang (2015) proposed four types of innovation and entrepreneurship education, including general knowledge type, embedded type, vocational type, and professional type. Additionally, many universities and vocational education institutions have incorporated innovation and entrepreneurship-related courses into their curriculum systems, such as "entrepreneurship management" and "startup". Aiming to impart foundational knowledge and skills required for innovation and entrepreneurship to students. These courses typically employ teaching techniques such as case studies and teamwork, which have been proven to effectively stimulate students' enthusiasm for innovation and entrepreneurship (Li et al., 2022).

Consequently, the importance of innovation and entrepreneurship education in universities has gradually been widely recognized. This education aims to cultivate students' entrepreneurial awareness and innovative capabilities to promote their employment and socio-economic development (Liu, 2022; Yang et al., 2015).

Firstly, by fostering entrepreneurial concepts, students gradually recognize the importance of entrepreneurship and cultivate corresponding quality structures in practice (Chen, 2022). These qualities include innovation spirit, innovative consciousness, and entrepreneurial abilities (Zhang, 2022). The innovation spirit enables students to maintain a high level of questioning while learning new theories and knowledge, fostering a rigorous scientific attitude and enabling them to propose new methods and measures proactively when solving problems. Innovative

consciousness can continuously strengthen students' business awareness, risk awareness, and dedication. Entrepreneurial abilities can cultivate students' market identification and analysis capabilities, enabling them to accurately grasp market dynamics, fully integrate existing resources, and formulate practical plans.

Secondly, faced with increasing employment pressure, innovation and entrepreneurship education has become one of the ways to alleviate this problem. Currently, China's economy is in a key period of transition and innovative talents are more welcomed by enterprises (Liu, 2022; Yang et al., 2015). Under this circumstance, higher education faces new tasks and requirements, needing to deliver more innovative and entrepreneurial talents to society (Liu, 2022). Therefore, in response to market demand, universities actively promote innovation and entrepreneurship education, reforming the practice system to cultivate more innovative talents, thereby contributing to local economic development (Dong, 2022). These innovative talents can start businesses and create more job opportunities through innovation and entrepreneurship, alleviating the intermittent expansion of employment pressure.

Moreover, innovation and entrepreneurship education also promote the transformation of research results, enabling students' creativity to be translated into practical benefits and promoting the reform of school teaching models (Chen, 2022). As the main executor of research projects, universities, through innovation and entrepreneurship education, can better transform research results into practical products and services, injecting new vitality into social and economic development. The ultimate goal is to cultivate a talent team full of innovation and entrepreneurship enthusiasm, providing support for economic expansion and social development (Gu et al., 2023).

Therefore, the reform of innovation and entrepreneurship education is of great significance for enhancing students' abilities, promoting the healthy development of universities, and facilitating high-quality development of social economy.

2.3 Existing Problems

In China, innovation and entrepreneurship education started relatively late, with many universities considering it merely as auxiliary vocational training. There is a significant emphasis on the outcomes obtained by university students after starting their own businesses, with little attention paid to the entrepreneurial process. Moreover, there is a neglect of the transformation of students' thinking and the enhancement of their abilities during the entrepreneurial process (Dong, 2022).

According to researchers, the current innovation and entrepreneurship curriculum system in China still faces several issues.

Externally

Although China's development policies for innovation and entrepreneurship education are unified, there are disparities in the allocation of educational resources (Wang, 2023). Many universities generally lack funding support (Liu, 2022), suffer from inadequate management mechanisms (Guo & Wang, 2022), insufficient financial investment (Li et al., 2022), and unimplemented planned funds (Yang, 2023). Regarding the execution of policies issued by relevant departments, research by Yang (2023) and Ji (2022) points out that some policies are overly macroscopic and lack relevant guidance, resulting in universities struggling with handling details and weak implementation. This also leads to some students not knowing where to go or how to find policies, and even having difficulty understanding policy content (Ji, 2022). Additionally, there are instances where some university graduates cannot effectively enjoy national tax preferential policies during actual entrepreneurial processes (Chen, 2022; Pan, 2022). Some universities lack substantial cooperation and communication with enterprises, or their communication remains superficial (Hua, 2023; Ji, 2022), and the courses lack local characteristics (Shen, 2020). This results in a disconnect between the content and methods of innovation and entrepreneurship education and actual industrial demands, causing both students to lack an understanding of practical industries and enterprises to lack trust in university students, leading to a vicious cycle (Hua, 2023).

Internally

On the one hand, the overall faculty strength in innovation and entrepreneurship education is weak (Wang & Liao, 2023; Hua, 2023), with some teachers having a single knowledge structure (Lu, 2011) and lacking practical skills (Jiang, 2022), or even lacking professional capabilities (Dong, 2022). Some university teachers cannot become the main body of innovation and entrepreneurship activities and lack teaching capabilities in entrepreneurship (Wang, 2023). Although relevant departments have conducted training, it is still insufficient (Wang & Liao, 2023; Hua, 2023). Furthermore, some universities have not included the construction of innovation and entrepreneurship

education faculty teams in the overall planning of the university (Jiang, 2022; Hua, 2023). Currently, there is a significant shortage of innovation and entrepreneurship course teachers in China (Jiang, 2022). On the other hand, there is inadequate coordination among various departments in universities, making it difficult to coordinate related work (Liu, 2022; Li et al., 2022). Moreover, there are problems with assessment feedback and reward mechanisms (Jiang, 2022; Pan, 2022; Hua, 2023; Dong, 2022).

Terms of curriculum systems

Furthermore, in terms of curriculum systems, universities' innovation and entrepreneurship education concepts are outdated (Liu, 2022; Li et al., 2022). The richness of connotation and the innovation of forms are still not sufficiently comprehensive, with limited appeal to the majority of students (Jiang, 2022). There is a lack of overall design in curriculum design, with a focus on the narrow idea of allowing students to start their own businesses (Yang, 2023). Some universities adhere to traditional education models in the field of innovation and entrepreneurship education, overly emphasizing knowledge segmentation and neglecting the cultivation of students' innovative spirit and practical abilities (Gu et al., 2023). Some students believe that the school's investment in innovation and entrepreneurship is insufficient, there is a lack of innovation and entrepreneurship courses, the courses are theoretical with insufficient practicality, and the school lacks professional entrepreneurship mentors (Guo & Wang, 2022). Curriculum design overly emphasizes theoretical knowledge itself, neglecting the importance of "practical participation" (Yang, 2023; Hua, 2023; Gu et al., 2023). Courses in a certain university have been severely compressed, theoretical courses have not effectively paved the way for practical courses, and there are serious gaps between courses (Yang, 2023). Curriculum construction lacks systematicness and pertinence (Liu, 2022; Guo & Wang, 2022). Furthermore, students' feedback indicates that the content of innovation and entrepreneurship courses is poorly related to the trends and their majors (Liu, 2022; Chen, 2022).

Students themselves

Finally, regarding students themselves, some students believe that such education is only for obtaining more money (Lu, 2011). There are issues with students' lack of entrepreneurial motivation, limited understanding of entrepreneurial knowledge and related policies, and poor enthusiasm (Ji, 2022).

Therefore, further analysis of the problems in the innovation and entrepreneurship curriculum system is needed (Yi, 2022). As students are important participants and primary recipients of education, their perspectives are crucial for analyzing the current situation of innovation and entrepreneurship education in China. Additionally, according to the research by Wang & Liao (2023), currently, Chinese universities mainly evaluate the three subsystems of curriculum, teachers, and students. Among them, curriculum evaluation often focuses less on curriculum goals, effects, quality, and planning rationality. Therefore, this study will deeply analyze the current situation of such education from the perspective of students, mainly by proposing suggestions for the future development of education courses based on students' feedback and needs.

3. Methodology

Objectives

The aim of this study is to evaluate the implementation status of innovation and entrepreneurship courses among Chinese university students.

Specifically, this research aims to explore the following three sub-objectives:

(1) Analyze the specific implementation status of the courses.

(2) Analyze students' feedback and expectations.

(3) Analyze the specific situation of student characteristics as influencing factors.

Sample

Surveys were distributed to first to fourth-year students or graduates of the Spanish departments of four universities in China. These universities are Heilongjiang University, Pingdingshan University, Jilin International Studies University, and Harbin Normal University. All four universities offer Spanish majors and have innovation and entrepreneurship courses. The survey results indicated a total of 83 participants, with 48 completions and 35 non-completions. Table 1 below describes their demographic characteristics.

Table 1

Descriptive statistics of the samples

Variable		Frequency
Gender	Woman	70.83%
	Man	25%
	Don't want to tell	4.17%
Grade	1st year	16.67%
	2nd year	22.92%
	3rd year	2.08%
	4th year	18.75%
	Undergraduate	39.58%
Subject	Language Spanish	97.92%
	Language German	2.08%
Situation of ever taken the innovation and entrepreneurship course	Have attended or are attending	68.75%
	Never attended	31.25%
Situation of ever started a business	Is starting a business	4.17%
	Start a business or have given up	4.17%
	I haven't started a business	91.67%
Situation of know the relevant policies and regulations on college students' entrepreneurship	Very familiar with	0
	Basic understanding	33.33%
	Do not understand	66.67%

Process

In the construction of the questionnaire, to ensure its validity and reliability, the researchers referenced previous articles related to the research topic (Peña et al., 2023; Chen, 2022; Dong, 2022; Araya Pizarro, 2021).

The survey questionnaire has been evaluated by three experts, and the evaluation results are satisfactory, indicating that data collection can proceed. The scoring section of the questionnaire uses a Likert scale rating system, with response options ranging from 1 (completely disagree) to 5 (completely agree).

The specific content of the questionnaire is mainly based on the classification of difficulties encountered in innovation and entrepreneurship education derived from the literature review. The survey questionnaire consists of three parts: personal information collection, course evaluation, and course expectations, totaling 30 questions. The course evaluation part includes aspects of course design, practical aspects, course content, and student evaluation of teachers. The course expectations part is based on the literature review, asking respondents about their expectations for such courses.

In summary, questions 1-8 are related to personal information collection. Subsequently, based on the response to whether the respondent has attended innovation and entrepreneurship courses, different sections of the questionnaire are answered. Participants who have attended such courses answer questions 9-22 related to course evaluation, while those who have not attend such courses answer questions 23-29 related to course expectations. Question 30 is an open-ended question aimed at soliciting respondents' evaluations or expectations regarding innovation and entrepreneurship courses.

Therefore, it can be considered that this study adopts a mixed research method, with a relatively low proportion of qualitative research. In the data analysis part, quantitative data will be analyzed using SPSS, employing descriptive statistics and cross-analysis to reflect the research results.

After the data collection phase, the collected data from the questionnaire survey will be imported into SPSS for reliability and validity analysis. The obtained Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value is 0.829, with a P-value < 0.05, indicating that there is correlation between the variables of the items, making it suitable for factor analysis. Moreover, the Cronbach's α coefficient value is 0.891, indicating good reliability of the questionnaire.

4. Results

The analysis of students who have participated in the courses provides insights into four aspects: course content, course selection, types of instructors, and external support (provided by the university), as visualized by the data.

In terms of course content (see Figures 1, 2, and 3), it is observed that the majority of courses have a duration of one semester, typically spanning around 4-5 months. Most of these courses are mandatory as per the university curriculum requirements. While some courses combine online and offline components, the majority are conducted offline. Additionally, most courses include practical components, although some students opt out of participating in these.

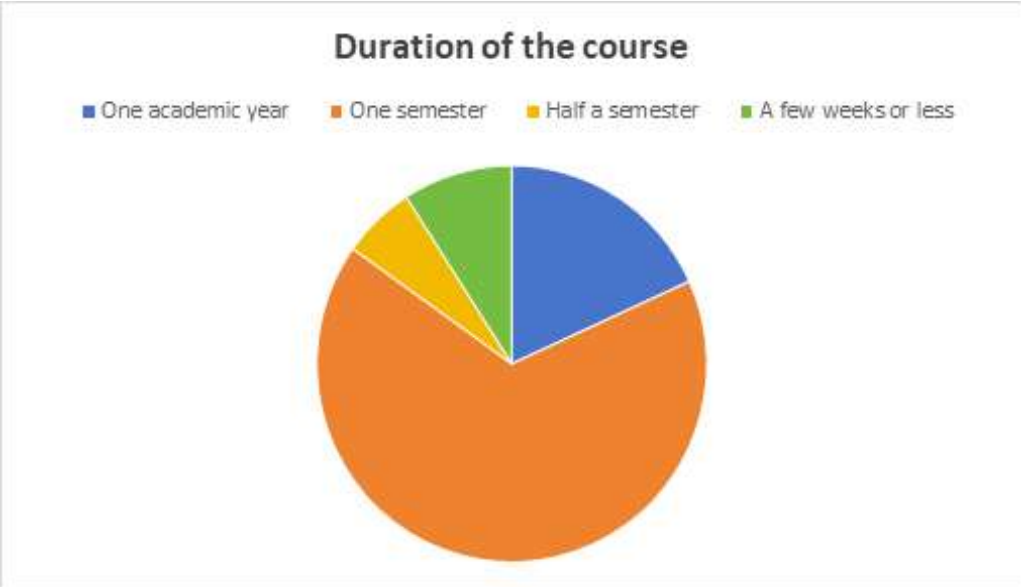


Figure 1
Duration of Courses

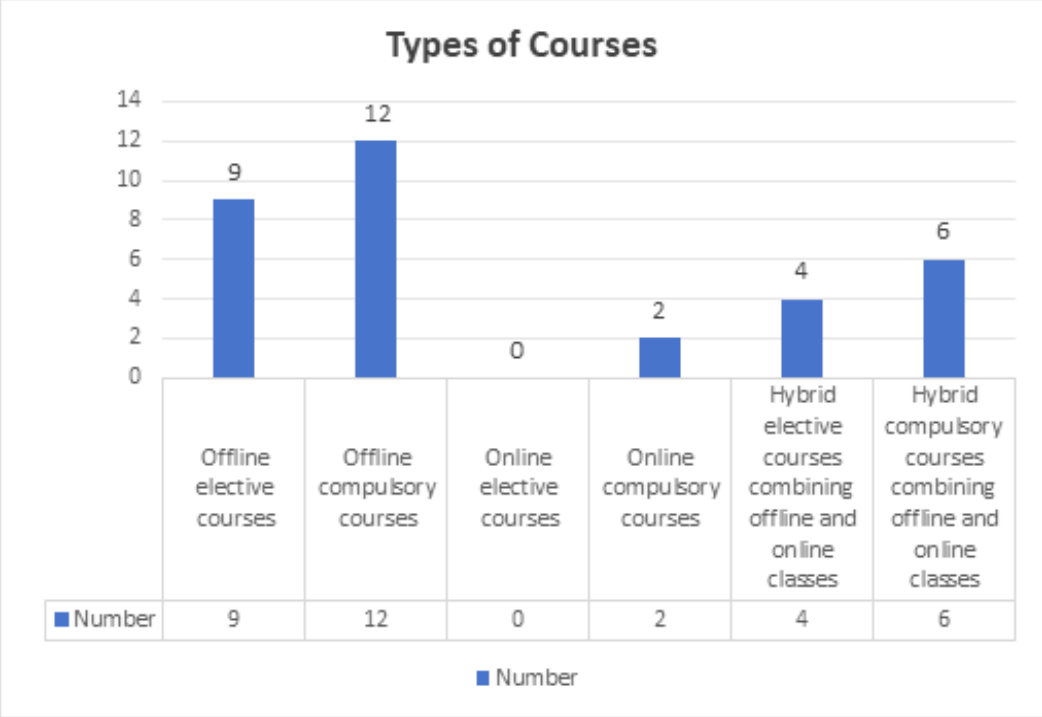


Figure 2
Types of Courses

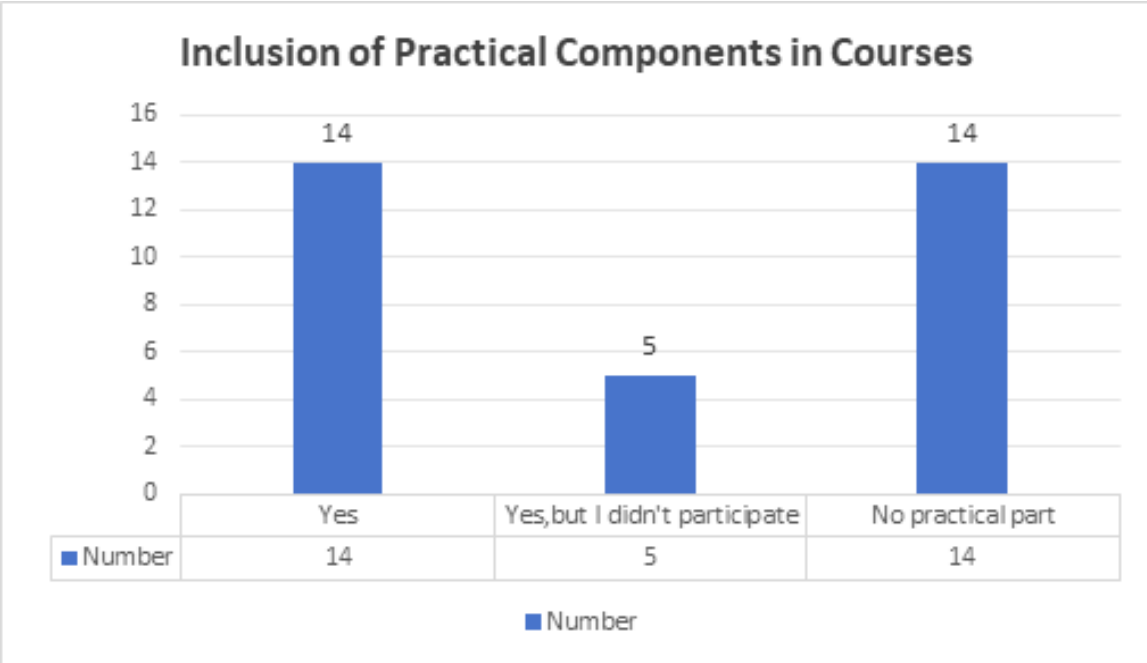


Figure 3

Inclusion of Practical Components in Courses

Regarding personal objectives (Figure 4), a high proportion of students take these courses to fulfill credit requirements for graduation or due to mandatory university regulations. Fewer students enroll solely to gain knowledge or improve their job prospects, and there are relatively fewer students who specifically enroll for entrepreneurial purposes.

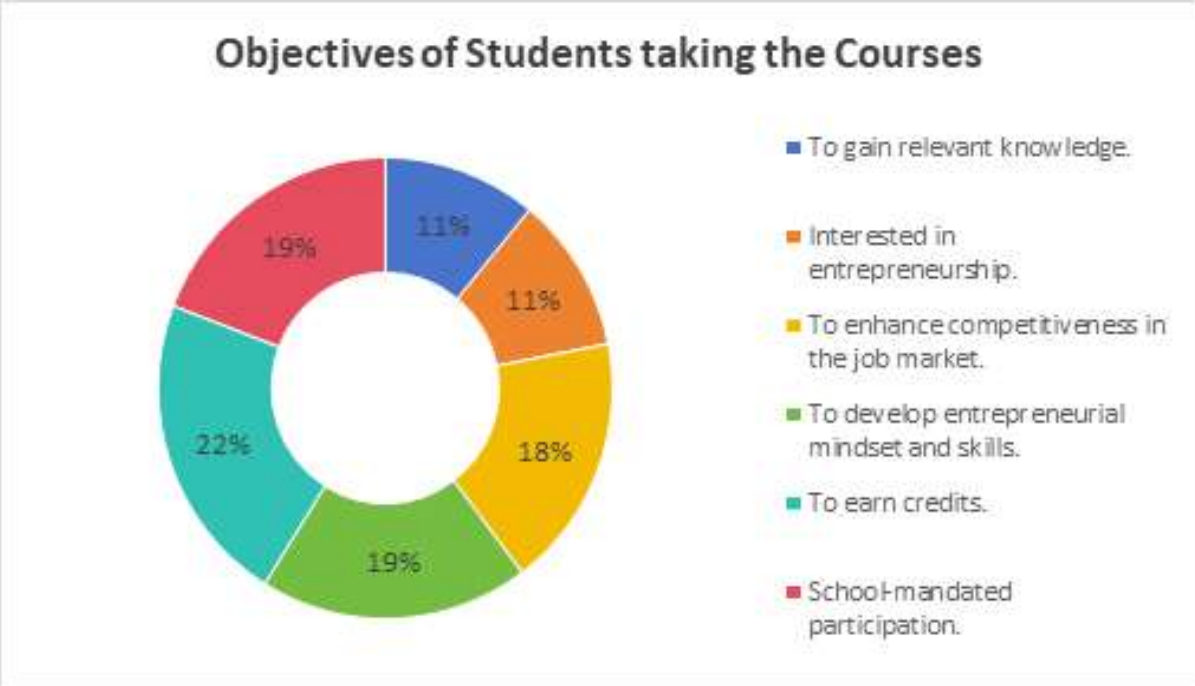


Figure 4

Objectives of Students taking the Courses

In terms of the support provided by the university (Figure 5), guidance and internal pilot programs are prevalent, with some schools providing financial support. However, there are cases where no support is provided. Additionally, these universities offer opportunities for students to access entrepreneurship platforms and visit companies for observation and learning, fostering habits of self-learning and self-improvement among students.

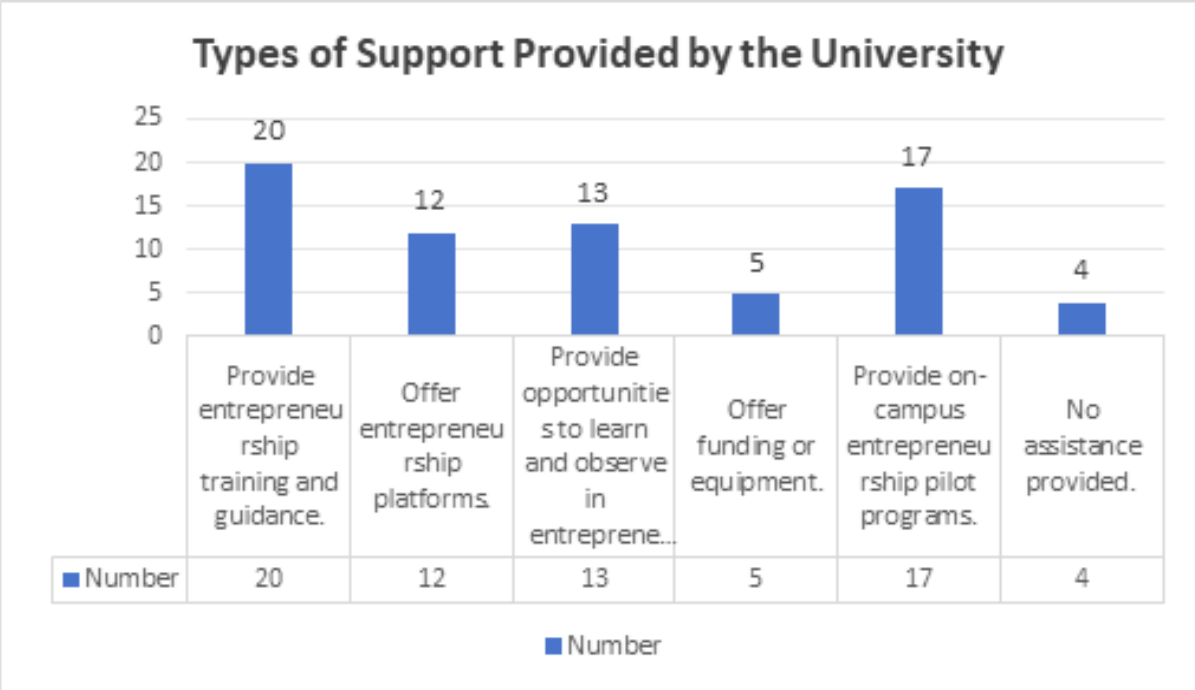


Figure 5

Types of Support Provided by the University

For students who have not participated in the courses, their reasons for non-participation (Table 2) mainly include a lack of personal interest, information asymmetry, and a lack of understanding of how to engage in entrepreneurship. This indicates that despite the government's efforts to promote entrepreneurship education and entrepreneurship among university students, there are still individuals who are not familiar with this field.

Table 2

Reasons for Non-Participation in the Courses

Reasons for not taking the course	Number
The school does not provide	1
Individuals have no intention to participate	11
Other, please indicate	3

According to the expected course type in Figure 6 and the expected school help type in Figure 7 . The majority express more enthusiasm for elective courses over mandatory ones and anticipate more flexible forms of learning such as lectures, seminars, or entrepreneurial competitions. Moreover, students have high expectations for university support, with the most popular being visits to companies for observation and learning. This requires collaboration between universities and enterprises to transform knowledge-based courses into practical ones, facilitating tripartite cooperation among schools, students, and enterprises. Furthermore, students express a preference for instructors with entrepreneurial experience to teach these courses.

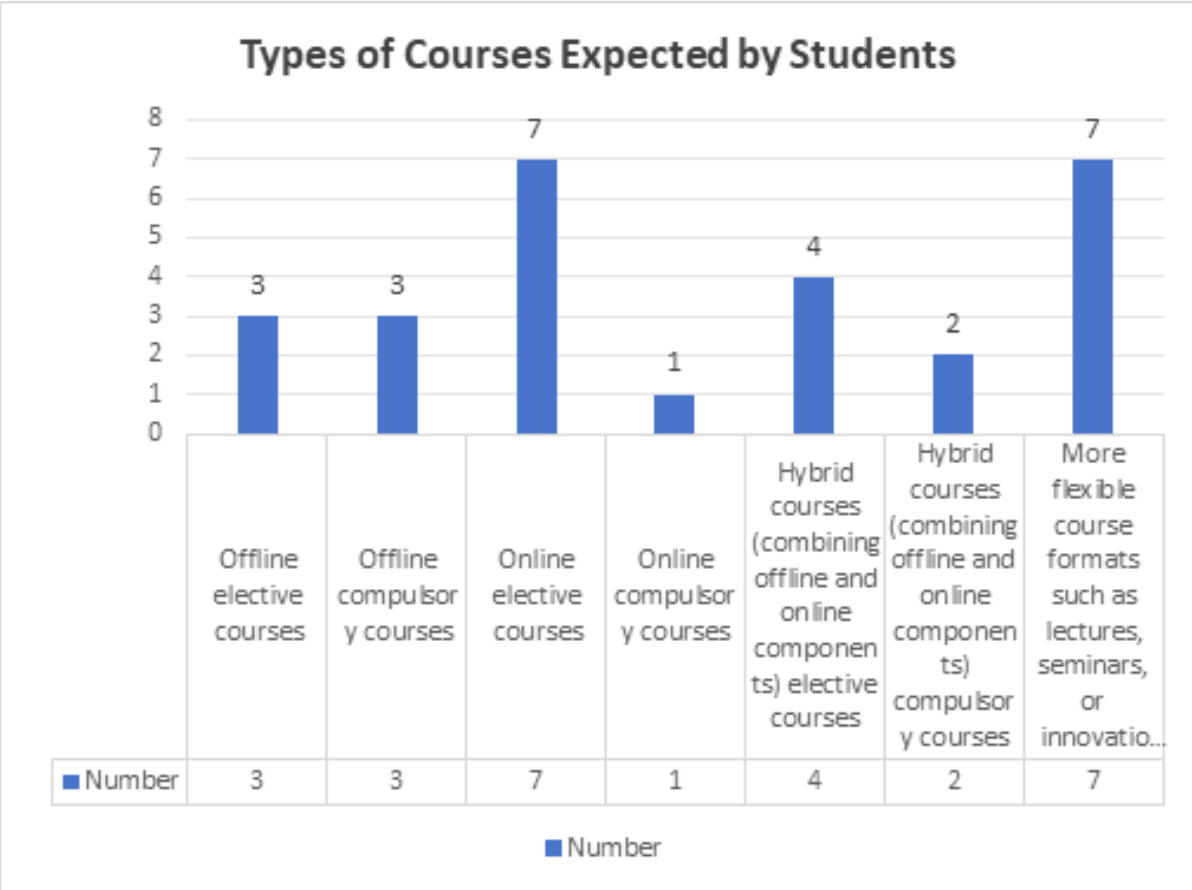


Figure 6

Types of Courses Expected by Students

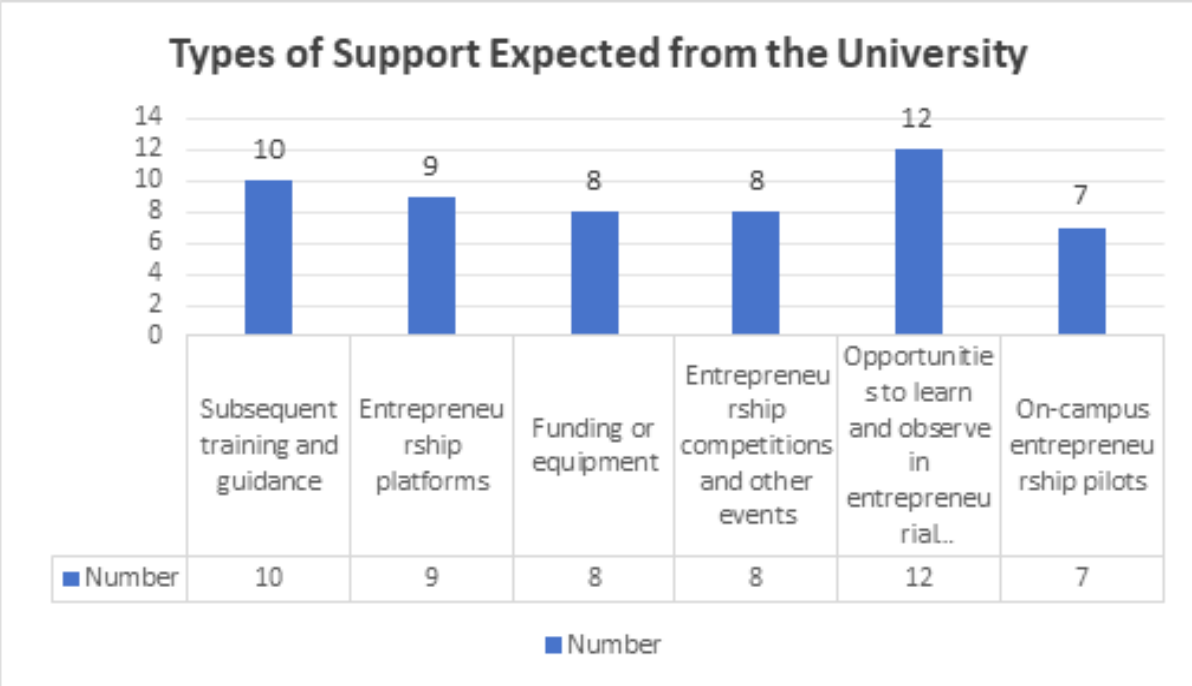


Figure 7

Types of Support Expected from the University

Next, a summary analysis is conducted.

Regarding in terms of expectations towards teachers.From the data in Table 3, students who have not attended courses tend to prefer interacting with teachers who have entrepreneurial experience (6 individuals), followed by those who have a better understanding of students' professional courses and dedicated teachers in innovation and entrepreneurship (4 individuals each).

As for students who have attended courses, they have the highest expectations for interaction with successful entrepreneurs (11 individuals) and teachers with entrepreneurial experience (11 individuals), followed by dedicated teachers in innovation and entrepreneurship (5 individuals) and those who have a better understanding of students' professional courses (6 individuals).These data indicate that students are more inclined to interact with teachers who have practical experience and entrepreneurial background. This may be because they believe these teachers can provide practical knowledge and experience that directly assist in their future entrepreneurial or career development.

At the same time, students also have certain expectations for teachers who have a better understanding of professional courses, perhaps because they believe these teachers can provide more in-depth support in their academic subjects. Overall, students in innovation and entrepreneurship education have a dual demand for practical experience and academic knowledge.

Table 3

Expectations towards teachers

	Expectations towards teachers			
Student type	Teachers who know more about the students' professional courses	Successful entrepreneurs.	Teachers with entrepreneurial experience.	Dedicated teachers in innovation and entrepreneurship.
Have not attended the course	4	1	6	4
Have participated in or are participating in the course	6	11	11	5

Table 4 presents the data of quantitative variables and their results. It is observed that among students who have participated in the courses, most consider the relevance of these courses to their major subjects to be average, with moderate practicality, but acknowledge their potential to enhance their skills. The instructors are generally deemed to be competent, and the teaching methods satisfactory, while the difficulty level of the course content is perceived to be moderate, resulting in an overall positive evaluation of the courses. The positive response to innovation and entrepreneurship courses among these students indicates the effectiveness of government efforts and university initiatives in promoting and improving the overall quality of such courses.

For students who have not participated in the courses, there is a greater desire for stronger integration between these courses and their major subjects, along with additional practical components. Hence, it is necessary for universities to select instructors or external individuals with relevant experience to teach these courses based on the characteristics of each major.

Table 4

Analysis Results of Quantitative Variables

Student type	Problem introduction		Likert scale					
			1	2	3	4	5	
			Number of selections					
Have participated in or are participating in the course.	Course content and professional course content contact situation	Q16	7	6	10	8	2	
	The impact of course content on ability improvement	Q17	4	3	15	8	3	
	Practical degree of the course content	Q18	3	0	18	9	3	
	Curriculum teacher level	Q19	1	1	12	10	9	
	Evaluation of the overall course content	Q20	2	0	15	10	6	
	The difficulty of the course content	Q21	0	3	18	7	5	
	Whether the teaching method meets the expectations	Q22	1	0	19	7	6	
Have not attended the course.	Expected the course content to be connected with the professional course content	Q26	3	0	6	3	3	
	Practice degree of expectations	Q27	2	0	6	4	3	

On one hand, with table 5. For students who have participated in or are currently participating in innovation and entrepreneurship courses, regarding personal interest, the mean of Q3 is 3.062 with a standard deviation of 1.137. This indicates that overall interest in the course is at a moderate level, but there is some degree of dispersion.

In terms of course content, the mean of Q16 is 2.758 with a standard deviation of 1.226. This suggests that the degree of connection between course content and professional courses is overall at a moderate level. The mean of Q17 is 3.091 with a standard deviation of 1.1, indicating that students believe the course can enhance their entrepreneurial ability to a certain extent.

Moreover, the mean of Q18 is 3.273 with a standard deviation of 0.977. Most people consider the course content to be highly practical. Meanwhile, the mean of Q20 is 3.545 with a standard deviation of 1.003, indicating that most people perceive the quality of course content to be high. The mean of Q21 is 3.424 with a standard deviation of 0.867, indicating that most people find the difficulty level of the course to be moderate.

With a mean of 3.515 and a standard deviation of 0.906 for Q22, it suggests that most people hold a high opinion of the teaching method of the course. Regarding teachers, the mean of Q19 is 3.758 with a standard deviation of 1.001 and a median of 4, indicating that most people hold a high opinion of the teachers' level.

On the other hand, for students who have not participated in such courses, the means, standard deviations, and coefficients of variation for Q26 and Q27 are relatively high. This indicates that there are significant differences in expectations within this group of students regarding these two aspects.

Table 6

Quantitative variable results

Variable name	Mean	Standard deviation	Median	Coefficient of variation (CV)
Q3. Interest situation	3.062	1.137	3	0.371
Q16. The degree of connection between courses and specialized courses	2.758	1.226	3	0.444
Q17. Ability improvement degree	3.091	1.1	3	0.356
Q18. Practicality of content	3.273	0.977	3	0.299
Q19. Teacher level	3.758	1.001	4	0.266
Q20. Content quality	3.545	1.003	3	0.283
Q21. Difficulties of the content	3.424	0.867	3	0.253

Q22. Situation of the teaching method meets the expectations	3.515	0.906	3	0.258
Q26. Situation of expect a professional course to be associated with this course content	3.2	1.373	3	0.429
Q27. Expected in the practice section	3.4	1.242	3	0.365

Finally, the chi-square test was conducted. Firstly, gender was taken as the independent variable, while participation in courses, current entrepreneurship status, understanding of relevant policies and regulations, and purpose of course participation were considered as dependent variables. The Pearson chi-square test results between gender (Q1) and other variables all showed extremely high levels of significance (P-values greater than 0.05). This indicates that no statistically significant differences were found among these variables. In other words, based on gender differences, the other variables in the sample (such as course participation, entrepreneurship status, understanding of relevant policies and regulations, etc.) did not exhibit significant differences in this survey. Therefore, it can be concluded that gender does not have a significant impact on these factors.

Secondly, the students' grade levels were taken as the independent variable, while participation in courses, current entrepreneurship status, understanding of relevant policies and regulations, and purpose of course participation were considered as dependent variables for chi-square tests. The Pearson chi-square test analysis results, as shown in Table 7, were conducted to examine the relationship between Q2. grade level and other factors in detail. The analysis results indicated the correlation of each factor with grade level and whether significant differences existed.

Firstly, the analysis based on grade level and participation in courses (Q5) showed a P-value of 0.008***, indicating statistical significance. Therefore, the null hypothesis was rejected, suggesting a significant difference between grade level and participation in courses (Q5). This implies that such courses are offered differently across different grade levels in the four universities. Such courses may be more popular in the second or fourth year.

Furthermore, the tests for Q8 and Q11, regarding mandatory school participation, also showed P-values less than 0.05. This indicates that differences in grade level result in varying levels of understanding of relevant policies and regulations among students. There is a higher number of students in the second year who have a better understanding of such regulations, suggesting that understanding of recent entrepreneurship laws and regulations has become more accessible in recent years, or local governments are increasing support for university student entrepreneurship. Additionally, more students in the fourth year are opting for courses that the school mandates, indicating a possible change in course format due to annual or policy-related factors.

However, for other factors such as current entrepreneurship status (Q7) and different purpose-related variables (Q11), except for mandatory school participation (Q11), the chi-square test results showed P-values greater than 0.05, indicating no statistical significance. Thus, the null hypothesis was accepted, indicating no significant differences between grade level and these factors. This suggests that grade level differences are not a factor affecting student entrepreneurship and course participation purposes.

Table 7

Results of Chi-Square Test-Independent Variable Grade Level

Questionnaire	Option	Q2. Grade					Total	Pearson Chi-square test	
		1st year	2nd year	3rd year	4th year	Under-graduate		X^2	P
Q5. Have you participated in this type of course	Never attended	6	3	1	0	5	15		
	Have attended or are participating	2	8	0	9	14	33	13.714	0.008***
Total		8	11	1	9	19	48		
Q7. Current entrepreneurial situation	I haven't started a business	8	8	1	9	18	44	8.759	0.363
	Is starting a business	0	2	0	0	0	2		
	Start a business or have given up	0	1	0	0	1	2		
Total		8	11	1	9	19	48		

Questionnaire	Option	Q2. Grade					Total	Pearson Chi-square test	
		1st year	2nd year	3rd year	4th year	Under-graduate		X^2	P
Q8. Knowledge of relevant policies and regulations	Basically understand	0	9	0	5	2	16		
	Do not understand	8	2	1	4	17	32	22.584	0.000***
Total		8	11	1	9	19	48		
Q11. Purpose _ To know about the relevant knowledge	Selected	0	3	0	3	2	8		
	Unselected	8	8	1	6	17	40	5.007	0.287
Total		8	11	1	9	19	48		
Q11. Purpose _ Interested in entrepreneurship	Selected	1	3	0	2	2	8		
	Unselected	7	8	1	7	17	40	1.907	0.753
Total		8	11	1	9	19	48		
Q11. Purpose _ To gain stronger competitiveness in the workplace	Selected	2	3	0	4	4	13		
	Unselected	6	8	1	5	15	35	2.113	0.715
Total		8	11	1	9	19	48		
Q11. Purpose _ To exercise my entrepreneurial ideas and skills	Selected	2	3	0	3	6	14		
	Unselected	6	8	1	6	13	34	0.627	0.960
Total		8	11	1	9	19	48		
Q11. Purpose _ To study the credits	Selected	1	4	0	4	7	16		
	Unselected	7	7	1	5	12	32	2.713	0.607
Total		8	11	1	9	19	48		
Q11. Objective _ Compulsory school participation	Selected	0	2	0	6	6	14		
	Unselected	8	9	1	3	13	34	10.528	0.032**
Total		8	11	1	9	19	48		

Note: * * *, * * and * represent the significance levels of 1%, 5% and 10%, respectively

Conclusion

In summary, entrepreneurship education has become a crucial component of higher education in China, aligning with the country's transition towards high-quality economic development (Yu et al., 2022). It represents a strategic response to the challenges posed by economic restructuring, fostering innovation, and promoting a more dynamic entrepreneurial ecosystem. The development of entrepreneurship education in China has undergone significant transformation, transitioning from autonomous exploration to comprehensive promotion under unified national leadership.

Entrepreneurship education in China, resembling vocational education, aims to cultivate students' innovation awareness, thinking, and capabilities, thereby creating an enabling environment for entrepreneurship.

This study conducted a comprehensive investigation and analysis of the implementation and effectiveness of entrepreneurship courses among university students. Analysis of student responses revealed that the majority of courses align with mandatory requirements, typically last for one semester, are predominantly conducted offline, and include practical components. Students primarily participate in these courses to fulfill credit requirements and meet school mandates, with fewer students engaging specifically for entrepreneurship purposes. Regarding faculty, students express a preference for individuals with entrepreneurial experience, while the expectation for full-time entrepreneurship faculty is relatively low. School assistance primarily includes guidance, financial support, and entrepreneurship platforms.

For students who did not participate in these courses, the majority expressed a lack of willingness, citing personal reasons and information asymmetry. In terms of student feedback and expectations, participants generally perceive course content to have moderate relevance to their major, high practicality, good teaching quality, and overall positive evaluations. However, non-participants desire tighter integration of course content with their major and an increase in practical components. Most students hold high expectations for school assistance, particularly opportunities for business observation and learning. Additionally, students prefer instructors with entrepreneurial experience to teach relevant knowledge.

Factor analysis indicates that gender does not significantly influence student participation in courses or understanding of entrepreneurship-related policies and regulations. However, grade level and school policies have some impact on student participation in courses and understanding of entrepreneurship-related policies and regulations.

In conclusion, this study provides important references for improving entrepreneurship courses among university students. Recommendations include enhancing curriculum design to increase relevance to major courses, strengthening practical components, and providing more opportunities for collaboration with enterprises. Additionally, efforts should be made to enhance teacher training and selection, inviting more professionals with entrepreneurial experience to teach, to improve the effectiveness and attractiveness of courses.

5. Implications

Based on the results and conclusions of this study, several transfer suggestions are proposed:

(1) Schools can reassess curriculum design to ensure close alignment between course content and major courses, enhancing the practicality and attractiveness of courses.

(2) Encourage schools to collaborate with enterprises to provide more practical opportunities and entrepreneurial platforms, helping students apply theoretical knowledge to practice.

(3) Strengthen teacher training and selection, encouraging the invitation of professionals with entrepreneurial experience to teach, to improve teaching quality and student motivation.

(4) Enhance schools' policy guidance and support for students, helping them understand entrepreneurship-related policies and regulations to improve the feasibility and success rate of entrepreneurship.

(5) Further research on the impact of grade level and other factors on students' willingness to innovate and start a business can provide schools with more targeted policies and services.

Funding Information

This paper was supported by the China Scholarship Council (CSC) under Project No. 202308390097.

References

Araya Pizarro, S. C. (2021). Influencia de la educación emprendedora sobre la intención de emprender del alumnado universitario. *Revista Educación*, 45(2), 560–577. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43748

Chen, X. (2010). 将创新创业教育贯穿于高校人才培养全过程. 中国高等教育(12),4-6. doi:CNKI:SUN:ZGDJ.0.2010-12-004.

Chen, Y. (2022).云南民办高校创新创业教育存在的问题及对策研究 (Master dissertation, 江西财经大学). https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202301&filename=1022684683.nh

Dong Ying. (2022).地方高校创新创业教育课程体系研究(Master dissertation, 沈阳师范大学). https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202202&filename=1022532982.nh

Gui, M. Y. (2019).浅探外语专业文化意识教育中学生创新创业能力培养.科教导刊(中旬刊)(17),22-23. doi:10.16400/j.cnki.kjdkz.2019.06.011.

Guo, M. & Wang, Y. (2022).地方应用型高校创新创业教育课程体系优化研究.未来与发展(07),99-104.

Hai-Bo, Z. , Kun, Z. , & Ogbodo, U. (2017). Review on innovation and entrepreneurship education in chinese universities during 2010-2015. *Eurasia Journal of Mathematics*, *Science and Technology Education*, 13(8), 5939-5948.

Hua, S. (2023).高校创新创业教育的思考与探讨. 现代职业教育(27),9-12. doi:CNKI:SUN:XDZJ.0.2023-27-003.

Jiang, P. B. (2022).高校创新创业教育改革的现状审思与路径完善.安徽工业大学学报(社会科学版)(03),103-107. doi:CNKI:SUN:AHSK.0.2022-03-030.

Li, C. H. (2023).外语专业学生创新创业教育困境与出路.陇东学院学报(04),89-93. doi:CNKI:SUN:LDXS.0.2023-04-019.

Li, J. ,Sun, J. & Zhang, R. (2022).组织变革理论视域下应用型高校创新创业教育改革策略研究. 高教学刊(06),27-31. doi:10.19980/j.CN23-1593/G4.2022.06.007.14.

Ji, Y. (2022). 应用型本科高校创新创业教育课程体系建设研究 (Master dissertation, 沈阳师范大学).https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202202&filename=1022533379.nh

Liu, Y. P. (2022). 高校创新创业教育改革的困境及其优化路径探讨. 山西青年(16),40-42. doi:CNKI:SUN:SXQS.0.2022-16-013.

Lu, B. C. (2011).创新创业教育视阈下的人才培养体系的构建.黑龙江高教研究(07),140-141.

Ministry of Education of the People's Republic of China (MOE)(Ed.)(2012).教育部办公厅关于印发《普通本科学校创业教育教学基本要求（试行）》的通知. 中华人民共和国教育部. https://bit.ly/3PV4nw1

Pan, B. (2022).高校深化创新创业教育改革的内涵、困境与对策.贵州师范大学学报(社会科学版)(05),75-82. doi:10.16614/j.gznuj.skb.2022.05.008.

Peña, M. A., Pegalajar, M. C. y Montes, A. M. (2023). El reto de la educación en emprendimiento en la universidad: percepciones del estudiantado de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 205-222.DOI: https://doi.org/10.6018/rie.516571

Qiu, C. J. (2018).我国高校创新创业教育课程体系研究.江苏高教(11),82-85. doi:10.13236/j.cnki.jshe.2018.11.017.

Shen, Y. C. (2020).地方高校创新创业教育支持体系的构建——基于产学研协同全链条融通视角.中国高校科技(12),72-76.doi:10.16209/j.cnki.cust.2020.12.016.

Wang, H.C. (2023, 2).创新创业教育：高等教育普及化的核心命题. 四川师范大学学报(社会科学版)(05),117-123.doi:10.13734/j.cnki.1000-5315.2023.0513.

Wang, J. Y. (2022).外语专业院校"双创"教育的评估与建议. 外语教育与应用(00),198-202. doi:CNKI:SUN:WYYY.0.2022-00-027.

Wang, Y. Z. & Liao, P. J. (2023).比较视阈下我国高校创新创业教育课程体系优化研究.江苏科技信息(04),62-64. doi:CNKI:SUN:KJXY.0.2023-04-010.

Wang, Z.R. (2016).中国创业教育的演进历程与发展趋势研究.华东师范大学学报(教育科学版)(02),30-38+113. doi:10.16382/j.cnki.1000-5560.2016.02.004.

Gu, W. L. , Gu, Y. , Wang, Q. , & Duk-hwan, K. The Theory and Practice of Innovation and Entrepreneurship Education in Teaching for Chinese College Students. *Frontiers in Educational Research* (2023) Vol. 6, Issue 17: 112-123. https://doi.org/10.25236/FER.2023.061719.

Chen, Y. (2022).云南民办高校创新创业教育存在的问题及对策研究(Master dissertation,江西财经大学).https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD202301&filename=1022684683.nh

Yang, S. J. (2023).*L*省高校创新创业教育课程体系优化研究（Master dissertation,沈阳师范大学).https://link.cnki.net/doi/10.27328/d.cnki.gshsc.2023.000142doi:10.27328/d.cnki.gshsc.2023.000142.

Yang, X. H. (2015).我国高校创业教育与创新型人才培养研究. 中国高教研究(01),39-44. doi:10.16298/j.cnki.1004-3667.2015.01.07.

Yi, W. S. (2022).创新创业教育融入中职学校机械类专业课程的研究（Master dissertation,贵州师范大学).https://link.cnki.net/doi/10.27048/d.cnki.ggzsu.2022.000236doi:10.27048/d.cnki.ggzsu.2022.000236.

Yu, S. H. , Shi, W. , Shang, G. F. , Zhang, H. J. & Kang, Y. Y. (2022).高校创新创业教育质量评价体系构建与实践.河北地质大学学报(06),137-141.doi:10.13937/j.cnki.hbdzdxxb.2022.06.019.

Zhang, Z. J. (2022). 高校工商管理专业创新创业教育改革的现状分析与对策探究. 中国管理信息化(13),210-213. doi:CNKI:SUN:GLXZ.0.2022-13-061.

La incidencia de violencia escolar en las instituciones educativas de Perú

Daysi Jeans, Guevara [1]
Agustín, Rodríguez-Esteban [1]
Javier, Vidal [1]
Universidad de León. España
dguevv00@estudiantes.unileon.es

Resumen

El estudio se centra en abordar la creciente manifestación de la violencia escolar, conocida como bullying, tanto dentro como fuera del entorno educativo en Perú, considerándola un problema de salud pública a nivel global. Los objetivos del estudio son: i) describir la situación y evolución de la violencia escolar; ii) analizar las causas de la violencia escolar; iii) identificar los elementos fundamentales para mejorar la convivencia escolar. Se ha realizado un estudio cuantitativo utilizando datos del Sistema Especializado en Atención de Casos de Violencia – SíseVe- desde 2014 a 2021 de Perú. Posteriormente, se realizará un análisis a través de los datos de la Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia Escolar (ENCEVE). Además, se examinará planes de convivencia escolar, políticas educativas, formación docente y programas de intervención. Los resultados se utilizarán para proponer una estrategia integral de convivencia escolar en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria en Perú, con el propósito de ofrecer recomendaciones al Estado para mejorar la convivencia escolar, prevenir la normalización de la violencia y promover acciones concretas en este ámbito.

Palabras clave: Violencia, acoso escolar, agresión, SíseVe, convivencia.

Abstract

The study focuses on addressing the growing manifestation of school violence, known as bullying, both inside and outside the educational environment in Peru, considering it a global public health problem. The objectives of the study are: i) to describe the situation and evolution of school violence; ii) to analyse the causes of school violence; iii) to identify key elements to improve school coexistence. A quantitative study has been conducted using data from the Sistema Especializado en Atención de Casos de Violencia - SíseVe - from 2014 to 2021 in Peru. Subsequently, an analysis will be carried out using data from the National Survey of School Coexistence and School Violence (ENCEVE). In addition, school coexistence plans, educational policies, teacher training and intervention programmes will be examined. The results will be used to propose a comprehensive strategy for school coexistence at the pre-school, primary and secondary levels in Peru, with the aim of offering recommendations to the State to improve school coexistence, prevent the normalisation of violence and promote concrete actions in this area.

Keywords: Violence, bullying, aggression, SíseVe, coexistence

Introducción

La violencia escolar, es un problema de salud pública en todo el mundo (Fine et al., 2023; Francis et al., 2023), que no puede ser considerada a la ligera (Rajamanickam et al., 2019), ya que tiene consecuencias de gran magnitud en la edad adulta (Frøyland & Andersen, 2022).

Según la definición de Dan Olweus, las políticas educativas y los profesionales definen el acoso como un comportamiento agresivo que se repite a lo largo del tiempo e implica un desequilibro de poder. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO, el World Anti-Bullying Forum y la International Bullying Prevention Association (UNESCO, 2020), señala que el acoso ocurre tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, ya sea entre pares o de parte de un adulto de la comunidad educativa.

Según estudios, los menores que son víctimas de violencia en el hogar tienen mayor probabilidad de ser víctimas de violencia escolar (Calle et al., 2017; Martínez-Otero, 2005). De esta manera, en tiempos de pandemia por

COVID-19, los menores estuvieron más expuestos a la violencia intrafamiliar de tipo físico, psicológico y sexual en comparación con antes de la pandemia (Geprägs et al., 2023; Xie et al., 2023). De igual modo, estuvieron expuestos a la ideación suicida, la planificación suicida y el ciberacoso (Urbik et al., 2023).

La realidad que se experimenta en las instituciones educativas requiere que los profesionales respondan a las problemáticas que surgen de ellas (Cervantes & Galván, 2019), ya que este fenómeno se atribuye cada vez más a etapas más tempranas (Frøyland & Andersen, 2022). De esta forma, Perú, en 2013, implementó el Sistema Especializado en Atención de Casos de Violencia Escolar-SíseVe para el reporte de casos de violencia escolar a nivel nacional (MINEDU, 2019a). En 2019 realizó un estudio de la convivencia escolar, y violencia en la escuela-ENCEVE a estudiantes de primaria y secundaria a nivel nacional (MINEDU, 2021). Como informe de contraste, el Ministerio de Educación y Formación Profesional-MEFP, en España, realizó un estudio sobre la convivencia escolar en centros de primaria (MEFP, 2023). Según los dos estudios, los estudiantes indicaron haber padecido de violencia escolar. Otros estudios hechos en Perú también indican que los estudiantes de inicial, primaria y secundaria son vulnerables a la violencia escolar por parte de otros estudiantes y del personal de la institución educativa (Calle et al., 2017; Felipe y Vargas, 2020; MINEDU, 2019b). Por ello, es importante aplicar programas de prevención integrada, incluido el abandono intrafamiliar, para que de esta forma los menores mejoren su capacidad para acudir a un adulto de confianza ante un hecho de violencia escolar (Stanley et al., 2023).

Asimismo, en ambos estudios, los estudiantes valoraron la relación escuela-docente de manera favorable. A pesar de que, en el estudio de MEFP (2023), los docentes dieron una menor valoración a la convivencia escolar y una mayor valoración a la relación con sus estudiantes. Por lo tanto, es fundamental comprender la percepción de los profesores sobre la violencia escolar, y reforzar su formación continua para que puedan adquirir más competencias en identificar el abuso (Kenny et al., 2022; Monge & Gómez, 2021), ya que el comportamiento de los profesores tiene un impacto en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes (Eek-Karlsson et al., 2023). También, es relevante que las políticas y las instituciones educativas tomen medidas para erradicar la violencia escolar a medida que avanzan en las etapas educativas (Bond et al., 2023), impartir metodologías que mejoren las prácticas escolares y políticas de gestión (Cervantes & Galván, 2019).

En función de esta situación, las siguientes cuestiones dirigen el presente estudio: ¿Cómo se encuentra la situación de la violencia escolar en Perú?, ¿Cuáles son las causas de la violencia escolar?, ¿Cuál es la percepción del personal de las instituciones educativas sobre la violencia escolar?, ¿La política educativa es suficiente para reducirla? Después de todo, el estudio permitirá explicar la situación de la violencia escolar, identificar las causas y proporcionar recomendaciones para reducirla.

Método

El trabajo doctoral se realizará como resultado de una serie de tres publicaciones. Se presenta a continuación el procedimiento que debe seguirse para cada objetivo específico:

El diseño del plan para el objetivo 1 y objetivo 2, se basa en la investigación cuantitativa, ya que las variables pueden ser representadas de forma numérica, denominadas valores, que podrían ser identificados como datos u observaciones (López, 2016).

El objetivo 1 pretende describir la situación y evolución de la violencia escolar, a través de las variables del portal SíseVe. Para lograrlo, se procederá a la información disponible en la página web del portal SíseVe (www.siseve.pe), que se descargará en formato Excel.

La técnica seleccionada para el análisis de la información en función de los datos disponibles es el análisis de contingencia para describir la asociación entre las variables y un análisis de segmentación.

Se analizarán los datos a través del SPSS (por la gama de gestión de volúmenes de datos), luego se recodificarán todas las variables objeto de estudio, se analizarán los resultados y se elaborará y se publicará el artículo.

El objetivo 2 tiene como fin analizar las causas de la violencia escolar a partir de la comparación entre las variables del portal SíseVe y del ENCEVE. Asimismo, a través de entrevistas a personal clave del sector educativo, enfocadas en la percepción y la respuesta ante un caso de violencia. Para conseguirlo, se presentará una solicitud dirigida a la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGC) del MINEDU, solicitando información del ENCEVE, con el compromiso de usar la información adecuadamente y garantizar el criterio de ética en el presente estudio. Se aplicará la técnica de análisis más apropiada en función de la naturaleza de las variables. Los datos se analizarán

a través del SPSS, se recodificarán las variables objeto de estudio, y se analizarán los resultados. Se elaborará un instrumento con relación a las entrevistas que aborde la percepción de la convivencia escolar, las causas y necesidades para una buena convivencia escolar. Una vez finalizado, el instrumento será validado por un experto para llevar a cabo las entrevistas al personal clave de la comunidad educativa: directivo, profesor, entre otros. Por último, se analizarán los resultados, se redactará y se publicará el artículo.

El objetivo 3 es identificar los elementos fundamentales para mejorar la convivencia escolar a través del análisis de planes de convivencia escolar, políticas educativas, formación a docentes y programas de intervención. Para lograrlo, se examinará la literatura y se seleccionará la muestra de acuerdo con el objeto de estudio. Se aplicará la técnica de análisis más apropiada en función de la naturaleza de las variables, con la finalidad de obtener resultados consistentes. Los datos a estudio se analizarán mediante el sistema más adecuado, se analizarán los resultados y se propondrán mejoras para la convivencia escolar. Por último, se analizarán los resultados, se redactará y se publicará el artículo.

Resultados

Hasta la fecha, se ha realizado un estudio cuantitativo enviado a la "Revista Latinoamericana" que se encuentra en fase de revisión. En este estudio, se describió la evolución de la violencia escolar en la Educación Básica Regular en Perú durante los últimos ocho años, se analizó las diferencias en este fenómeno en función del nivel educativo; y se identificó los posibles perfiles o tipologías de violencia en función del tipo de agresor. Posteriormente, se espera continuar con la presentación enfocada en la identificación de las causas del fenómeno de la violencia escolar. Por último, en relación con el tercer objetivo, con la identificación de elementos relevantes a través de la revisión de la política educativa, planes de convivencia y programas de intervención.

Discusión y conclusiones

La manifestación de la violencia escolar encuentra su origen en prácticas deficientes de convivencia, según señala Andrades-Moya (2020). Asimismo, proporciona un panorama preliminar que abarca la violencia social, cultural, entre otros aspectos (Galtung, 1990; Iorfa et al., 2022). Abordar y contrarrestar la violencia escolar, así como fomentar una convivencia escolar saludable en las instituciones educativas, requiere la participación de todos los sectores, como indica la UNESCO (2022). Además, se sugiere la difusión del SíseVe a través de los medios de comunicación.

Impacto y transferencia

El impacto previsto de este proyecto se centra en la relevancia de la comprensión adquirida a través de la presente investigación, la cual es fundamental para desarrollar una propuesta integral destinada a promover la convivencia en las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria en Perú. Además, su transferencia será resultado de la consecución de los objetivos de estudio, los mismos que serán compartidos con la comunidad científica.

Referencias bibliográficas

Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare, 24*(2), 1–23. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17

Calle, F., Matos, P. y Orozco, R. (2017). *El círculo de la violencia escolar en el Perú: hogares, escuela y desempeño educativo*. Ministerio de Educación de Perú. https://bit.ly/3Aqj7u8

Cervantes, A. O. & Galván, L. P. (2019). Service learning, a strategy to promote participation and improve school coexistence. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1–13.

Eek-Karlsson, L., Berggren, J. & Torpsten, A.-C. (2023). Beating Around the Bush – Swedish Schoolgirls' Coping Strategies and Impact Processes of Sexual Harassment. *Sexuality & Culture, 27*(2), 415–434. https://doi.org/10.1007/s12119-022-10019-1

Felipe, C. y Vargas, L. (2020). Convivencia y violencia en las escuelas de primaria del Perú. *Aportes para el Diálogo y la Acción, 10*(1), 1-14. https://bit.ly/3QYvFAy

Francis, T., Packer, D. & Baker-Henningham, H. (2023). A qualitative evaluation of the mechanisms of action in an

early childhood parenting programme to prevent violence against children in Jamaica. *Child: Care, Health and Development, 49*(3), 579–590. https://doi.org/10.1111/cch.13074

Frøyland, L. R. & Andersen, P. L. (2022). Interpersonal Victimization During Childhood and Adolescence and Educational Attainment in Young Adulthood: A Latent Class Analysis Approach. *Journal of Interpersonal Violence, 38*(9–10), 6323–6345. https://doi.org/10.1177/08862605221130388

Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research, 27*, 291–305. https://bit.ly/3IfPSxK

Iorfa, S. K., Effiong, J. E., Apejoye, A., Johri, T., Isaiah, U. S., Eche, G. O. and Ottu, I. F. A. (2022). Silent screams: Listening to and making meaning from the voices of abused children. *Child: Care, Health and Development*, 1–6. https://doi.org/10.1111/cch.12975

Kenny, M. C., Long, H., Billings, D. & Malik, F. (2022). School-based abuse prevention programming: Implementation of child safety matters with minority youth. *Child Abuse Review, 31*(3). https://doi.org/10.1002/car.2742

Lundberg, A., & Hellström, L. (2022). Q Methodology as an Innovative Addition to Bullying Researchers' Methodological Repertoire. *International Journal of Bullying Prevention*, *4*(3), 209–219. https://doi.org/10.1007/s42380-022-00127-9

MEFP. (2023). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria. Desde las perspectivas del alumnado, profesorado, estructuras de orientación, equipos directivos y familias*. https://shre.ink/Q4Nb

MINEDU. (2019). *Sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar - SiseVe: informe 2013-2018.* Repositorio Minedu. https://is.gd/BqpCta

MINEDU. (2021). *Encuesta nacional de convivencia escolar y violencia en la escuela: resultados principales.* Repositorio Minedu. https://is.gd/Ot0DvZ

Rajamanickam, R., Ramli, F. S., Na'aim, M. S. M., Hassan, M. S., & Hashim, H. (2019). Defining bullying among students from criminal law perspective: Comparison between Malaysia and the Philippines. *Universal Journal of Educational Research, 7*(8), 1643–1649. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070803

UNESCO. (2020*). International conference on school bullying*. https://is.gd/DexT1N

UNESCO. (2022, 21 de abril*). Los docentes necesitan recibir una formación y apoyo para prevenir y combatir el acoso escolar*. https://bit.ly/3zY7HQ4

Urbik, V., Mohseni, Z., Tumin, D. & Longshore, S. (2023). In-person school attendance and adolescent exposure to injury-related risk behaviors during the COVID-19 pandemic in the United States. *Preventive Medicine*, *171*, 107502. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2023.107502

Xie, L., Da, Q., Huang, J., Peng, Z. & Li, L. (2023). A Cross-Sectional Survey of Different Types of School Bullying before and during COVID-19 in Shantou City, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(3). https://doi.org/10.3390/ijerph20032103

Implicaciones de la Inteligencia Artificial en los servicios de apoyo y orientación de la universidad

Estela Mayor-Alonso [1]
Javier Vidal [1]
Agustín Rodríguez-Esteban [1]
[1] *Universidad de León, España*
mayoa00@estudiantes.unileon.es

Resumen

Los rápidos avances tecnológicos han resaltado la importancia de investigar las diversas aplicaciones que la inteligencia artificial (IA) oferta en el campo de la educación. Por ello, es necesario comprender cómo la IA puede llegar a transformar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como los servicios de apoyo y orientación de las instituciones. El objetivo del proyecto se centra en evaluar la aplicabilidad de la IA para el análisis y diagnóstico de la información en redes sociales informales relacionadas con la educación universitaria, proponiendo mejoras en los servicios de orientación a estudiantes universitarios. Se empleará una metodología mixta, incluyendo observación sistemática, análisis de contenido con MAXQDA, creación de *chatbots* mediante la API de OpenAI y un análisis estadístico descriptivo con Excel. Como resultado, se espera obtener información sobre la calidad de las respuestas que proporcionen los *chatbots* a las preguntas planteadas por estudiantado en foros informales, comprendiendo sus preocupaciones y optimizando los servicios de apoyo y orientación con IA. En conclusión, este estudio, no solo pretende mejorar los servicios de orientación universitaria, sino también fomentar una mejor comprensión y uso de la IA en el ámbito educativo.

Palabras clave: inteligencia artificial, servicio de orientación, universidad, educación

Abstract

Rapid technological advances have highlighted the importance of investigating the various applications that artificial intelligence (AI) offers in the field of education. It is therefore necessary to understand how AI can transform teaching and learning processes as well as institutional support and guidance services. The aim of the project is to evaluate the applicability of AI for the analysis and diagnosis of information in informal social networks related to university education, proposing improvements in guidance services for university students. A mixed methodology will be used, including systematic observation, content analysis with MAXQDA, creation of chatbots using the OpenAI API and descriptive statistical analysis with Excel. As a result, we expect to obtain information on the quality of the answers provided by chatbots to questions posed by students in informal forums, understanding their concerns and optimising support and guidance services with AI. In conclusion, this study aims not only to improve university counselling services, but also to foster a better understanding and use of AI in education.

Keywords: artificial intelligence, counselling service, university, education

Introducción

En una sociedad tecnológicamente avanzada, se considera a los jóvenes los principales creadores de contenidos en redes, lo cual está provocando un cambio significativo en el ámbito de la educación. Por ello, se entiende que las herramientas digitales forman parte del enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sefriani et al., 2021). No obstante, en la actualidad nos encontramos ante un desafío crucial: la integración de la inteligencia artificial en el sistema educativo, pues ofrece un procesamiento rápido y preciso de información, lo que sería enriquecedor para conocer las preocupaciones del estudiantado y mejorar los servicios de apoyo y orientación (García Peñalvo et al., 2024).

La IA ha tomado protagonismo en varios eventos internacionales ligados a la educación. La Declaración de Qingdao (2015) y el Consenso de Beijing (2019), han resaltado la necesidad de integrar tecnologías alineadas con la Agenda 2030 y el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible. La Estrategia Nacional de IA propone diversas aplicaciones, tales como la predicción de resultados de aprendizaje y el apoyo a la labor docente mediante análisis de datos (UNESCO,

2019).

Investigaciones recientes han demostrado que la IA puede personalizar la enseñanza dependiendo del estilo de aprendizaje de cada estudiante como también mejorar las herramientas de apoyo docente (Maffei et al., 2022; Essel et al., 2022). Estas aplicaciones pueden llegar a abordar las necesidades emergentes de los jóvenes e incluso facilitar la transición entre etapas educativas. Una buena orientación educativa junto con la transformación digital es esencial para combatir la desinformación sobre los estudios y las profesiones del futuro (European Comission, 2023).

Considerando la importancia de la atención a la diversidad (Viñuela et al., 2023), este proyecto de tesis analiza las dudas planteadas por el estudiantado en redes informales y como estas se pueden resolver utilizando servicios de asesoramiento automático. Esto representa una forma de atender a las preocupaciones del estudiantado sin recurrir a métodos convencionales como las encuestas o las entrevistas.

Para poder llevar a cabo esto, se han tenido en cuenta los últimos avances de la IA presentados por la empresa OpenAI, entre los que se incluye la mejora de servicios que analicen información y diseño personalizado de *chatbots* (GPT).

Tomando en cuenta lo comentado hasta ahora, el objetivo general de la tesis es evaluar la aplicabilidad de la IA para el análisis y diagnóstico de la información en redes sociales informales relacionadas con la educación universitaria, proponiendo mejoras en los servicios de orientación a estudiantes universitarios. Este objetivo se divide en cuatro específicos:

Objetivo 1. Conocer el grado de calidad de los *chatbots* de información y orientación ofrecidos por las universidades al estudiantado.

Objetivo 2. Describir y analizar las dudas expresadas por el estudiantado universitario en redes sociales informales mediante la aplicación de IA generativa.

Objetivo 3. Elaborar dos *chatbots* con el fin de ofrecer un sistema automático para responder las dudas y comparar su calidad respecto al ofrecido por las universidades.

Objetivo 4. Elaborar recomendaciones para la mejora de los servicios de información y orientación para el acceso a la universidad en España sobre la incorporación de sus sistemas automáticos.

Método

Esta tesis se vincula al proyecto *"El uso de la IA en el análisis de redes informales para la orientación en Educación Superior"* financiado por el Ministerio de Ciencia e Innvación en el marco de los Proyectos de Generación de Conocimiento 2021 (PID2021-125405NB-I00). Por tanto, cada objetivo de esta tesis seguirá su propia metodología, aunque de forma general se utilizarán métodos mixtos.

En primer lugar, a través de una herramienta de observación sistemática se realizó un análisis cuantitativo de la calidad de los *chatbots* y un análisis de contenido de las respuestas. La población inicial eran todas las universidades de España, siendo 50 públicas y 34 privadas (Ministerio de Universidades, 2022) y finalmente se recogió una muestra de 15 universidades, las cuales ofrecen un servicio de asesoramiento automático en sus páginas webs. En ellos se plantearon dudas reales que el estudiantado había planteado años anteriores en un foro informal: Y Ahora Qué (YAQ). Posteriormente se analizaron con un software de análisis cualitativo MAXQDA versión 2022 y *Microsoft Office Excel.*

En segundo lugar, se realizó una selección de foros sobre los que conocer las principales preocupaciones que manifieste el estudiantado relacionadas con el acceso a la universidad. Para ello, se recopilaron los datos, mediante *web scraping* y se realizó un preprocesamiento de la información. Para conocer las dudas, se hizo uso tanto de la IA generativa como del software cualitativo MAXQDA, donde se planteó un sistema de categorización y codificación inductiva.

En tercer lugar, se realizará una recogida de información sobre las distintas universidades para poner en contexto tanto a GPT como a Bing. La muestra sobre la que se creará los *chatbots* es la misma que en el objetivo 1. Posteriormente, se realizará una comparación de la calidad de las respuestas de los *chatbots* de OB1 frente a las de GPT y Bing.

En cuarto lugar, se elaborará un borrador de estrategias y acciones para mejorar los servicios de orientación a estudiantado universitario. Este será analizado y evaluado en distintos grupos de discusión.

Resultados

Hasta la fecha, se ha realizado un estudio cualitativo publicado en la Revista Electrónica de Tecnología Educativa. En este estudio, se analizó la calidad de las respuestas que proporcionaban los *chatbots* de 15 universidades. Los resultados encontrados muestran que, aunque hubo un bajo porcentaje de respuestas correctas, aquellas que estaban bien tenían un nivel de detalle alto, en especial en las dudas relacionadas con el acceso a la universidad.

Tras los resultados iniciales se pretende continuar dando respuesta a los objetivos específicos planteados. Se espera continuar elaborando una descripción de las principales preocupaciones manifestadas por el estudiantado acerca del acceso a la universidad en redes sociales informales. También se espera identificar las diferencias de calidad existente entre los *chatbots* actuales ofrecidos por las universidades y los creados desde GPT y Copilot. Y, finalmente elaborar un informe de recomendaciones basado en evidencias donde permitir mejorar los sistemas de orientación.

Discusión y conclusiones

La importancia de profundizar en la integración de la IA en el sistema educativo se relaciona con la aparición de nuevos servicios de apoyo y orientación para mejorar la experiencia educativa. A pesar de que inicialmente estos han presentado ciertos fallos, estudios recientes están permitiendo comprobar su calidad, así como definir y ajustar las configuraciones necesarias para optimizar estas estrategias. Por tanto, la IA ofrece diversas oportunidades que permiten tanto la personalización de la enseñanza y los estilos de aprendizaje como la mejora de la atención a las necesidades (Celik et al., 2022; Maffei et al., 2022). Esto es esencial para la innovación educativa y por ello, debemos ser conscientes de los avances que la IA está provocando en la sociedad, transformando la educación y ofreciendo una enseñanza adaptada a las necesidades individuales del estudiantado. No obstante, no se debe olvidar la importancia de tener en cuenta aspectos éticos en el desarrollo e implementación de la IA en la educación, garantizando tanto la protección de la privacidad como los derechos del estudiantado (Klimova et al., 2023)

Impacto y transferencia

El impacto esperado de este proyecto de tesis es contribuir a la mejora de los servicios de apoyo y orientación de las universidades mediante la integración de la IA. Además, su transferencia será resultado de la consecución de los 4 objetivos, los cuales se compartirán tanto con la comunidad científica como con los distintos agentes educativos. Es fundamental que las instituciones conozcan cómo manejar las tecnologías e integrar correctamente la IA en las aulas (Celik et al., 2022), comprendiendo sus riesgos y ventajas, lo que conllevará una labor de formación crucial para todos los implicados.

Referencias bibliográficas

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research, 66(4), 616-630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y

Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1), 1–19. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6

European Commission. (2023). *Horizon Europe strategic plan 2025-2027 analysis.*

García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la Inteligencia Artificial generativa. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Klimova, B., Pikhart, M., & Kacetl, J. (2023). Ethical issues of the use of AI-driven Mobile apps for education. *Frontiers in Public Health.* https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1118116

Maffei, F., Neil, C., & Battaglia, N. (2022, June 15). Herramientas para determinar estilos de aprendizaje basadas en

inteligencia artificial. In XVII Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología. Universidad Abierta Interamericana. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139894

Ministerio de Universidades. (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. https://www.universidades.gob.es/wpcontent/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf

Sefriani, R., Sepriana, R., Wijaya, I., Radyuli, P., & Menrisal. (2021). Blended Learning with Edmodo: The Effectiveness of Statistical Learning during the COVID-19 Pandemic. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(1), 293–299.

UNESCO. (2019). Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. In *Working papers on education policy, 7*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994

Viñuela, Y., González-Rodríguez, D., y Vidal, J. (2023). Atención a la diversidad en títulos universitarios. En A.M. Porto Castro y J. M. Muñoz Cantero (Eds.), *Educación inclusiva y equitativa de calidad* (pp. 77-101). Peter Lang

Estudio del perfil psicosocial, emocional y motivacional en la inserción sociolaboral de futuros educadores

Lindsay Michelle Vázquez [1]

Clemente Rodríguez Sabiote [1]

[1] *Universidad de Granada, España*

lindsay@ugr.es

Resumen

La investigación se centra en la necesidad de analizar los perfiles del alumnado de grados universitarios orientados a la educación, considerando las variables de motivación, habilidades sociales e inteligencia emocional y su relación con las competencias profesionales y la integración social. Aunque existen estudios similares en población de estudios superiores universitarios y no universitarios, esta investigación se centra en el perfil del futuro docente, abordando esta temática de manera integral y explorando conexiones entre aspectos psicológicos y sociales en un contexto post-COVID-19. Este estudio de naturaleza cuantitativa tiene un diseño descriptivo-correlacional, de carácter transversal, pretende entender cómo la inteligencia emocional, habilidades sociales y motivación afectan la integración social y competencias de futuros educadores mediante un modelo de análisis mediacional múltiple. Hasta el momento se ha desarrollado la primera fase intervención, con recogida y análisis de datos cuantitativos. Para ello se han usado 5 escalas diferentes que miden las habilidades sociales, la inteligencia emocional, las competencias, la integración social y la motivación.

Palabras clave: motivación; habilidades sociales; integración social; competencias; inteligencia emocional.

Abstract

The research focuses on the need to analyse the profiles of undergraduate students oriented towards education, considering the variables of motivation, social skills and emotional intelligence and their relationship with professional competences and social integration. Although there are similar studies on university and non-university students, this research focuses on the profile of future teachers, addressing this issue in a comprehensive manner and exploring connections between psychological and social aspects in a post-COVID-19 context. This quantitative study has a cross-sectional descriptive-correlational design and aims to understand how emotional intelligence, social skills and motivation affect the social integration and competencies of future educators through a multiple mediational analysis model. So far, the first intervention phase has been developed, with the collection and analysis of quantitative data. Five different scales measuring social skills, emotional intelligence, competences, social integration and motivation have been used.

Keywords: Motivation; social skills; social integration; competences; emotional intelligence.

Introducción

El ser humano, como animal social, necesita desarrollarse mediante procesos de socialización. En este sentido, no solo depende de su propia capacidad para relacionarse, sino que el entorno es un factor decisivo en su desarrollo, por lo que las habilidades sociales son fundamentales para que la persona puede construir una estructura sólida que le proporcione seguridad para tener un desarrollo óptimo al llegar a la edad adulta (Almaraz-Fermoso et al., 2019; Monjas-Casares y González-Moreno, 2000; Solas-Martínez et al., 2022).

En la actualidad, la sociedad está cada vez más globalizada y el desarrollo tecnológico ha modificado las prioridades educativas, priorizando el aprendizaje por competencias por encima del de contenidos y otorgando cada vez más importancia las competencias socioemocionales y a las habilidades blandas. En este contexto, el desarrollo de habilidades como las sociales, la motivación y la inteligencia emocional, junto con las competencias profesionales se han vuelto imprescindibles para relacionarse con el entorno social y laboral de los estudiantes de educación (Expósito-López et al., 2023; Sánchez-Bolívar et al., 2023; Sánchez-Bolívar & Vázquez, 2022).

Asimismo, un desarrollo positivo de dichas habilidades ayuda a los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones personales, facilitándoles sus relaciones e interacciones con su entorno social y sentando bases para conseguir una óptima la integración social en el mundo laboral en general y en el educativo en particular (Cajas-Bravo et al., 2020; Martínez-Martínez et al., 2022; Solanes et al., 2008).

En este sentido, y la inteligencia emocional es un factor fundamental a medir a la hora de definir el perfil psicológico, social y educativo de un individuo. Además, tiene un componente interpersonal, que es la habilidad para comprender a los demás, por lo que tener un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, unido a buenas habilidades sociales para la comunicación y la cooperación, facilita el desarrollo de buenas interacciones con el entorno, permitiendo una mejor integración social. Por lo que, los individuos con mayor nivel de empatía social y extroversión tienen más posibilidades de ser aceptados e integrados en el grupo (Bisquerra, 2003; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2019; Perpiña-Marti et al., 2021).

En relación con lo anterior, Gardner (1995), establecía la interrelación entre las diferentes inteligencias que el ser humano puede desarrollar y de forma indirecta se interrelacionan las inteligencias racional, emocional y social.

Además, Bisquerra (2003) expone que todo acto social viene influenciado por un fuerte contenido emocional y que de este último van a depender las consecuencias sociales para el individuo. Entendiendo las habilidades sociales como las formas de actuar de cada individuo en función de la situación, el contexto y el resto de población, y extrapolado al alumnado universitario, la adquisición y desarrollo de estas va a determinar un mayor o menor éxito en el proceso formativo y en su futuro laboral. Por tanto, las competencias profesionales, la competencia emocional, las habilidades sociales y la motivación que el alumnado haya desarrollado pueden influir en la integración social y laboral del alumno (Olmedo-Moreno et al., 2023; Sánchez-Bolívar et al., 2022).

Con esta investigación se pretende dar respuesta al paradigma de la integración social y laboral de futuros docentes, analizando el nivel de competencias profesionales básicas del alumnado, el nivel de inteligencia emocional, sus niveles motivacionales y el desarrollo de sus habilidades sociales en relación a la integración sociolaboral de los futuros docentes.

Justificación

Esta investigación es relevante e importante porque se va a llevar a cabo una investigación el análisis del perfil psicológico, social y educativo de los estudiantes universitarios que cursan titulaciones vinculadas a la formación docente y, a pesar de que se han estudiado perfiles de otros grupos de universitarios en diferentes universidades españolas, o se ha realizado ninguna investigación que compile y compare los constructos en relación con la integración social específicamente en el alumnado de educación. En este sentido, a investigación pretende abordar múltiples perspectivas, explorando la formación de los estudiantes, su estado psicológico y la integración social. Además, e busca establecer una conexión entre el paradigma social-laboral y el paradigma psicosocial de los estudiantes en un entorno social que ha experimentado cambios y fluctuaciones, especialmente después de la pandemia de la COVID-19.

Objetivos

Los objetivos que se plantean son: describir el perfil de futuros educadores en relación con las variables inteligencia emocional, habilidades sociales, competencias profesionales, motivación e integración social; establecer el nivel de relación que existe inteligencia emocional, habilidades sociales, competencias profesionales, motivación e integración social de los futuros educadores; verificar si la inteligencia emocional, las habilidades sociales, las competencias profesionales y la motivación son, o no, buenos predictores en la integración social de los futuros educadores y contrastar un modelo mediacional múltiple con dos variables en serie para relacionar el grado de habilidades sociales y la competencia profesional e integración social.

Método

Para el abordaje metodológico se ha optado por un estudio de naturaleza cuantitativa. Con mayor precisión por un diseño descriptivo-correlacional, de carácter transversal. Hasta el momento se ha desarrollado la primera fase intervención, con recogida y análisis de datos cuantitativos.

Procedimiento

Se está llevando a cabo un acercamiento directo con profesorado de la universidad con el propósito de plantear la naturaleza de la investigación y solicitar autorización para administrar el instrumento elaborado al estudiantado de sus clases. Se conciertan citas, se informó al alumnado sobre la naturaleza de la investigación y se pide su colaboración.

Tras esto y previa entrega del cuestionario, se informa a los participantes del carácter voluntario y anónimo, así como que, al realizarlo consienten, pudiendo oponerse con libertad a su realización, sin repercusiones negativas de ningún tipo para ellos.

Población y muestra

La población objeto de evaluación de este trabajo es el alumnado de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como los pertenecientes a al máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES) de la Universidad de Granada. El muestro a implementar será de tipo probabilístico estratificado proporcional. Finalmente, se determinará un tamaño muestral adecuado a la naturaleza del diseño de investigación de abordaje basado en la población de referencia, las probabilidades desconocidas p=q=0.5, un nivel de significación del 5% y un error muestral ±3%.

Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos para la recogida de información contemplados para nuestra investigación serán cinco escalas diferentes, además, de una serie de variables sociodemográficas sobre los rasgos que caracterizan a la muestra objeto de investigación. A este respecto, destacamos en primer lugar el cuestionario de habilidades sociales (CHS-A) de Salas-Bermudes et al. (2020) para medir y evaluar las habilidades sociales mediante las tres dimensiones "asertividad", "conversación" y "autorregulación"; el cuestionario TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004) para medir y evaluar la inteligencia emocional del alumnado, cuestionario que consta de las tres dimensiones "atención emocional", "claridad emocional" y "reparación emociona"; la escala de motivación académica (Vallerand et al., 1992), para medir la motivación en el alumnado que se divide en las siete dimensiones motivación intrínseca dirigida al conocimiento, "motivación intrínseca dirigida al logro", "motivación intrínseca dirigida a las experiencias estimulantes", "motivación extrínseca/regulación externa", "motivación extrínseca/regulación introyectada", "motivación extrínseca/regulación identificada y desmotivación; la escala de integración social en la educación superior (EISES-R; Diniz, 2009) para medir la integración social que cuenta con 30 ítems que integran las dimensiones de "equilibrio emocional", "relaciones con colegas", "la relación de los estudiantes con los profesores", "la relación con la familia" y "la relación con los amigos"; y la Escala COMPES de Chiva Sanchis et al. (2021) compuesta por las cuatro dimensiones "en base a criterios", "evaluación como proceso de aprendizaje" y "trabajo en equipo".

Análisis de datos

El análisis de datos se realizará mediante el programa estadístico IBM SPSS® 28.0. El análisis previsible tendrá un carácter claramente descriptivo. Además de estadísticos de tendencia central y variabilidad se calculará la matriz de correlaciones entre los constructos objeto de estudio mediante coeficientes de correlación bivariada más adecuados.

Resultados

En los resultados se espera identificar: que el adecuado desarrollo de la motivación y las habilidades sociales proporcionan mayor competencias profesionales y una integración social más sólida; que un nivel elevado de habilidades sociales e inteligencia emocional generan mayor competencias profesionales y una integración social más sólida y que un elevado nivel de habilidades sociales influido por un nivel alto de motivación e inteligencia emocional fomenta una mejor competencia profesional e integración social.

Referencias bibliográficas

Almaraz Fermoso, D., Coeto Cruzes, G., y Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 191. https://10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21* (1), 7-43.

Cajas-Bravo, V., Paredes-Pérez, M. A., Pasquel-Loarte, L., y Pasquel-Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 11(1), 77-88. https://10.33595/2226-1478.11.1.405

Esturgó-Deu, M. E. y Sala-Roca, J. (2019). The Relationship between Group Class Integration, Socio-emotional Abilities and Disruptive Behaviours Peer Group Integration Factors. *Anuario de Psicología*, 49(2), 85–93. https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.9

Expósito-López, J., Parejo-Jiménez, N., Olmedo-Moreno, E. M., & Chacón-Cuberos, R. (2023). Type of school and origin as conditioners of motivational development in post-compulsory secondary education. *Cogent Education*, *10*(1), 2188800. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2188800

Fernández-Berrocal, P., Extremera-Pacheco, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*(3 Pt 1), 751-755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Ed. Paidós: Barcelona.

Martínez-Martínez, A., Castro, M., Lucena, M y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(3), 63-77.

Monjas-Casares, M., y González-Moreno, B. d.,la Paz. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro De Investigación Y Documentación Educativa.

Olmedo-Moreno, E. M., Expósito-López, J., Guardia, J. J. R.-D. de la, Olmos-Gómez, M. del C., & Chacón-Cuberos, R. (2023). Validation of a Scale Measuring Future Work Skills in Unaccompanied Foreign Minors: An Exploratory and Confirmatory Analysis. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, *7*(4), Article 4.

Perpiña-Marti, G., Sidera-Caballero, F. y Serrat-Sellabona, E. (2021). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista De Educación*, 395. https://10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515

Salas-Bermudes, P., Asún-Inostroza, R., & Zúñiga-Rivas, C. (2020). Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e-Avaliacao Psicológica*. https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.07

Sánchez-Bolívar, L. y Vázquez, L. M. (2022). Inteligencia emocional de los estudiantes del grado en Enfermería según género y religión. *Journal of Sport and Health Research.*, *14*(Supl 1), 35–42.

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. y Vázquez, L. M. (2023). Professional competences in higher level vocational training students according to gender and religion. *ESHPA - Education, Sport, Health, and Physical Activity*, *7*(1), 136–148. https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.7552476

Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. y Vázquez, L. M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar*, *58*(1), 205–220. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353

Solanes, A., Núñez-Núñez, R. y Rodríguez-Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 26*(1), 35-49.

Solas-Martínez, J. L., Rusillo-Magdaleno, A., y Suárez-Manzano, S. (2022). Beneficios de la dramatización en las habilidades sociales y desinhibición de niños y niñas. Una propuesta práctica. EmásF: *Revista Digital De Educación Física*, (75), 268-282.

Validación de un instrumento que mide la percepción de la comprensión lectora del alumnado multilingüe

Olatz Lucas Zubiaurre [1]
Nicolás Ponce González [2]
[1] *Universidad del País Vasco UPV/EHU, España*
[2] *Universidad de Cádiz, España*
olatz.lucas@ehu.eus; nicolas.ponce@uca.es

Resumen

Existe una gran preocupación en la capacidad de comprensión lectora de los y las jóvenes de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). El objetivo del presente trabajo es diseñar y validar un instrumento que servirá para medir la percepción de la comprensión lectora del alumnado. Para ello, se realizó un juicio de expertos pidiendo a 22 expertos y expertas que juzgasen el cuestionario. Tras los análisis, se realizó una prueba piloto con 74 estudiantes multilingües que cumplen con las mismas características que los y las estudiantes para los que se ha diseñado el instrumento: alumnado de sexto curso de Educación Primaria de la CAPV que estudian en el modelo lingüístico D. En cuanto a los resultados, como consecuencia de las recomendaciones de los expertos se eliminaron 8 ítems y se añadió alguna explicación para facilitar la comprensión del alumnado. Tras los análisis de la prueba piloto, se simplificó el lenguaje de 4 ítems para también facilitar la comprensión de los ítems a responder. En la discusión, se comparan estos resultados con conclusiones encontradas por otros, concluyendo que, el proceso de validación de cuestionarios introduce una serie de cambios para que el cuestionario definitivo obtenga los resultados más precisos posibles.

Palabras clave: educación, validación, percepción, multilingüismo

Abstract

There is great concern about the reading comprehension skill of young people in the Basque Autonomous Community (BAC). The aim of this study is to design and validate an instrument that will be used to measure the students' perception of reading comprehension. To this end, an expert judgement was carried out by asking 22 experts to judge the questionnaire. Following the analyses, a pilot test was done with 74 multilingual students with the same characteristics as the students for whom the instrument was designed: students in the sixth year of Primary Education in the Basque Autonomous Community studying in language D model. As a result of the experts' recommendations, 8 items were eliminated and some explanations were added to facilitate pupils' comprehension. Following the analysis of the pilot test, the language of 4 items was simplified in order to facilitate the understanding of the items to be answered. In the discussion, these results are compared with conclusions found by other authors, concluding that the questionnaire validation process introduces a series of changes so that the final questionnaire obtains the most accurate results possible.

Keywords: education, validation, perception, multilingualism

Introducción

Los y las jóvenes vascos tienen una competencia lectora cada vez más baja (Consejo Escolar de Euskadi [CEE], 2021) y esta falta de comprensión dificulta el acceso a la información y a los contenidos escolares. En este trabajo se ha diseñado un instrumento para medir el nivel de percepción de comprensión lectora del alumnado de sexto curso de Educación Primaria. Por lo que, el objetivo principal que sostiene este trabajo es la validación de este instrumento.

Este instrumento de recogida de información se ha creado, principalmente, en base a conclusiones que otros autores y autoras han obtenido a partir de proyectos en relación a la comprensión lectora. Una vez diseñado, se ha seguido un proceso de validación del instrumento para garantizar que los resultados obtenidos a través del mismo son de calidad y son confiables (Jorrín-Abellán et al., 2021). En este caso se ha seguido un proceso de juicio de expertos para obtener opiniones informadas acerca del contenido para una mayor validez (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) y otro proceso de prueba piloto para asegurarse de que el instrumento es lo suficientemente claro a la hora de su aplicación real (Mayorga-Ponce et al., 2020).

Método

Diseño del Instrumento "Escala de Percepción de Comprensión Lectora"

En base a la teoría sobre la comprensión lectora y la percepción del alumnado, el instrumento que se ha construido contiene seis dimensiones: generación de inferencias, conocimiento previo, conocimiento del vocabulario, monitorización de la comprensión (Elleman y Oslund, 2019, lenguaje académico (Snow y Uccelli, 2009) y motivación (Hwang y Duke, 2020). Estas habilidades del lenguaje son las que se consideran claves para una correcta comprensión de textos académicos. Dentro de cada dimensión, existen ítems que se relacionan con el título de la dimensión.

Las respuestas se basan en escala de Likert en el que el alumnado se va a tener que posicionar en cada ítem valorando si está de acuerdo o no con cada una de ellas. Por ello, la escala será del 1 al 5 y así se ha decidido para que el alumnado pueda relacionar con más facilidad el valor de cada número. También, ofrecer la opción neutra (el 3) puede ser un apoyo para aquellos ítems en los que el alumnado no se siente capaz de posicionarse. Finalmente, para esclarecer definiciones y contenido del cuestionario, al principio del mismo se ha añadido una breve explicación de los conceptos más importantes.

Juicio de Expertos

Se ha realizado un juicio de expertos, en el que se ha utilizado un método mixto. Se ha seleccionado un grupo de expertos a quienes se les ha mandado un correo donde se les explica cual el objetivo del juicio de expertos. Una vez mandado el mensaje a 22 expertos y expertas, en total se han obtenido respuestas de 22 de ellos y ellas. De los 22 participantes 8 son profesores/as titulares de la universidad, 9 son docentes universitarios, 1 es investigadora doctora senior, 1 es vicedecana de prácticas y transferencia, 1 es directora de instituto universitario de ciencias en la educación y 2 son docentes en Educación Primaria.

A continuación, se les ha enviado el protocolo por correo electrónico el cual incluye explicaciones sobre los conceptos más importantes del cuestionario. También, se les ha indicado cómo tienen que valorar cada dimensión y cada ítem. Las valoraciones se han dividido en cuatro categorías diferentes, siendo estas, suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La calificación que han tenido que dar y los indicadores de los mismos eran los siguientes: 1: los ítems no son claros; 2: los ítems requieren bastantes modificaciones; 3: se requiere una modificación específica de algunos de los términos; y 4: los ítems son claros.

En cuanto a los análisis, las valoraciones del 1 al 4 que han dado los expertos/as se han analizado cuantitativamente a través del software SPSS (versión 28.0) realizando análisis para obtener las frecuencias y las medias aritméticas. Los análisis cualitativos se han realizado en base a los comentarios que los expertos/as han ido aportando a lo largo de la hoja de respuestas en el protocolo de evaluación.

Prueba piloto

El método utilizado para la prueba piloto es mixto, considerando tanto aspectos cuantitativos (respuestas al cuestionario) como cualitativos (preguntas de los estudiantes durante el cuestionario). Se han seleccionado tres aulas del mismo centro y un total de 74 estudiantes de 6º curso de Educación Primaria han completado el cuestionario de percepción de la comprensión lectora del alumnado. Este cuestionario fue modificado tras el análisis del juicio de expertos y traducido siguiendo directrices específicas de Muñiz et al. (2013).

Durante la realización del cuestionario, los y las estudiantes plantearon preguntas, especialmente sobre los ítems

21 y 22, posiblemente debido a su complejidad lingüística, así como sobre la palabra "identificar". La mayoría del alumnado tardó aproximadamente 15 minutos en completar el cuestionario.

Para analizar la discriminación de los ítems se ha calculado la media y la desviación típica de cada ítem. Además, para calcular la homogeneidad de los ítems, se ha realizado la correlación del resultado de cada ítem con el total de la puntuación del cuestionario. También, para calcular el coeficiente de fiabilidad, se ha calculado el Alfa de Cronbach con una muestra 74 estudiantes. Finalmente, para comprobar la validez de la prueba, se ha hecho una correlación entre el ítem criterio y la puntuación total de la prueba todo a través del programa estadístico SPSS (versión 28.0).

Resultados

Para valorar si cada dimensión ha cumplido con su suficiencia y también para valorar si cada ítem cumple con su claridad, coherencia y relevancia, se ha tomado como criterio que las puntuaciones de cada ítem deben obtener una puntuación superior a 3 para que fuera considerado como aceptable. En consecuencia, todas las dimensiones han sido aceptadas como suficientes tal y como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Media y desviación típica de la suficiencia de las dimensiones

SUFICIENCIA	Media	Desv. Típ.
Generación de inferencias	3.77	0.53
Conocimiento previo	3.38	0.80
Conocimiento del vocabulario	3.59	0.80
Monitorización de la comprensión	3.36	0.95
Lenguaje académico	3.50	0.86
Motivación	3.50	0.96

Sin embargo, en el caso de los ítems, aunque todos ellos hayan sido aceptables en relación a la coherencia y la relevancia, dos ítems no han llegado a ser aceptables con respecto a la claridad. Estos ítems han sido el ítem 1 y el ítem 21 con un valor de 3.00 y 2.95 en la claridad respectivamente. Estos ítems, entre otros, han sido revisados.

Los análisis cualitativos condujeron a modificaciones en los ítems, considerando los comentarios sobre el ítem 1 y el ítem 21 para mejorar la comprensión del alumnado. Se han añadido las explicaciones pertinentes para los valores en la escala de Likert del 1 al 5. Finalmente, para garantizar la validación de criterio se ha añadido un ítem criterio: "*En general, me considero buen/a lector/a*".

Los análisis cuantitativos de la prueba piloto indican una buena discriminación de los ítems según la desviación típica y una homogeneidad aceptable. El coeficiente de fiabilidad calculado con el Alfa de Cronbach es de 0.85. Además, se ha observado una correlación significativa ($r=0.42$) entre el ítem criterio y la puntuación total de la prueba ($p<0.01$).

Con respecto a los resultados cualitativos, se han modificado los ítems con la palabra "identificar" y se ha sustituido esta palabra con "encontrar" o "reconocer". En euskera, se ha sustituido la palabra "identifikatu" por la palabra "aurkitu".

Discusión y conclusiones

Tras las valoraciones cuantitativas ofrecidas por los juicios y teniendo en consideración las sugerencias que se han transmitido de manera cualitativa, se han modificado algunos ítems, la mayoría de ellos con el objetivo de que se convirtiesen más comprensibles para el alumnado. Tal y como Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) justifican, los expertos ofrecen opiniones informadas en el área lo cual ofrecerá al instrumento mayor validez; en este caso simplificar el lenguaje para que el vocabulario sea accesible para todo el alumnado.

En cuanto a la prueba piloto, se ha eliminado un ítem, se ha modificado otro ítem e incluso en varios ítems se han cambiado palabras exactas por sus sinónimos para facilitar la comprensión del alumnado. Según Mayorga-Ponce et al. (2020), a través de una prueba piloto se estudia la complejidad de un instrumento y brinda la oportunidad de modificar los aspectos más confusos para que sea comprensible a la hora de su uso en la evaluación.

Impacto y transferencia

El uso de este cuestionario puede contribuir a identificar las percepciones del alumnado sobre las diferentes categorías claves a la hora de comprender textos académicos y así poder servir de punto de partida a la hora de diseñar intervenciones y estrategias educativas. Además, también puede ayudar a identificar áreas de mejora en la enseñanza de la comprensión lectora o también para diseñar intervenciones específicas para aquellos estudiantes que necesitan apoyo adicional. Finalmente, este instrumento de medida podría servir para evaluar intervenciones pedagógicas que tengan el fin de tener un impacto en la percepción sobre la comprensión lectora del alumnado.

Referencias bibliográficas

Consejo Escolar de Euskadi. (2021). *La educación en Euskadi. Informe 2019-2021.* https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/8247438/LA+EDUCACI%C3%93N+EN+EUSKADI+2019-21.pdf/74890506-3005-8204-a0bc-647c4be414e2

Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 6*(1), 3-11. doi: 10.1177/2372732218816339

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances En Medición, 6*(1), 27-36.

Hwang, H., & Duke, N. K. (2020). Content counts and motivation matters: Reading comprehension in third-grade students who are English learners. *AERA Open, 6*(1), doi: 10.1177/2332858419899075.

Jorrín-Abellán, I., Fontana-Abad, M., & Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.

Mayorga-Ponce, R. B., Virgen Quiroz, A. K., Martinez Alamilla, A., & Salazar Valdez, D. (2020). Prueba piloto. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 9*(17), 69-70.

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema, 25*(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24

Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (112-133). Cambridge University Press.

Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science, 328*(5977), 450-452. doi: 10.1126/science.1182597

Eficacia escolar y equidad educativa en Educación Primaria: una investigación basada en evaluaciones a gran escala[30]

Marina García-Herrero [1]
María-José Rodríguez-Conde [1]
[1] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca. España*
marinagh@usal.es

Resumen
Los resultados obtenidos en diferentes estudios basados en pruebas a gran escala han revelado la influencia de factores contextuales y escolares en el rendimiento académico del alumnado, así como en la eficacia y equidad educativa que presentan los centros educativos, razones por las que resulta relevante conocer qué prácticas educativas pueden mejorar estas cuestiones, así como para abordar la segregación escolar. Empleando la base de datos de PIRLS 2021 en España, se extraerán un indicador de eficacia escolar, un indicador de equidad como igualdad de resultados y otro indicador de equidad como igualdad de oportunidades, y un indicador de segregación escolar, desarrollándose diferentes modelos multinivel. Los resultados permitirán conocer qué prácticas educativas específicas en Educación Primaria se asocian con mayor eficacia escolar y equidad educativa, y mitigación de la segregación escolar, identificando aspectos clave en la formación del profesorado y estrategias docentes empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, enfatizarán la importancia de la formación del profesorado y las estrategias docentes como aspectos fundamentales de la docencia que han de ser considerados en todas las políticas educativas y por las personas que forman parte de la Comunidad Educativa.

Palabras clave: enseñanza primaria, rendimiento escolar, formación de docentes, práctica pedagógica, evaluación de sistemas educativos.

Abstract
The results obtained in different studies involving large-scale assessments have revealed the influence of contextual and school-related factors on students' academic performance, as well as on the effectiveness and educational equity exhibited by schools. Therefore, it is pertinent to examine which educational practices can enhance these aspects and deal with school segregation. Using the PIRLS 2021 database in Spain, an indicator of school effectiveness, an indicator of equity as equality of outcomes and another indicator of equity as equality of opportunities, and an indicator of school segregation will be extracted, developing different multilevel models. The results will allow us to identify which specific educational practices in Primary Education are associated with greater school effectiveness and educational equity, and the mitigation of school segregation, detecting key aspects in teacher training and teaching strategies employed in the teaching-learning process. In addition, the findings will underscore the importance of teacher training and teaching strategies as fundamental aspects of teaching that need to be considered in all educational policies and by the people who are part of the educational community.

Keywords: primary education, academic achievement, teacher education, teaching practice, evaluation of education systems.

Introducción/marco teórico

Una de las pruebas estandarizadas de mayor relevancia es el Programme for International Student Assessment (PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y cuyos resultados han derivado en diversos estudios, como es el desarrollado por Gamazo et al. (2018), que, partiendo de los resultados de PISA 2015, y de una selección realizada de centros de alta y de baja eficacia, destacan que algunos factores como son el clima disciplinario o la autoeficacia, pueden relacionarse con la eficacia escolar, o García-Herrero et al. (2024), que destacan que una mayor formación del profesorado sobre gestión de aula o una mayor presencia de actitudes docentes discriminatorias percibidas por el alumnado predicen una menor inequidad educativa como igualdad de oportunidades.

30 Esta investigación se enmarca dentro del Proyecto I+D de Gestión de Conocimiento PID2021-125775NB-I00.

Continuando con lo expuesto, Bolivar Botía (2012) señala que la calidad el profesorado tiene y ofrece son elementos que tienen trascendencia en el logro de equidad educativa, implicando esta última que las diferencias existentes entre los resultados obtenidos por los alumnos no surjan como consecuencia de circunstancias personales propias que no pueden controlar (OECD, 2018). En este sentido, la actualización pedagógica del profesorado y una presencia de un clima escolar adecuado puede tener repercusión en el rendimiento académico y en la igualdad de oportunidades proporcionada al alumnado (Bonal i Sarró, 2017; Teng, 2019).

Cabe destacar, además, que si bien la participación del alumnado en el Programa PISA durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tiene gran relevancia, en la etapa de Educación Primaria participan en otros tipos de pruebas estandarizadas como son Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), y Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), promovidos por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), y realizadas durante el cuarto curso de Educación Primaria.

Por lo tanto, y considerando la influencia que tiene la presencia de una atención educativa de calidad en las edades más tempranas para las etapas posteriores, resulta relevante estudiar las implicaciones que tiene el profesorado y su actuación en el aula para la compensación de las desigualdades presentes en el aula (Tiana Ferrer, 2020) y el logro de una mayor equidad educativa.

Para tal fin, este proyecto de investigación se orienta a la mejora de nuestro sistema educativo desde la investigación en centros de Educación Primaria a nivel nacional e internacional, con el objetivo principal de diagnosticar el modelo de centro educativo de alta y baja eficacia escolar y de equidad educativa, a partir de la prueba internacional PIRLS 2021, para conocer los principales factores de contexto que afectan a la eficacia y a la equidad educativa.

Método

Diseño

Esta investigación se desarrollará empleando un enfoque de investigación cuantitativo mediante un diseño no experimental basado en datos transversales, llevándose a cabo el análisis de datos secundarios de panel de la muestra PIRLS 2021 en España.

Muestra

La población objetivo de esta investigación será el alumnado español perteneciente a la etapa de Educación Primaria, en concreto al cuarto curso, que en el momento de la evaluación - entre los meses de marzo y junio de 2021- tenían una edad promedio de 9,9 años. La muestra de alumnos se extrae de la base de datos española de PIRLS 2021 (https://doi.org/10.58150/PIRLS_2021_data), y en la que participaron aproximadamente 500 centros educativos pertenecientes a las diferentes Comunidades Autónomas.

Instrumentos

Los instrumentos que se emplearán para la investigación son los elaborados de forma específica para el desarrollo del estudio PIRLS 2021, siendo estos los utilizados para el desarrollo de la prueba cognitiva, los cuestionarios de contexto completados por el alumnado, las familias, el profesorado y los directores de los centros educativos, el cuestionario sobre el currículo y el informe sobre el currículo español desarrollado por Tovar Sánchez et al. (2022).

Procedimiento

La primera fase de investigación consistirá en la revisión y el análisis de literatura sobre eficacia escolar, equidad educativa, estudios realizados de forma previa sobre la relación entre estos aspectos y el rendimiento del alumnado, así como las implicaciones que tienen los factores asociados a la formación docente y a las estrategias docentes utilizadas en el proceso educativo en relación con este último (rendimiento académico).

En la segunda fase de investigación, empleando los resultados obtenidos en los cuestionarios del estudio PIRLS 2021 en España, se obtendrán varios indicadores de creación propia, siendo estos un indicador de eficacia escolar, dos indicadores de equidad educativa (entendida esta como igualdad de resultados y como igualdad de oportunidades), y un indicador de segregación escolar, desarrollándose diferentes modelos multinivel.

La tercera fase de investigación consistirá en analizar los resultados obtenidos en la segunda fase con la finalidad de encontrar centros educativos representativos por su eficacia escolar, equidad educativa y segregación escolar, revisando qué tipo de prácticas educativas pueden asociarse con estos aspectos. Asimismo, y teniendo en cuenta la posibilidad de realizar estancias en el extranjero, se considerarán qué factores son tenidos en cuenta en dichos países, tratando de encontrar similitudes y diferencias en comparación con los obtenidos en España.

Por último, se realizará la discusión considerando los resultados obtenidos y la documentación realizada tomando como base la literatura estudiada, proponiéndose las principales conclusiones obtenidas y sus implicaciones para la Comunidad Educativa y en las políticas públicas.

Resultados esperados

Esta comunicación forma parte de un Proyecto de Investigación nacional (PID2021-125775NB-I00). Dentro del primer curso del programa de doctorado, esta Tesis se encuentra en fase de diseño y tiene su punto de partida en un trabajo previo sobre el Programa PISA 2018 en España, centrado en los factores de calidad docente asociados a la equidad educativa, considerando como ejes centrales la formación del profesorado y las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Herrero et al., 2024), y en el estudio realizado por Gamazo García (2019), en el que se recogen factores asociados al rendimiento y a la eficacia escolar, empleando la base de datos de PISA 2015.

La novedad de nuestra investigación se encuentra en la indagación sobre los factores en la etapa de Educación Primaria que se asocien con los obtenidos en dichas investigaciones, de modo que pueda existir una relación entre sí (a nivel de Educación Primaria y de Educación Secundaria), así como que se propongan otro tipo de práctica educativas en la propia metodología docente que promuevan la eficacia escolar y minimicen el riesgo de inequidad educativa y de segregación escolar.

Discusión y conclusiones

Si bien la bibliografía relacionada con la eficacia escolar es amplia, pues existen manuales y revisiones sistemáticas que abordan la relación entre variables contextuales y/o educativas y el rendimiento (Gamazo García, 2019; Rodríguez-Santero & Gil-Flores, 2018; Tourón et al., 2018), los estudios relacionados con la equidad educativa son parciales (García-Herrero et al., 2024; Sicilia & Simancas, 2018) y dirigidos principalmente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Este estudio se enfoca en este aspecto, tratando estos aspectos clave, pero centrándose en la etapa de Educación Primaria, y pretende tanto analizar si existe algún tipo de relación entre la eficacia escolar y la equidad dentro de esta etapa, así como con los factores relevantes encontrados en etapas posteriores, y, por otro lado, avanzar en una última línea hacia el desarrollo de un modelo relacionado con los factores asociados a la equidad educativa entendida como igualdad de resultados e igualdad de oportunidades.

Impacto/transferencia

El eje central del estudio PIRLS lo constituye la lectura como un medio para la obtención de una experiencia literaria, así como para la adquisición y el uso adecuado de la información recibida. En esta línea, los resultados obtenidos en este estudio nos permitirán analizar cómo aborda el alumnado dichas situaciones, y cómo, desde el punto de vista docente, pueden implementarse estrategias en el aula que les permitan analizar detalladamente el tipo de mensaje recibido, su función y aprendan a dar una respuesta que se adecúe a los mismos.

En relación con lo anterior, además de transferir los resultados a la Comunidad Científica especialista a través de su publicación en Revistas Científicas de impacto y de su difusión en congresos nacionales e internacionales, tras finalizar el desarrollo de la propia Tesis Doctoral, se propondrá el diseño, implementación y evaluación de un curso de formación dirigido al profesorado de Educación Primaria distribuido en varias sesiones y actividades complementarias en las que se pondrán de manifiesto los factores encontrados que pueden asociarse con la promoción de una mayor eficacia escolar y equidad en los centros educativos, ofreciéndose y proponiéndose pautas acerca de cómo mejorar la práctica docente para el logro de tales fines, de modo que los resultados obtenidos puedan ser aplicables.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo al Proyecto Nacional I+D PID2021-125775NB-I00/ Fondos FEDER.

Referencias bibliográficas

Bolívar Botía, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, *1*(1), 9-45. https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1

Bonal i Sarró, X. (2017). La educación pública, la justicia y la equidad social. *Conocimiento para la equidad social: Pensando Chile globalmente*, 145-150. http://hdl.handle.net/2445/110546

Gamazo, A., & Martínez-Abad, F. (2020). An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575167

Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, *379*, 59-84. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369

Gamazo García, A. (2019). *Factores asociados al rendimiento y a la eficacia escolar: Un estudio basado en métodos mixtos a partir de PISA 2015* [Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/handle/10366/140406

García-Herrero, M., Rodríguez-Conde, M.-J., & Martínez-Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: Formación del profesorado y estrategias docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(1), Article 1. https://doi.org/10.6018/reifop.595181

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

Rodríguez-Santero, J., & Gil-Flores, J. (2018). Contextual variables associated with differences in educational performance between European Union countries / Variables contextuales asociadas a las diferencias de rendimiento educativo entre los países de la Unión Europea. *Culture and Education*, *30*(4), 605-632. https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1522024

Sicilia, G., & Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Teng, Y. (2019). The relationship between school climate and students' mathematics achievement gaps in Shanghai China: Evidence from PISA 2012. *Asia Pacific Journal of Education*, *40*, 1-17. https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1682516

Tiana Ferrer, A. (2020). La equidad en la educación: Desafíos y líneas de actuación. *Transatlántica de educación*, *23*, 13-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7634914

Tourón, J., López-González, E., Lizasoain Hernández, L., García San Pedro, M. J., & Navarro Asencio, E. (2018). Alumnado español de alto y bajo rendimiento en ciencias en PISA 2015: Análisis del impacto de algunas variables de contexto. *Revista de Educación*, *380*, 156-184. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-376

Tovar Sánchez, C., Alonso de Castro, M. G., & Díez Girado, V. (2022). Spain. En K. A. Reynolds, I. V. S. Mullis, & M. Von Davier, *PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading.* https://pirls2021.org/encyclopedia

Análisis de un programa educativo para abordar en el cambio climático en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Málaga

M.ª Ángeles Aragón González [1]
Leticia C. Velasco Martínez [2]
Blas González Alba [3]
Universidad de Málaga, España [1,2,3]
maragon987@g.educaand.es

Resumen

El cambio climático es uno de los retos que debe afrontar la sociedad actual, aunque para abordarlo de manera efectiva, resulta esencial comprender sus causas y consecuencias, así como implementar acciones para su mitigación y adaptación. Ante esta situación, la Educación desempeña un papel crucial en el desarrollo de la conciencia ambiental. Este trabajo forma parte de una propuesta de tesis doctoral dirigida a evaluar la eficacia de un programa educativo sobre cambio climático, diseñado para estudiantes del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (n_1=118). El objetivo es mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo un cambio positivo en su comprensión y comportamiento frente al cambio climático. Dentro del programa, se incluye un *escape room* para favorecer la participación y el pensamiento crítico del alumnado. Para este estudio, se ha empleado una metodología de investigación mixta, utilizando un diseño tipo encuesta. Para la obtención de datos cuantitativos, se pretende aplicar cuestionarios pretest y postest, mientras que para recoger información cualitativa, se realizará un análisis del contenido de los ítems abiertos del cuestionario. Los resultados de este estudio marcan un avance en la educación sobre cambio climático, evaluando las estrategias pedagógicas más innovadoras para fomentar el conocimiento y la conciencia ambiental.

Palabras clave: Programa educativo, Cambio Climático, Conciencia Ambiental, Escape Room, Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract

Climate change is one of the challenges facing today's society, although in order to address it effectively, it is essential to understand its causes and consequences, as well as to implement actions for its mitigation and adaptation. Faced with this situation, education plays a crucial role in the development of environmental awareness. This work is part of a doctoral thesis proposal aimed at evaluating the effectiveness of an educational program on climate change, designed to for students in the first cycle of Compulsory Secondary Education (n_1=118). The aim is to improve their knowledge, skills and attitudes, promoting positive change in their understanding and behaviour in the face of climate change. The program includes an escape room to encourage student participation and critical thinking. For this study, a mixed research methodology has been used, using a survey-type design. To obtain quantitative data, pretest and posttest questionnaires are applied, while to collect qualitative information, an analysis of the content of the open items of the questionnaire will be carried out. The results of this study mark a breakthrough in climate change education, evaluating the most innovative pedagogical strategies to foster environmental knowledge and awareness.

Keywords: Educational Program, Climate Change, Environmental Awareness, Escape Room, Compulsory Secondary Education

Introducción/ Marco teórico

El cambio climático plantea uno de los mayores desafíos para la sociedad actual. Las actividades humanas han desencadenado consecuencias medioambientales dramáticas a nivel global, que han suscitado interés científico, político, mediático y social (Jacobs et al., 2022; Schewe et al., 2019). La implementación y desarrollo de prácticas educativas pueden ser esenciales para empezar a dar una respuesta efectiva a esta problemática socioambiental (González y Meira, 2020), dado que la Educación se presenta como el principal instrumento para concienciar a la población.

El cambio climático se debe abordar desde la Educación, integrando contenidos en el currículo, así como de forma transversal (González y Meira, 2021) e, incluso, en contextos educativos no formales e informales (González-Ordoñez, 2016). Tan relevante es este hecho, que la legislación y la normativa educativa actual, alineadas con los avances pedagógicos, reconocen la importancia de su enseñanza a lo largo de las distintas etapas escolares. Ante la situación actual, resulta fundamental abordar el tema desde los centros educativos con el propósito de que los estudiantes puedan tomar medidas y mostrar acciones que hagan frente a estos cambios (Montañes y Jaén, 2015). Diversas investigaciones han abordado el concepto que los estudiantes tienen sobre el cambio climático, utilizando enfoques variados. Estos incluyen el análisis de ilustraciones y textos (Arto, 2010), el estudio desde la perspectiva filosófica (Krainer y Guerra, 2019), la implementación de metodologías activas como el aprendizaje-servicio (Aramburuzabala et al., 2015). También se ha analizado la participación en experiencias STEAM, tomando como referencia la regeneración forestal (Piqueras y Serrano, 2021), la expresión a través del dibujo (Ainsworth et al., 2011) y la integración de la gamificación como estrategia educativa (Luengo y Cruz, 2022). Estos enfoques diversos permiten obtener una comprensión más completa y contextualizada de las percepciones y conocimientos de los estudiantes en relación con el cambio climático.

Siguiendo en esta línea, esta investigación tiene como propósito mejorar la formación de los estudiantes en conocimientos científicos sobre el cambio climático (Jurek et al., 2022). También, pretende fomentar tanto habilidades de análisis crítico, como actitudes y valores que promuevan la responsabilidad ambiental (Lopera y Villagrá, 2020). En definitiva, el objetivo es preparar a los estudiantes para comprender, enfrentar y contribuir a soluciones frente a la problemática climática global.

Metodología

Muestra

La selección de los estudiantes responde a criterios de accesibilidad y conveniencia (Scharager y Reyes, 2001). Los participantes son estudiantes del curso 1º y 2º de la ESO (n_1=118), pertenecientes a un centro educativo público de la provincia de Málaga. Durante la ESO, los estudiantes se encuentran en una etapa propicia para asimilar conocimientos complejos y desarrollar habilidades relacionadas con la reflexión y la resolución de problemas. Además, esta fase educativa brinda la oportunidad de inculcar hábitos sostenibles y fomentar la conciencia ambiental (Haché et al., 2023).

Diseño, instrumentos y procedimiento

Para este estudio, se ha empleado una metodología de investigación mixta, utilizando un diseño tipo encuesta. Para la obtención de datos en la fase pretest, se pretende diseñar, validar y aplicar un cuestionario con una escala *Likert*, que valora entre 0 (nada) y 5 (mucho) el nivel de acuerdo o desacuerdo del alumnado con las cuestiones planteadas. El cuestionario, se está elaborando considerando investigaciones referentes en el campo de literatura científica (Morote, 2019; Miranda et al., 2021). El cuestionario pretende ser validado por un grupo de expertos en la temática, perteneciente al ámbito académico y profesional. Su estructura se ha definido a través de tres grandes dimensiones: 1) Conocimientos previos e interés por la temática; 2) Conciencia ambiental y 3) Comportamientos y actitudes para la transformación socioambiental. Tras la aplicación del pretest, se procedería a la implementación del Programa Educativo sobre cambio climático que aborda diferentes actividades. Estas actividades se centran en explorar los conocimientos previos de los estudiantes, abordar las problemáticas asociadas al cambio climático y promover posibles adaptaciones y cambios de comportamiento hacia prácticas más sostenibles.

Una vez aplicado el programa, se anima a los estudiantes a responder el mismo cuestionario (postest) para valorar si existían diferencias ante antes y después de aplicar el programa educativo sobre cambio climático. También, se plantean una serie de ítems abiertos para profundizar sobre los conocimientos adquiridos y conocer la opinión del alumnado sobre la calidad de las actividades realizadas. Para analizar toda la información cuantitativa aportada en los cuestionarios utilizaremos el programa IBM SPSS en su versión 22. Para el enfoque cualitativo se realizará un análisis de contenidos de los ítems abiertos, aplicando procesos de reducción, disposición-transformación de los datos, explotación de los resultados y extracción de conclusiones (Flick, 2004).

Resultados esperados

Esta experiencia permite a estudiantes de Educación Secundaria aumentar sus conocimientos sobre las causas y consecuencias que genera el cambio climático, así como las posibles medidas de mitigación y adaptación que podemos adoptar tanto a nivel individual como colectivo (Van de Wettering et al., 2022). De manera concreta, con una metodología de aprendizaje como el *escape room*, se pretende fomentar la cohesión de grupo, la colaboración y toma de decisiones en equipo, y fomentar la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a través de una actividad lúdica (Zhang et al. 2018).

También, se persigue alcanzar un aumento de los conocimientos sobre los factores y los impactos del cambio climático, así como la adquisición de habilidades prácticas para abordarlo (Eklund, 2018). La aplicación de un programa educativo basado en el *escape room*, puede fomentar la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida real, contribuyendo así a una educación ambiental efectiva (Corrochano et al., 2021). Los resultados de este estudio tienen como objetivo generar un cambio positivo en las actitudes hacia el cambio climático y promover una mayor valoración de la importancia de la sostenibilidad, tanto en los estudiantes como en sus familias y profesorado. Estos cambios actitudinales pueden influir en la disposición de los estudiantes para adoptar comportamientos proambientales, lo que refuerza la importancia de abordar no solo el conocimiento, sino también las actitudes y valores en la educación ambiental (Ouariachi y Wim, 2020).

También, se realizará una evaluación de la efectividad del programa y del *escape room* observando los cambios en la percepción y conocimientos sobre el cambio climático, su relevancia e impacto en la vida cotidiana, así como la participación tanto del profesorado como de las familias. Además, se llevará a cabo un análisis de la calidad técnica del *escape room* y se evaluará la claridad, utilidad y diversidad de los materiales educativos.

Discusión y conclusiones

Esta investigación no solo pretende mejorar el conocimiento sobre los factores e impactos del cambio climático en el alumnado, sino también fomentar habilidades prácticas y promover un cambio positivo en las actitudes hacia la sostenibilidad. La propuesta de investigación plantea un enfoque integral para abordar las percepciones iniciales de los estudiantes sobre el cambio climático, al mismo tiempo que pretende identificar lagunas de conocimiento, a través de un programa de educación ambiental, con especial énfasis en la implementación de un *escape room* como herramienta pedagógica (Nicholson, 2016). Al respecto, existen investigaciones que demuestran que programas educativos sobre cambio climático, basado en la metodología de *escape room*, crean actitudes e intereses en la ciencia, así como la motivación a continuar su aprendizaje (Littrell et al., 2022). Cuando se trata de cambio climático, existe una urgente necesidad de guiar a los jóvenes hacia conductas y actitudes sostenibles. Por ello, resulta importante realizar una reinvención y reestructuración de los currículos educativos, de tal forma que los jóvenes sean capaces de tomar decisiones hacia un futuro más sostenible (Trott y Weinberg, 2020). A través de este tipo de programas educativos, se logra que los participantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen una conciencia medioambiental que les capacite para emprender acciones efectivas en la resolución de problemas asociados al cambio climático. Por tanto, es relevante destacar que metodologías de aprendizaje innovadoras como los *escape room*, han demostrado ser altamente efectivas en la enseñanza sobre cambio climático (Monroe et al., 2019). Estas no solo fomentan la colaboración en equipo, sino que también cultivan un sentido de urgencia, aspectos esenciales para comprender el concepto de cambio climático.

Una limitación del estudio es el tamaño reducido de la muestra, sin embargo, la intención no es realizar generalizaciones, sino obtener un conocimiento específico de este grupo particular de estudiantes. También, sería conveniente considerar el uso de una mayor diversidad de instrumentos de recogida de información, por ejemplo, entrevistas.

Impacto/transferencia

Para concluir, la propuesta de esta investigación pretender conocer en qué medida mejoran las ideas y percepciones de los estudiantes sobre el cambio climático antes y después de la aplicación del programa educativo. Dicho programa, compuesto por diversas actividades, entre las que destaca un *escape room*, busca ofrecer un enfoque integral y experiencial para abordar este tema crucial. Los resultados alcanzados aportarán valiosas perspectivas sobre la adquisición de conocimientos, comportamiento y actitudes. Esta investigación aspira a emplear estrategias educativas que inspiren cambios significativos en las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

Ainsworth, S., Prain, V. y Tytler, R. (2011) Drawing to Learn in Science. *Science, 333*, 1096-1097. https://doi.org/10.1126/science.1204153

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado*, *19*(1), 78-95 (2015). http://hdl.handle.net/10481/36101

Arto, M. (2010). *El cambio climático narrado por alumnos de educación primaria y secundaria: propuesta de análisis para dibujos y textos*. En M. Junyent y L. M. Cano (Coords.). Investigar para avanzar en educación ambiental (pp. 12-30). Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/m_arto_tcm30-168015.pdf4

Corrochano, D., Ferrari, E., Sánchez, S., Fuertes, M., Herrero, P., Ballegeer, A., Delgado, L. y Ruiz, C. (2021). Percepción del profesorado latinoamericano y español sobre el cambio climático: aproximaciones desde un MOOC de formación docente. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, *3*(2), 1–19. https://bit.ly/3wU0Vb6

Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de Educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(1), 97–115. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006

Eklund, S. (2018). *Climate change education with a bright horizon? Pedagogical reflections on teacher training for climate education that aims to empower students* [Doctoral dissertation, Stockholm University]. Stockholm University (Stockholm).

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Editorial Morata.

González-Ordóñez, A. (2016). Programa de educación ambiental sobre el cambio climático en la educación formal y no formal. *Universidad y Sociedad [Online]*, *8*(3), 99-107. http://rus.ucf.edu.cu/

González, E. J. y Meira, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático ¿Educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, *42*(168), 157-174. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464

Haché, J., Candelario, D. y Tapia, F. (2023). Unidad didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje sobre el cambio climático y su concienciación en estudiantes de Secundaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, *10*(1), 46-68. https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp46-68

Jacobs, K., Holway, J., Hanak, E., Quay, R., Sternlieb, F. y Udall, B. (2022). Impacts and Opportunities at the Climate-Land Use-Energy-Water Interface: An Urgent Call for Dialogue. *Journal of the American Water Resources Association, 58*(3), 411-419. https://doi.org/10.1111/1752-1688.13014

Jurek, M., Frajer, J., Fiedor D., Brhelová J., Hercik J., Jáč, M. y Lehnert, M. (2022). Knowledge of global climate change among Czech students and its influence on their beliefs in the efficacy of mitigation action. *Environmental Education Research*, *28*(8), 1126-1143, https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2086687

Kluver, D. B., Robertson W. M. y Rachael, A. (2018). Role playing a city's response to climate change: Engaging undergraduate geoscience students. *Journal of Geoscience Education, 66*(1), 25-35. https://doi.org/10.1080/10899995.2018.1411734

Krainer, A. y Guerra, M. (2019). Ética y filosofía ambiental. *Letras Verdes: Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales,* (26), 9-10. https://revistas.flacsoandes.edu.ec/letrasverdes

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Littrell, M. K., Gold, A. U., Koskey, K. L. K., May, T. A., Leckey, E. y Okochi, C. (2022). Transformative experience in an informal science learning program about climate change. *Journal of Research in Science Teaching*, *59*(6), 1010–1034. https://doi.org/10.1002/tea.21750

Lopera, M. y Villagrá, S. (2020). Alfabetización climática en la formación inicial y continua de docentes. *Uni-Pluriversidad*, *20*(1), e2020104. https://10.17533/udea.unipluri.20.1.05

Luengo, D. A. y Cruz, M. A. (2022). La gamificación para el desarrollo sostenible: estrategia para acortar brechas digitales y propiciar espacios inclusivos. *RCUISRAEL [online]*, *9*(3), 175-195. https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.642.

Miranda, E., Betancourt, B., Reyes, J., Velásquez, B., Santos, J. y Gallegos, E. (2021). Percepción y actitud de los estudiantes universitarios respecto al cambio climático. *Revista Cumbres*, *14*(1), 35-44. http://investigacion.

utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/532

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers A. y Chaves, W. A. (2019). Identifying Effective Climate Change Education Strategies: A Systematic Review of the Research. *Environmental Education Research, 25*(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

Montañés, S. y Jaén, M. (2015). ¿Qué características presentan los contenidos relacionados con las problemáticas ambientales propuestos en los libros de texto de 3º de la ESO? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12*(1), 130-148. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc. 2015.v12.i1.09

Morote, A. F. (2019). Percepción de los futuros maestros de Primaria sobre el riesgo de inundación. La Geografía como herramienta para lograr una sociedad más resiliente al cambio climático. *Papeles de Geografía*, (65), 67-88. http://dx.doi.org/10.6018/geografia.366341

Nicholson, S. (2016). Ask why: Creating a better player experience through environmental storytelling and consistency in escape room design. *In Proceedings of the Meaningful Play*, 1-17. http://scottnicholson.com/pubs/askwhy.pdf

Ouariachi, T. y Wim, E. J. L. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: an exploration of initiatives. *Environmental Education Research, 26*(8), 1193-1206., https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1753659

Piqueras, M. G. y Serrano, M. S. (2021). Regeneración forestal tras un incendio: complejidad y protocolos en una aproximación STEM transversal. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *18*(1). https://doi.org/10.25267/RevEurekaensendivulgcienc.2021.v18.i1.1201

Scharager, J. y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico*. Escuela de Psicología*, *1*, 1-3. https://bit.ly/36dqYhn

Schewe, J., Gosling, S., Reyer, C., Zhao, F., Ciais, P. y Elliott, J. (2019). State-of-the-Art Global Models Underestimate Impacts from Climate Extremes. *Nature Communications*, 10, 1005. https://doi.org/10.1038/s41467-019-08745-6

Trott, C. D. (2020). Children's constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency and action. *Environmental Education Research, 26*(4), 532–554. https://doi.org/10.1080/13504622. 2019.1675594

Trott, C. D. y Weinberg, A. E. (2020). Science education for sustainability: Strengthening children's science engagement through climate change learning and action. *Sustainability, 12*(16), 1–24. https://doi.org/10.3390/su12166400

Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J. y Thomaes, S. (2022). Does Environmental Education Benefit Environmental Outcomes in Children and Adolescents? A Meta-Analysis. *Journal of Environmental Psychology, 81*, 101782. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782

Zhang, X. C., Lee H., Rodríguez, C., Rudner J., Chan. T. M. y Papanagnou, D. (2018). Trapped as a Group, Escape as a Team: Applying Gamification to Incorporate Team-building Skills Through an 'Escape Room' Experience. *Cureus, 10*(3), e2256. https://doi.org/10.7759/cureus.2256

El trabajo conjunto del profesorado en un proceso de mejora de las prácticas educativas dirigido a personalizar el aprendizaje [31]

Mónica Silvana Guerrero Concepción [1]
Javier Onrubia Goñi [1]
Marta Minguela Brunat [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
monica.guerrero@ub.edu

Resumen

La tesis cuyo plan de investigación se sintetiza en la presente comunicación tiene como propósito comprender y caracterizar las dinámicas de trabajo conjunto del profesorado y los procesos de apoyo a las mismas en un centro educativo de educación primaria de Catalunya que adopta la personalización de los aprendizajes como núcleo de su proyecto educativo. Se propone un estudio cualitativo de caso único en el que se registrarán sesiones de trabajo colaborativo entre el profesorado en situación natural a lo largo de dos trimestres escolares y se conducirán entrevistas semi-estructuradas a profundidad con los distintos actores participantes en momentos clave de la investigación. El análisis de la información recolectada seguirá un proceso que contempla tanto el análisis de la interactividad de la actividad conjunta entre docentes, como el análisis del discurso del profesorado y el análisis temático del contenido. Se espera que los resultados permitan contribuir a la línea de investigación sobre la colaboración horizontal entre docentes y el rol que desempeñan aquellas figuras que apoyan este proceso desde una mirada centrada en promover y potenciar el desarrollo profesional del profesorado para la mejora de sus prácticas educativas.

Palabras clave: práctica pedagógica, desarrollo profesional, innovación pedagógica, reflexión docente

Abstract

The purpose of the thesis project whose research plan is presented in this contribution is to understand and characterize the dynamics of teachers' joint work and the support processes that sustained them in a primary school in Catalonia that adopts personalized learning as the core of its educational project. A qualitative single-case study is proposed in which teachers collaborative work sessions will be recorded in a natural situation throughout two school terms and in-depth semi-structured interviews will be conducted with different participating actors at key moments of the research. The analysis of the information collected will follow a process that contemplates both the analysis of the interactivity of the joint activity among teachers, as well as the analysis of the teachers' discourse and the thematic analysis of the content. It is expected that the results will contribute to the line of research on teachers' horizontal collaboration and the role played by those figures who support this process from a viewpoint focused on promoting and strengthening teachers' professional development for the improvement of their educational practices.

Keywords: teaching practice, professional development, pedagogical innovation, reflective teaching

Introducción

Ayudar a las y los estudiantes a atribuir sentido a lo que aprenden en las aulas resulta prioritario en un escenario en el que se percibe una creciente brecha y desconexión entre lo que se aprende en la escuela y fuera de ella (Kumpulainen y Sefton-Green, 2014; Martín et al., 2018); entre lo que las y los estudiantes aprenden participando en sus comunidades y en los entornos que frecuentan cotidianamente, y qué, con quién, por qué, para qué y cómo aprenden en sus centros educativos (Coll, 2016). Ello se traduce en abandono, fracaso escolar, desenganche y rechazo hacia el aprendizaje que propone la escuela (González, 2017; Romero y Hernández, 2019). En este marco, la personalización del aprendizaje se plantea como un enfoque que puede ayudar a promover la atribución

31 Este estudio se enmarca en el proyecto I+D+i "Personalizar los aprendizajes a través de los intereses de los alumnos y las alumnas. Colaboración del equipo docente e implicación del alumnado. Implica-te" (Ref.: PID2020-116223RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. IP: Anna Engel y Judith Oller. Así mismo, este trabajo cuenta con el apoyo del programa de ayudas pre-doctorales FI-SDUR del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya (Ref.: 2023 FISDU 00448).

de sentido al aprendizaje escolar a partir de la propuesta de una serie de estrategias y ejes de actuación del profesorado (Coll, 2018; Engel y Membrive, 2018).

Avanzar hacia una mayor personalización del aprendizaje requiere la transformación de la práctica habitual docente (Coll, 2018). Para ello, la conformación y el desarrollo de sólidas comunidades de práctica, impulsadas desde una óptica del desarrollo profesional docente, desempeñan un papel clave (Kintz et al., 2015; Little, 2002). Se entiende por comunidad de práctica la constitución de espacios en los que docentes con diferentes niveles de experiencia se organizan, interactúan y se involucran con el fin de construir conjuntamente y compartir significados (Levine y Marcus, 2010). Así, el aprendizaje se origina y promueve a partir de la participación de las personas en las prácticas que desarrolla una determinada comunidad (Lave y Wegner, 1991).

Se considera que las comunidades de práctica se basan y articulan en torno a la colaboración docente, y pueden ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje profesional para el profesorado (Alles et al., 2019; González et al., 2016; Horn et al., 2017; Kintz et al., 2015; Levine y Marcus, 2010; van der Want y Meirink, 2020; Vrikki et al., 2017). No obstante, conseguir el desarrollo de comunidades de práctica efectivas basadas en la colaboración y el trabajo conjunto del profesorado no es sencillo. Propiciar espacios para que las y los docentes se reúnan periódicamente no asegura la configuración exitosa de comunidades de aprendizaje (Alles et al., 2019; Horn y Kane, 2015; Onrubia et al., 2022). Así mismo, establecer grupos de trabajo (Horn et al., 2017), y proponer que los equipos discutan sobre sus prácticas no promueve por sí solo la reflexión (Moore-Russo y Wilsey, 2014 en Onrubia et al., 2022) ni la generación de oportunidades de aprendizaje. Es necesario poner el foco en las dinámicas de trabajo conjunto entre docentes y en el tipo de discurso que construyen y sostienen cuando se proponen trabajar de manera colaborativa con el fin de mejorar sus prácticas (Dobie y Anderson, 2015; Horn y Little, 2010; Leko et al., 2015).

Uno de los factores principales que puede potenciar el trabajo conjunto del profesorado al fomentar el desarrollo de un discurso colaborativo productivo es el apoyo a los procesos de colaboración entre docentes y la actuación de quienes ejercen un rol de coordinación, asesoramiento o acompañamiento de tales procesos (González et al., 2016; Lefstein et al., 2020; van der Want y Meirink, 2020). Este apoyo puede ser desplegado por figuras diversas, tanto internas como externas a los centros educativos, que acompañan el proceso de mejora desde una perspectiva que se basa en la complementariedad entre la colaboración y la dirección (Lago y Onrubia, 2022), y que pueden ejercer de manera más o menos formalizada un cierto liderazgo pedagógico.

En este contexto, la tesis se orienta a comprender y caracterizar las dinámicas de trabajo colaborativo entre el profesorado dirigidas a introducir mejoras en las prácticas educativas orientadas a personalizar el aprendizaje, y los procesos de apoyo a estas dinámicas en un centro educativo de Catalunya.

Método

Diseño

Se propone un estudio cualitativo de caso único (Creswell y Poth, 2017; Stake, 1994), centrado en entender un fenómeno a partir de lo que sucede en un escenario específico aportando una comprensión profunda y detallada de la situación o contexto elegido (Yin, 2017). Se contempla, además, la selección y estudio de un caso (centro educativo) cuyas características permiten clasificarlo como instrumental e intrínseco simultáneamente: instrumental, por considerarse que presenta elementos representativos del fenómeno que se pretende explorar (Creswell y Poth, 2017); e intrínseco, porque el centro educativo escogido tiene aspectos que lo hacen interesante en sí mismo (Creswell y Poth, 2017), tales como desarrollar un proyecto educativo inspirado explícitamente en el enfoque de la personalización y considerarse ejemplo de “buenas prácticas”, mantener un sistema de prácticas denominadas “de asesoramiento” y contar con un equipo docente con amplia experiencia en este tipo de prácticas y con un equipo directivo altamente involucrado en el liderazgo pedagógico.

Contexto y participantes

El estudio se realizará en un centro educativo público de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona que promueve espacios de “asesoramiento” y de coordinación entre “asesores” para acompañar continuamente

al profesorado en el diseño y la planificación de actividades educativas y en temas vinculados con el manejo de las clases y la atención a la diversidad.

La selección los espacios a observar y de los participantes para el estudio se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Resumen de los tres espacios por observar y de los participantes involucrados

Tipos de espacios por observar		Participantes
Sesiones de asesoramiento	Asesoramiento a docentes de primer ciclo de primaria	2 asesores (1 miembro del equipo directivo, 1 docente tutor del ciclo) 4 docentes tutores del ciclo
	Asesoramiento a docentes de tercer ciclo de primaria	2 asesores (1 miembro del equipo directivo, 1 docente tutor del ciclo) 4 docentes tutores del ciclo
Reuniones de coordinación entre asesores		2 asesores miembros del equipo directivo 4 asesores docentes que son tutores de cada ciclo educativo del centro

Recolección de la información

Técnicas de recolección de la información

- Registros de observación de las reuniones de coordinación entre los "asesores" y de las sesiones de "asesoramiento" entre docentes: se prevé registrar las sesiones de cada uno de los espacios, que tienen una periodicidad semanal, correspondientes a dos trimestres escolares.
- Entrevistas de carácter semiestructurado a ser realizadas con los participantes: se elaborarán guías de entrevista inicial y final con los "asesores" y con los coordinadores de las reuniones entre "asesores", una guía de entrevista final conjunta con el equipo directivo del centro, y una guía de entrevista individual final con algunos docentes "asesorados".

Procedimiento de recolección y análisis de la información

Primero se presentará el estudio al equipo directivo y se indagarán algunos datos de interés del centro relacionados con las sesiones de "asesoramiento". Posteriormente, se acordará con ellos un plan que señale las actuaciones que contempla la investigación y su calendarización. Seguidamente, se desarrollarán las entrevistas iniciales y se comenzará con el proceso de observación. El registro de las sesiones será en formato de audio y/o video, y narrativo. Por último, se llevarán a cabo las entrevistas finales.

La información recabada será analizada siguiendo un procedimiento de análisis de la interactividad del trabajo conjunto del profesorado (Coll et al., 1992, 2008), de análisis del discurso colaborativo entre docentes (Lefstein et al., 2020) y de análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006).

Resultados esperados

Se pretende que los hallazgos del estudio contribuyan a enriquecer el campo de investigación sobre el trabajo conjunto del profesorado para la mejora de sus prácticas docentes. En específico, se espera que los resultados permitan aportar una comprensión más profunda de aquellos elementos y condiciones implicados en la promoción y generación de un discurso realmente colaborativo entre docentes, con especial énfasis al apoyo que ejercen las figuras que ejercen un rol de asesoramiento, coordinación o acompañamiento a los procesos de colaboración del profesorado.

Impacto y transferencia

Se espera poner al servicio del centro educativo la información obtenida para ayudar a identificar fortalezas y aspectos clave del trabajo colaborativo docente para seguir robusteciendo su sistema interno de "asesoramiento". Además, en general, explorar el funcionamiento de centros que desarrollan experiencias educativas exitosas orientadas a la personalización del aprendizaje podría arrojar luces para continuar fortaleciendo la formación y capacitación docente en esta dirección. En ese sentido, este proyecto busca contribuir al conocimiento científico sobre cómo introducir y sostener mejoras en los centros educativos relacionadas con la personalización y procesos de coordinación, apoyo y acompañamiento a la mejora de las prácticas; obtener elementos que ayuden a diseñar y desarrollar procesos de desarrollo profesional desde una perspectiva de comunidades profesionales de práctica y aprendizaje; y ayudar a disponer de instrumentos de apoyo para la reflexión sobre la práctica docente. Así, esperamos proveer insumos a modo de criterios para apoyar la colaboración entre docentes orientada a la innovación educativa y aportar a la construcción de una educación de calidad, inclusiva y equitativa (ONU, 2023).

Referencias bibliográficas

Alles, M., Seidel, T., y Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education, 45*(2), 250–263. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430049

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya*. *Anuari d'Educació 2015* (pp. 43–104). Fundació Jaume Bofill.

Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje escolar*. Graó.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, *15*(59-60), 189–232. https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356

Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, *346*, 33–70.

Creswell, J., y Poth, C. (2017). Q*ualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ta ed.). SAGE.

Dobie, T. E., y Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 230–240. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.003

Engel, A., y Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. *Dossier Graó*, *3*, 19–22.

González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de re-enganche: Algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, *21*(4), 17–37. https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10043

González, G., Deal, J. T., y Skultety, L. (2016). Facilitating teacher learning when using different representations of practice. *Journal of Teacher Education*, *67*(5), 447–466. https://doi.org/10.1177/0022487116669573

Horn, I. S., y Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, *47*(1), 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., y Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, *68*(1), 41–54. https://doi.org/10.1177/0022487116676315

Horn, I. S., y Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *The Journal of the Learning Sciences*, *24*(3), 373–418. https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1034865

Kintz, T., Lane, J., Gotwals, A., y Cisterna, D. (2015). Professional development at the local level: Necessary and sufficient conditions for critical colleagueship. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 121–136. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.004

Kumpulainen, K., y Sefton-Green, J. (2014). What is Connected Learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, *4*(2), 7–18. https://doi.org/10.1162/IJLM_a_00091

Lago, J. R., y Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: Una estrategia colaborativa*. Octaedro.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., y Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, *88*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954

Levine, T. H., y Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 389–398. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001

Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 917–946. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5

Leko, M. M., Kiely, M. T., Brownell, M. T., Osipova, A., Dingle, M. P., y Mundy, C. A. (2015). Understanding special educators' learning opportunities in collaborative groups: The role of discourse. *Teacher Education and Special Education*, *38(*2), 138–157. https://doi.org/10.1177/0888406414557283

Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M. J., Nieto, M., y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS*, *5*, 37–61. https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.5.4

Onrubia, J., Roca, B., y Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. T*eaching and Teacher Education*, *113*, 103667. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667

Organización de las Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Romero, E., y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XX1*, *22*(1), 263–293 https://doi.org/10.5944/educXX1.21351

Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236–247). SAGE.

van der Want, A. C., y Meirink, J. A. (2020). Facilitator actions in teacher teams. *Professional Development in Education*, *49*(2), 257–272. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827008

Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., y Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of lesson study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 211–224. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: design and methods* (6ta ed.). SAGE.

Diseño, aplicación y evaluación de un protocolo de entrenamiento en autorregulación, manejo del tiempo y uso del celular en orientadores escolares [32]

Lorena Sanabria-Pérez [1]

[1] *Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia*

lorena.sanabriap@konradlorenz.edu.co

Resumen

La autorregulación es un importante factor protector que contribuye al logro de objetivos y es un predictor de bienestar (Jennings et al., 2023). Existe una amplia evidencia sobre sus relaciones y formas de promoción en etapas tempranas de la vida y ambientes escolares, sin embargo, es menor la proporción de estudios que abordan población adulta o docente (Schunk y Zimmerman, 2012; Kunter et al., 2013).

Este trabajo se dirige al diseño, aplicación y evaluación de un protocolo para el fortalecimiento de habilidades autorregulatorias en docentes orientadores; incluyendo, la mejora en la gestión del tiempo y el abordaje regulatorio del uso problemático de teléfonos inteligentes.

Se adelantarán estudios concatenados que involucran la validación para población colombiana de la escala *PUMP* "*Problematic Use of Mobile Phones*" (Merlo et al., 2013), el diseño del protocolo de fortalecimiento de la autorregulación para adultos validando su contenido y estructura con jueces expertos; y por último, una vez aprobado el protocolo, se evaluará utilizando el método de caso único con un diseño AB de múltiples líneas base, en cinco docentes orientadores. Se usarán como instrumentos, un registro conductual, una prueba de autorregulación, la versión validada del *PUMP* y una prueba de gestión del tiempo.

Palabras clave: Adulto, Teléfono móvil, Competencias del docente

Abstract

Self-regulation is an important protective factor that contributes to achieving goals and is a predictor of well-being (Jennings et al., 2023). There is ample evidence regarding its relationships and promotion methods in early stages of life and school environments; however, the proportion of studies addressing the adult or teaching population is lower (Schunk and Zimmerman, 2012; Kunter et al., 2013).

This work focuses on the design, application, and evaluation of a protocol for strengthening self-regulatory skills in school counselors, including improvements in time management and addressing the regulatory aspects of problematic smartphone use.

Concatenated studies will be conducted, involving the validation for the Colombian population of the PUMP scale "Problematic Use of Mobile Phones" (Merlo et al., 2013), the design of the self-regulation strengthening protocol for adults, validating its content and structure with expert judges. Finally, once the protocol is approved, it will be evaluated using the single-case method with an AB design of multiple baselines in five school counselors. Instruments such as behavioral records, a self-regulation test, the validated version of PUMP, and a time management test will be used.

Keywords: Adults, Smartphones, Teacher qualifications

Introducción

El rol de la autorregulación en el logro de metas y su vínculo con la satisfacción y el bienestar está ampliamente establecido (Jennings et al., 2023), sin embargo, gran parte de la investigación se ha concentrado en las etapas tempranas del desarrollo y se ha progresado poco en la autorregulación a lo largo de la vida. Schunk y Zimmerman (2012) ya habían señalado la importancia de aumentar la exploración alrededor del uso de estrategias autorregulatorias, como el uso del tiempo, la distribución entre los compromisos personales y laborales y sobre los mecanismos apropiados para su entrenamiento, en el escenario de las crecientes demandas de la vida adulta.

32 La investigación no cuenta con convenios de financiación con instituciones públicas o privadas.

Del mismo lado, se observa un amplio número de investigaciones en ambientes escolares y académicos, que hacen énfasis en la autorregulación al servicio del aprendizaje, o con los adultos como vehículo para la formación de autorregulación en los menores que tienen a su cargo (Boyle et al., 2023), pero poco se ha avanzado en la autorregulación en docentes y los medios para su fortalecimiento (Kunter et al., 2013).

Este no es un detalle menor teniendo en cuenta lo expuesto por Kunter et al. (2013) quienes indican el importante lugar de la cualificación docente en la ejecución de los diferentes procesos acontecidos al interior de las instituciones educativas, considerando que las habilidades autorregulatorias forman parte, dentro de este modelo, del conocimiento que sostiene la competencia profesional de los docentes.

En este trabajo se pretende fortalecer las habilidades autorregulatorias de orientadores escolares, quienes por la naturaleza de sus deberes y los mecanismos para ejecutarlos requieren en gran medida el desarrollo de estas capacidades. Junto con esto, se explora específicamente, el efecto del protocolo en la gestión del tiempo y el uso problemático de teléfonos celulares.

El estudio asociado al uso de teléfonos celulares es relativamente reciente y cubre, tanto el apoyo que puede brindar esta herramienta (DesClouds y Durand-Bush, 2023), como las múltiples complicaciones que se han observado en relación con su uso desmedido o inadecuado (Sun et al., 2023). Estas dificultades podrían tener su raíz en fallos autorregulatorios (Gezgin, 2022) e impactan directamente la gestión del tiempo (Chen et al., 2021), por lo que, conviene continuar con la exploración de estrategias de prevención o tratamiento en la materia.

Así, se formularon tres estudios concatenados, el primero diseñado para la validación de la prueba "PUMP" (Merlo et Al., 2013), con el objetivo de contar con una herramienta de evaluación de uso problemático de teléfonos en castellano adaptada para la población colombiana. El segundo, encaminado al diseño del protocolo y el tercero, en el que este se evaluará en relación con el fortalecimiento de habilidades autorregulatorias, gestión del tiempo y uso problemático de teléfonos celulares.

Método

Estudio 1

Población y muestra

En la fase cualitativa, que implica la traducción-retraducción y la verificación cultural y lingüística de la escala PUMP, se contará con dos psicólogos educativos bilingües. En la fase cuantitativa y a través de un muestreo por conveniencia se recolectarán datos de 250 participantes, hombres y mujeres, con edades entre los 10 y 60 años, garantizando la heterogeneidad de la muestra.

Instrumentos

PUMP "Problematic Use of Mobile Phones" (Merlo et al., 2015). Ha sido diseñado para la evaluación de "cualquier patrón de uso del teléfono móvil que resulte en malestar subjetivo o deterioro en áreas importantes del funcionamiento" (Merlo et al., 2015). Este instrumento se ha estructurado como una escala tipo Likert de 20 ítems con cinco opciones de respuesta Cuenta con un único factor y en su versión original mostró un alfa de Cronbach de 0.94. y una correlación de 0.76 con otras medidas de dependencia a teléfonos celulares (Merlo et al., 2015).

Multicage TICS (Pedrero-Pérez et al., 2017). Diseñada para establecer conductas problemáticas relacionadas con el uso de tecnologías para la comunicación y la información. Es un cuestionario de 20 ítems con dos opciones de respuesta (Sí o No)

Dass 21 (Ruíz et al., 2017). Cuestionario tipo Likert con 21 ítems y cuatro opciones de respuesta. Puntuaciones más altas señalarían mayores afectaciones adversas en el estado emocional. Presentó para la muestra colombiana valores de consistencia interna superiores a 0.80 para el resultado global y las subescalas (Ruíz et al., 2017).

Sociodemográfico Ad Hoc. Cuestionario creado para el estudio en el cual los participantes indicarán aspectos relacionados con su edad, sexo, nivel educativo, estrato socioeconómico y ciudad de residencia.

Procedimiento

Etapa 1. Es la fase cualitativa en la que se realizará la traducción y retraducción de la prueba PUMP (Merlo et al, 2019), verificando la adecuación lingüística y cultural de los ítems para población colombiana, para lo cual se seguirán las recomendaciones dispuestas por la ITC (2017).

Etapa 2. Se trata de la fase cuantitativa en la que se ejecutará la aplicación (N=250) de las escalas PUMP, Multicage TICS y Dass 21, con el objetivo de establecer las características psicométricas de la versión del PUMP validada.

Estudio 2

Población y muestra

Tres psicólogos orientadores escolares quienes fungirán como jueces expertos.

Instrumentos

Rúbrica construida para el propósito de validación de contenido por jueces expertos. Su contenido se establecerá en función de la versión del protocolo que se someterá a evaluación.

Procedimiento

Etapa 1. Se iniciará por determinar y realizar una revisión teórica en relación con las conductas objetivo, teniendo en cuenta los criterios propuestos por Michie & Prestwitch (2010). Posteriormente, se identificarán y seleccionarán técnicas basada en evidencia y se culminará esta fase con el diseño de contenidos del protocolo y la estructuración de secuencia instruccional.

Etapa 2. Se diseñarán las rubricas de evaluación para validación por jueces, se entregarán a las personas elegidas para tal fin, se procesarán los datos y se establecerán conclusiones acerca de los resultados de esta evaluación.

Etapa 3. Se incorporarán los ajustes requeridos observando los resultados de la validación del protocolo a través de las calificaciones y observaciones de los jueces expertos. Adicionalmente, se tomarán las decisiones acerca de número e intervalo de sesiones y modalidad de entrenamiento.

Estudio 3

Población y muestra

En el proceso de aplicación del protocolo, se abordará a cinco participantes, hombres y mujeres, entre los 25 y 60 años, quienes deberán ser orientadores escolares con nombramiento en propiedad, reclutados a través de la Secretaría de Educación de Boyacá.

Instrumentos

SSRQ "Short Self-Regulation Questionnaire" (Garzon-Umerenkova et al., 2017). Instrumento de autorreporte tipo Likert con 20 ítems y cinco opciones de respuesta 1 (nada de acuerdo), 2 (poco de acuerdo), 3 (regularmente de acuerdo), 4 (bastante de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo). En relación con sus propiedades psicométricas, los índices de fiabilidad alfa de esta escala alcanzaron los valores 0,82, 0,83, 0,71 y 0,67 en las cuatro sub-escalas, con niveles próximos a los obtenidos en estudios previos.

PUMP "Problematic Use of Mobile Phones" (Merlo et al., 2015).

TMBS "Time Management Behavior Scale" (Garzon-Umerenkova et al., 2017). Cuestionario validado en población colombiana, cuyo diseño original fue adelantado por Macan et al. (1990). Es una escala tipo Likert con 34 ítems y cinco opciones de respuesta. Cuenta con 0.84 en su índice de confiabilidad global y valores por encima de 0.7 en tres de los factores, dando evidencia de consistencia interna. Se relaciona de manera positiva con desempeño académico y establecimiento de objetivos y prioridades (Garzon-Umerenkova et al., 2017).

Registro Conductual. Es un formulario en línea, construido ad hoc, en el cual los participantes durante las semanas que dure el estudio indicarán datos relacionados con sus conductas autorregulatorias. Una vez completado el diseño del programa de intervención, se construirá la versión final de este instrumento.

Procedimiento

Etapa 1. Se realizará el reclutamiento de participantes con el apoyo de la Secretaría de Educación de Boyacá. La participación será voluntaria. Una vez definidos los participantes, se realizará un encuentro en el que se indicarán las condiciones generales del estudio y se realizará la firma del consentimiento informado. De otra parte, se ejecutará la medición inicial con los instrumentos TMBS, PUMP y SSRQ.

Etapa 2. Se establecerá la línea base y posteriormente se continuará con el desarrollo de la intervención. En esta etapa se diligenciará el registro conductual.

Etapa 3. Culminada la fase de intervención se realizará nuevamente la aplicación de las escalas TMBS, PUMP y de autorregulación y se continuará con el registro conductual por un término de dos meses. Al cierre del seguimiento, se iniciará con el análisis de datos.

Resultados Esperados

Cada estudio de ese trabajo doctoral reportará diferentes tipos de resultados. Por un lado, en el estudio de validación de se espera que la versión adaptada de la escala "*PUMP"* alcance niveles iguales o superiores a 0.90 de validez y 0.94 de confiabilidad, teniendo como parámetro los valores de la escala original, así como la confirma su unidimensionalidad.

Por otra parte, acerca del entrenamiento en autorregulación, se presume que se logrará establecer la relación funcional entre el protocolo diseñado y el incremento de actividades autorregulatorias y de gestión del tiempo y el decremento de uso problemático del teléfono celular y que estos resultados mostraran estabilidad en el tiempo, así como también, a través de los casos estudiados.

Referencias bibliográficas

Afshadi, M. M. S., Amiri, S., & Talebi, H. (2023). Examining the structural equation modeling between intrinsic-motivation, emotion regulation and AHDH: the mediating role of problem-solving, time-management, and behavioral-inhibition. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–15. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04289-7

Aldasheva, A. A., Zelenova, M. E., & Runets, O. V. (2017). Individual Self-Regulation styles as the source of stress resistance in foster parents. *Social Psychology and Society*, *8*(1), 75–92. https://doi.org/10.17759/sps.2017080105

Amate Romera, J., & De la Fuente, J. (2021). Relationships between test anxiety, self-regulation and strategies for coping with stress, in professional examination candidates. *Anales de psicología*, *37*(2), 276–286. https://doi.org/10.6018/analesps.411131

Bedi, A., & Sass, M. D. (2023). But I have no time to read this article! A meta-analytic review of the consequences of employee time management behaviors. *The Journal of Social Psychology*, *163*(5), 676–697. https://doi.org/10.1080/00224545.2022.2159302

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation* (P. Pintrich Monique, Ed.). Elsevier Science & Technology.

Boyle, C., Sanders, M. R., Ma, T., Hodges, J., Allen, K.-A., Cobham, V. E., Darmawan, I., Dittman, C. K., Healy, K. L., Hepburn, S.-J., MacLeod, L. M., Teng, J., & Trompf, M. (2023). The thriving kids and parents schools project: protocol of an incomplete stepped wedged cluster randomised trial evaluating the effectiveness of a Triple P seminar series. *BMC Public Health*, *23*(1), 2021. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16962-4

Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. En L. En & L. Vandecreek T (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (Vol. 17, pp. 281–293). Professional Resources Press.

Chen, P. S., Li, J., & Kim, S.-Y. (2021). Structural relationship among mobile phone dependence, self-efficacy, time management disposition, and academic procrastination in college students. *Iranian Journal of Public Health*, *50*(11), 2263–2273. https://doi.org/10.18502/ijph.v50i11.7582

Chung, M.-S. (2021). Convergence Study of Job Stress on Turnover Intention among Personal Assistants for Persons with Disabilities: The Buffering Role of Self-Regulation. *Journal of Rehabilitation*, *87*(3), 56–60. https://www.proquest.com/docview/2775286084?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, *36*(2), 255–276. https://doi.org/10.1108/00483480710726136

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098. Código de Infancia y Adolescencia*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106

Crandall, A., Magnusson, B. M., Novilla, M. L. B., Novilla, L. K. B., & Dyer, W. J. (2017). Family financial stress and adolescent sexual risk-taking: The role of self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(1), 45–62. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0543-x

Departamento Administrativo Nacional de Estadistica-DANE. (2023). *Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad Departamental 2022*. https://www.dane.gov.co/files/operaciones/TICH/bol-TICH-2022.pdf

DesClouds, P., & Durand-Bush, N. (2023). The self-regulation and Smartphone Usage Model: A framework to help athletes manage smartphone usage. *The sport psychologist*, 1–12. https://doi.org/10.1123/tsp.2022-0091

Dubuc-Charbonneau, N., & Durand-Bush, N. (2015). Moving to action: The effects of a self-regulation intervention on the stress, burnout, well-being, and self-regulation capacity levels of university student-athletes. *Journal of clinical sport psychology*, *9*(2), 173–192. https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0036

Garzón Umerenkova, A., de la Fuente Arias, J., Martínez-Vicente, J. M., Zapata Sevillano, L., Pichardo, M. C., & García-Berbén, A. B. (2017). Validation of the Spanish short self-regulation questionnaire (SSSRQ) through Rasch analysis. *Frontiers in psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00276

Garzón Umerenkova, A., García Ros, R., & Pérez-González, F. (2017). Estructura factorial y propiedades psicométricas del time management behavior scale (TMBS) en población universitaria colombiana. *Universitas Psychologica*, *16*(1). https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-1.efpp

Gezgin, D. M. (2022). Gender, Self-regulation, Academic Procrastination, and Smartphone Checking Frequency During Study Hours in Predicting Turkish Adolescents' Smartphone Addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, *9*(1).

Gollwitzer, P. M., Mayer, D., Frick, C., & Oettingen, G. (2018). Promoting the self-regulation of stress in health care providers: An internet-based intervention. *Frontiers in Psychology*, *9*, 838. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00838

Jennings, R. E., Lanaj, K., & Kim, Y. J. (yj). (2023). Self-compassion at work: A self-regulation perspective on its beneficial effects for work performance and wellbeing. *Personnel Psychology*, *76*(1), 279–309. https://doi.org/10.1111/peps.12504

Kunter, M., Baumert, J., & Blum, W. (Eds.). (2013). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers*. Springer.

Ling, J., & Zahry, N. R. (2021). Relationships among perceived stress, emotional eating, and dietary intake in college students: Eating self-regulation as a mediator. *Appetite*, *163*(105215). https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105215

Lobos, K., Sáez-Delgado, F., Bruna, D., Cobo-Rendon, R., & Díaz-Mujica, A. (2021). Design, validity and effect of an intra-curricular program for facilitating self-regulation of learning competences in university students with the support of the 4Planning app. *Education Sciences*, *11*(8), 449. https://doi.org/10.3390/educsci11080449

Luo, Y., Zhang, Y., Sun, X., Dong, J., Wu, J., & Lin, X. (2022). Mediating effect of self-control in the relationship between psychological distress and food addiction among college students. *Appetite*, *179*(106278). https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.106278

Maruyama, B. A., Abrams, G., Kornblith, E., Posecion, L. F., McQuaid, J. R., Neylan, T. C., Groberio, J., Chen, A. J.-W., & Novakovic-Agopian, T. (2023). Improvement in executive functioning after Goal-Oriented Attentional Self-Regulation training is associated with reduction in PTSD hyperarousal symptoms among veterans with comorbid PTSD and mild TBI. *Applied Neuropsychology: Adult*, *30*(5), 503–511. https://doi.org/10.1080/23279095.2021.1960531

McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., & Grammer, J. (2018). Self-Regulation. En N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & E. M. Faustman. *Handbook of life course health development*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3

McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool self-regulation and preacademic skills as mediators of the long-term impacts of an early intervention. *Child Development*, *90*(5), 1544–1558. https://doi.org/10.1111/cdev.13289

Merino Tejedor, E., & Lucas Mangas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, *15*(1). https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-1.aavm

Merlo, L. J., Stone, A. M., & Bibbey, A. (2013). Measuring problematic mobile phone use: Development and preliminary psychometric properties of the PUMP scale. *Journal of addiction*, *2013*, 1–7. https://doi.org/10.1155/2013/912807

Michie, S., & Prestwich, A. (2010). Are interventions theory-based? Development of a theory coding scheme. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, *29*(1), 1–8. https://doi.org/10.1037/a0016939

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Resolución 3842.*

Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430*.

Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Meyer, A. L. (2019). An applied contextual model for promoting self-regulation enactment across development: Implications for prevention, public health and future research. *The Journal of Primary Prevention*, *40*(4), 367–403. https://doi.org/10.1007/s10935-019-00556-1

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.p

Pedrero Pérez, E. J., Ruiz Sánchez de León, J. M., Rojo Mota, G., Llanero Luque, M., Pedrero Aguilar, J., Morales Alonso, S., & Puerta García, C. (2017). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): abuso de Internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, *30*(1), 19. https://doi.org/10.20882/adicciones.806

Ruiz, F. J., Martín, M. B. G., Falcón, J. C. S., & González, P. O. (2017). The hierarchical factor structure of the Spanish version of Depression Anxiety and Stress Scale-21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *17*(1), 97–105.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Self-regulation and learning.* En Weiner, I. B., Reynolds, W. M., & Miller, G. E. *Handbook of psychology: Educational psychology* (2a ed.). John Wiley & Sons.

Servidio, R., Griffiths, M. D., Di Nuovo, S., Sinatra, M., & Monacis, L. (2022). Further exploration of the psychometric properties of the revised version of the Italian smartphone addiction scale – short version (SAS-SV). *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03852-y

Sun, J., Miller, C. H., & Yan, Z. (2023). Smartphone Attachment and Self-Regulation Mediate the Influence of Avoidant Attachment Style on Phubbing. *Human Behavior and Emerging Technologies*.

Thayer, R. E., Newman, J. R., & Mcclain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*, 910–925.

Trotter, M. G., Obine, E. A. C., & Sharpe, B. T. (2023). Self-regulation, stress appraisal, and esport action performance. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1265778. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265778

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2017). *Handbook of self-regulation, third edition: Research, theory, and applications* (3a ed.). Guilford Publications.

Waldeyer, J., Dicke, T., Fleischer, J., Guo, J., Trentepohl, S., Wirth, J., & Leutner, D. (2022). A moderated mediation analysis of conscientiousness, time management strategies, effort regulation strategies, and university students' performance. *Learning and Individual Differences*, *100*(102228), 102228. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102228

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, *33*(2–3), 73–86. https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292

Análisis de los factores predictivos de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria[33]

Laura Hernández Sobrino [1]
Virginia González Santamaría [1 2]
Eva Gutierrez-Sigut [3]
[1] *Universidad de Salamanca (USAL), España*
[2] *Instituto de Integración en la Comunidad (INICO), España*
[3] *University of Essex, United Kingdom*
laurahdezsob@usal.es

Resumen

Los modelos lectores tratan de identificar las habilidades implicadas en la comprensión del mensaje escrito con el objetivo de controlar aquellas que permiten alcanzar niveles de lectura experta. Esto es fundamental para plantear intervenciones preventivas y eficientes, especialmente en alumnos con dificultades de aprendizaje. El estudio que se presenta recoge las aportaciones de la investigación reciente para tratar de explicar cuáles de las principales variables lectoras predicen el resultado en comprensión. Se evaluó a 92 estudiantes de Educación Primaria mediante diversas pruebas (comprensión de frases y textos, Estrategia de Palabra Clave, morfosintaxis, vocabulario profundo y superficial, ortografía y metafonología). Los resultados mostraron una mayor implicación de la estrategia lectora y la ortografía en la comprensión a nivel frase, mientras que la lectura de textos parece marcada principalmente por el desempeño en las habilidades gramaticales y semánticas. Destaca en este último caso el papel ambos tipos de vocabulario, con la profundidad ligeramente por encima de la amplitud del léxico. El modelo formado por todas las habilidades permite explicar un 84% de la varianza en comprensión de frases y un 64% en comprensión de textos, superando a estudios que se sitúan en el marco del Modelo Simple de Lectura.

Palabras clave: Comprensión del texto; Prueba de Lectura; Vocabulario; Enseñanza Primaria

Abstract

Theoretical reading models try to identify the main skills involved in whole-message comprehension aiming to control those that enable the attainment of expert reading levels. This is crucial for proposing preventive and efficient interventions, especially in students with learning difficulties. A study that gathers the contributions of recent research is proposed in an attempt to explain which of the main reading skills can predict the outcome of comprehension. 92 primary school students were evaluated with different measures (reading comprehension in sentences and texts, Keyword Strategy, morphosyntax, deep and superficial vocabulary, orthography and metaphonology). The results showed a bigger implication of reading strategy and orthography in sentence comprehension, while text comprehension seems to be influenced by grammatical and semantic skills. In the latter case, both types of vocabulary play an important role, with depth slightly above the breadth of the internal lexicon. The model formed by all included skills explain up to 84% of the variance of sentence comprehension and 64% of the text comprehension results, surpassing studies situated within the Simple View of reading framework.

Keywords: Text comprehension; Reading test; Vocabulary; Primary Education.

Introducción

Desde la perspectiva psicolingüística, los modelos lectores permiten identificar aquellas habilidades cuyo desarrollo óptimo determina el éxito lector. Situar la evaluación e intervención sobre los procesos lectores en una determinada perspectiva permite anticipar dificultades de aprendizaje e intervenir preventivamente en aquellas

33 Este estudio forma parte de la tesis doctoral en proceso de la primera autora de esta comunicación. La doctoranda agradece el apoyo de la Universidad de Salamanca mediante un contrato de investigación predoctoral en el marco del V Programa Propio USAL cofinanciado por el Banco Santander.

cuestiones imprescindibles para convertirnos en lectores competentes (Suárez et al., 2022).

No obstante, el más común de estos modelos (Modelo Simple de Lectura, Hoover & Tunmer, 2022) ofrece una visión simplificada de lo que implica el proceso lector, delimitándolo en dos grandes componentes estancos, aunque necesarios por igual: la decodificación y las habilidades de comprensión que se relacionan con la lengua oral. Si bien este modelo incluye la necesaria interacción entre ambos componentes, recientes aportaciones han propuesto una visión activa del proceso lector (Modelo Activo de la Lectura; Duke & Cartwright, 2021) mediante la identificación de algunas habilidades que se encontrarían a caballo entre ambos procesos. Estos llamados "procesos puente", entre los que se encuentran el vocabulario, la fluidez o la conciencia morfológica, permitirían la integración entre ambos componentes y facilitarían la comprensión entendida como un proceso complejo. Una revisión en este marco (Burns et al., 2023) concluyó que la intervención sobre estos procesos puente supone un efecto mayor sobre la lectura que los procesos de decodificación o comprensión lingüística tradicionales.

La investigación más reciente sobre comprensión lectora otorga un importante papel a los procesos de integración de información en la lectura. Uno de los grandes ejemplos de ello es la Hipótesis de la Calidad léxica (Perfetti & Hart, 2002) que, apoyada en los resultados de diversos estudios (Oullette, 2006; Perfetti, 2007; Proctor et al., 2011) complejiza el procesamiento léxico-semántico y lo sitúa en la base de la lectura en estructuras complejas. En este sentido destaca el vocabulario profundo (calidad de las relaciones semánticas que sabemos establecer entre las palabras que conocemos) que se añade al vocabulario superficial (cantidad de palabras que conocemos) para abordar la complejidad de la información semántica. Este vocabulario profundo no ha sido incluido en la mayoría de las investigaciones, aunque se ha defendido como imprescindible para inferenciar conocimientos previos durante la lectura (Oakhill, 2020).

El objetivo de este estudio ha sido analizar la comprensión lectora para entender la implicación de un conjunto de habilidades lectoras y comprobar cuáles son las principales predictoras.

Método

Participantes

Fueron evaluados 92 estudiantes de Educación Primaria. Se distribuían equitativamente por cursos (primero N = 14; segundo N = 14; tercero N = 15; cuarto N = 16; quinto N = 13: sexto N = 20) y sexo biológico (49 mujeres). Se realizó un muestreo por conveniencia a raíz de la demanda de un centro educativo para conocer el desarrollo de los procesos lectores de sus estudiantes. Se utilizaron dos criterios de inclusión: 1) no diagnóstico previo de dificultades de aprendizaje ni retraso en el lenguaje; 2) escolarización en el curso adecuado a su edad (no haber repetido). Por este motivo, la media de edad de los participantes es la adecuada para cada curso académico.

Instrumentos

Los participantes fueron evaluados mediante varias pruebas incluidas en la Batería PEALE (Domínguez et al., 2013): estrategia de lectura, morfosintaxis, vocabulario, ortografía y metafonología. También fue utilizado el Test Colectivo de Eficiencia Lectora (TECLE; Marín y Carrillo, 1997); y tres adaptaciones grupales de pruebas tradicionales para el diagnóstico individualizado: comprensión de textos (subprueba de PROLEC-R; Cuetos et al., 2007), vocabulario superficial (PEABODY-III; Dunn et al., 2006) y vocabulario profundo a nivel definición de términos (subprueba de WISC-V; Wechsler, 2015). La Tabla 1 recoge las principales características de estas pruebas.

Tabla 1.

Descripción detallada de las pruebas de evaluación

Habilidad	Fuente	Descripción de la prueba
Comprensión de textos	Adaptación de PROLEC-R	Formada por cuatro textos (dos narrativos, dos expositivos) con cuatro preguntas cada uno (dos referenciales, dos inferenciales). En la adaptación se construyó un protocolo de respuesta por escrito.
Comprensión de frases	TECLE	Incluye 64 frases incompletas y cuatro opciones de respuesta con tres distractores (semántico, fonológico y ortográfico). Tiempo: 5´
Estrategia de Lectura	DEPC (Batería PEALE)	Similar a TECLE. Incluye 64 frases, pero los distractores son palabras de igual frecuencia léxica. Tiempo: 5´. Evalúa la Estrategia de Palabra Clave (EPC; Alegría et al., 2009; Domínguez et al., 2016) de manera que menos aciertos implica que únicamente han sido procesadas las palabras de contenido (y no las funcionales) durante la lectura de la frase.
Morfosintaxis	MRF (Batería PEALE)	Similar a TECLE. Incluye 64 frases, pero los distractores son palabras cuya derivación no existe en español o no se adecúa al contexto de la oración. Tiempo: 5´
	STX (Batería PEALE)	Similar a TECLE. Incluye 64 frases, pero los distractores son palabras funcionales que no se ajustan a la gramática de la oración. Dispone de Tiempo: 5´
Vocabulario profundo	Prueba VOC (Batería PEALE)	Incluye 42 ítems formados por una palabra y tres opciones de respuesta con igual frecuencia léxica entre los que se debe elegir al sinónimo.
	Adaptación de la prueba de definiciones de WISC-V	Incluye 29 ítems formados por palabras que van aumentando en dificultad. En la adaptación se construyó un protocolo de respuesta en el que escribir las definiciones.
Vocabulario superficial	Adaptación de PEABODY-III	Incluye una serie de ítems compuestos por una palabra objetivo y una lámina con cuatro dibujos entre los que elegir el correcto. En la adaptación fueron seleccionados 152 ajustándose en dificultad a cada curso en función de las indicaciones del manual. Se construyó un protocolo para registrar la opción correcta y las imágenes se presentaban en la pizarra digital del aula.
Ortografía	ORT (Batería PEALE)	Incluye 50 pares de palabras, una correcta y su par pseudohomófono.
Fonología	Conteo de sílabas y fonemas (Batería PEALE)	Son dos pruebas de conteo respectivamente con 90 ítems cada una. Se incluye un dibujo, pero no la palabra por escrito, tratándose de una prueba de metafonología. Tiempo: 3´ por prueba.

Resultados

Descriptivos

Los estadísticos descriptivos (Tabla 2) muestran un desempeño más alto en comprensión de textos que en frases. Influye en este sentido el límite de tiempo en la segunda, con implicación, por tanto, de la fluidez lectora. Destacan unas bajas puntuaciones en fonología respecto al resto de habilidades y una importante diferencia en el vocabulario: los aciertos son superiores en el superficial que en el profundo y el resto de habilidades evaluadas.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos

M = media (expresado en %); DT = desviación típica.

	M	DT	Rango
Comprensión de textos	75,5	17	31,3- 100
Comprensión de frases	42,8	22,6	8,9-100
Estrategia de Lectura (EPC)	40,7	24,4	-1,6-93,8
Morfosintaxis	43,9	21,9	3,4-93
Vocabulario profundo	50,1	16,3	14,8-83,5
Vocabulario superficial	69	7,2	50-81,9
Ortografía	50,8	33,4	-32-100
Fonología	28,9	12,3	3,3-71,5

Explicación de la varianza en lectura

Se ha realizado un análisis de regresión siguiendo el método hacia atrás. El primer modelo, formado por todas las habilidades, explica un 83,7% de la comprensión a nivel frase (Tabla 2) y un 64% de la comprensión a nivel texto (Tabla 3), en ambos casos de forma muy significativa.

Tabla 2.

Análisis de regresión sobre comprensión de frases (variable resultado: TECLE)

Modelo	R^2	R^2ajustado	Cambio en F	p
1	**0,850**	**0,837**	**67,918**	**< ,001**
2	0,849	0,839	-0,364	1,000
3	0,846	0,837	-2,046	1,000
4	0,843	0,835	-1,597	1,000

Tabla 3.

Análisis de regresión sobre comprensión de textos (variable resultado: PROLEC)

Modelo	R^2	R^2ajustado	Cambio en F	p
1	**0,672**	**0,640**	**21,252**	**< ,001**
2	0,670	0,643	-0,427	1,000
3	0,665	0,641	-1,401	1,000

Variables predictoras de la comprensión lectora

El último modelo del análisis de regresión prioriza las habilidades con mayor poder de explicación. Los resultados en comprensión de frases (Figura 1) incluyen como principales predictores la estrategia de lectura, la ortografía, la morfosintaxis y, por último, la edad de los participantes.

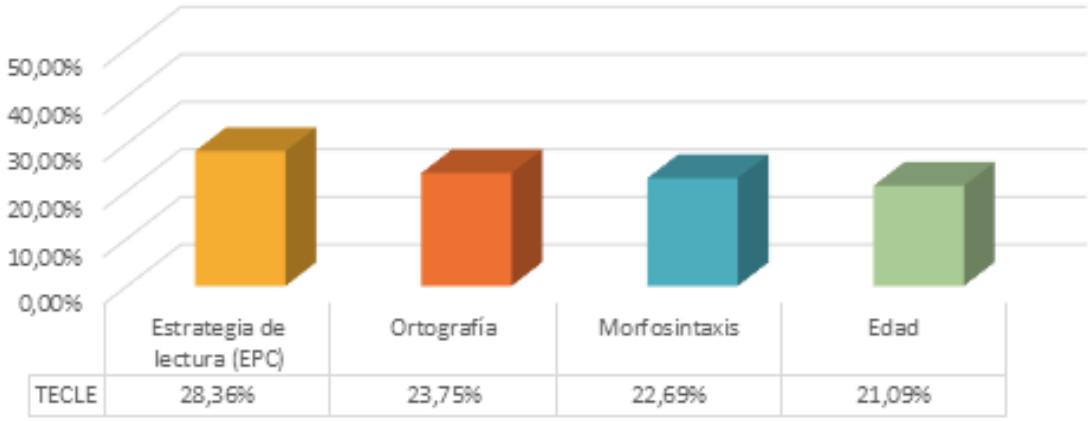


Figura 1

Predictores y poder de explicación sobre comprensión de frases

El mismo análisis en comprensión de textos (Figura 2) identifica la edad como mayor predictor, seguida de la morfosintaxis y las dos variables de vocabulario: primero el profundo y después el superficial. Ortografía y estrategia lectora aparecen en el modelo final con índices negativos y bajos niveles de significatividad.

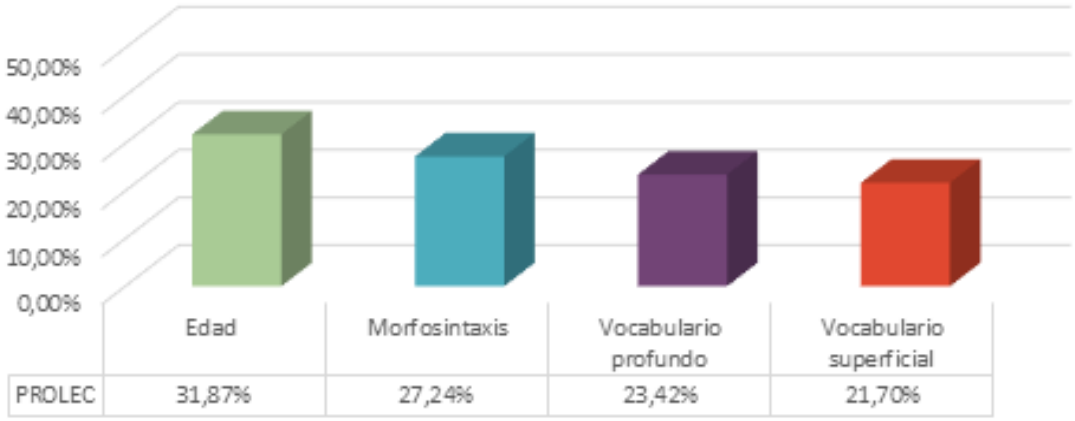


Figura 2

Predictores y poder de explicación sobre comprensión de textos

Discusión y conclusiones

El análisis de la varianza presentado incorpora un modelo complejo con las principales habilidades lectoras, ampliando el espectro de la concepción simple de la lectura. Este modelo permite explicar un porcentaje alto de la comprensión lectora, superior a lo indicado en análisis similares en el marco del MSL en español (Tapia et al., 2022)1986.

Los principales predictores en lectura han resultado ser las variables gramaticales y el vocabulario profundo (por encima del superficial). No obstante, el grupo presentado muestra un desarrollo fonológico pobre, pudiendo repercutir en la no inclusión de esta variable como predictora de la lectura. Si bien es considerada como imprescindible en los modelos tradicionales (Castles et al., 2018), es necesario ampliar la investigación a participantes con mayor nivel fonológico e, incluso, que hayan recibido intervención específica.

Impacto y transferencia

Ampliar la forma de concebir la lectura supone profundizar en el conocimiento sobre los procesos lectores. Ello puede tener importantes repercusiones sobre la práctica educativa, ampliando la perspectiva para la evaluación y la intervención. El análisis de la varianza ofrece importantes resultados, pero es necesario replicar esta metodología con una muestra mayor y más diversa, incluyendo alumnos con potenciales dificultades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Alegría, J., Domínguez, A. B., & Straten, P. (2009). ¿Cómo leen los sordos adultos?: La estrategia de «palabras clave». *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, *29*(3), 195-206.

Burns, M. K., Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2023). Evaluating components of the active view of reading as intervention targets: Implications for social justice. *School Psychology*, *38*(1), 30-41. https://doi.org/10.1037/spq0000519

Carrillo, M. S., y Marín, J., (1997). Prueba de Eficiencia Lectora (PEL). En Cuadro, A., Costa, D., Trias, D. y Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE)*, pp. 20-38. Prensa Médica Latinoamericana.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5-51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R batería de evaluación de los procesos lectores—Revisado*. TEA.

Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M., & Soriano, J. (2013). *PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita*. Universidad de Salamanca.

Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., González Santamaría, V., & Alegria, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *21(3)*, 280-292. https://doi.org/10.1093/deafed/enw026

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, *56*(S1), S25-S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Dunn, M., Dunn, M. L., & Arribas, D. (2006). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III)*. TEA.

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2022). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, *57*(2), 399-408. https://doi.org/10.1002/rrq.446

Oakhill, J. (2020). Four Decades of Research into Children's Reading Comprehension: A Personal Review. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, *57*, 402-419. https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875

Oullette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do with It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 554-566.

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357-383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

Perfetti, C., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En *Studies in Written Language and Literacy, 11,* 189-213. https://doi.org/10.1075/swll.11.14per

Proctor, C. P., Dalton, B., Uccelli, P., Biancarosa, G., Mo, E., Snow, C., & Neugebauer, S. (2011). Improving comprehension online: Effects of deep vocabulary instruction with bilingual and monolingual fifth graders. *Reading and Writing*, *24*(5), 517-544. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9218-2

Suárez, J. A., González, L., Areces, D., García, T., & Rodríguez, C. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, *14*(2), 67-75.

Tapia, M. M., Ripoll, J. C., Aguado, G., & Joshi, R. M. (2022). Simple view of reading in Spanish: A longitudinal study. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *42*(4), 214-226. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.09.002

Wechsler, D. (2015). *WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V*. Pearson.

Transformar la escuela secundaria para asegurar trayectorias educativas completas: un aporte desde el liderazgo escolar

Pedro-León Vivas [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

pvivasvi7@alumnes.ub.edu

Resumen

Este trabajo presenta resultados preliminares de la tesis doctoral *Prácticas de liderazgo para promover y sostener cambios en la matriz escolar tradicional de la educación secundaria*[34]. Indaga en el liderazgo de un proceso de mejora que transformó la gramática escolar como respuesta a magros resultados en el desempeño del alumnado. Se aborda el caso de una escuela secundaria de la República Argentina en la que se introdujeron modificaciones en el abordaje y tratamiento del currículo, la disposición de tiempos y espacios, en la forma de trabajo del profesorado, su rol en la enseñanza, así como en la evaluación de los aprendizajes. Los resultados obtenidos señalan que las mejoras introducidas tuvieron un carácter multidimensional, sistémico y significativo. Las prácticas de liderazgo desplegadas incluyeron un planteo claro y decidido del cambio basado en un diagnóstico, el desarrollo del profesorado mediante una formación interna sostenida y contextualizada, la promoción de una cultura colaborativa en el equipo docente y un monitoreo constante de la evolución de los cambios. Por último, se recogen evidencias que dan cuenta de mejoras en el desempeño del alumnado, en particular, una reducción significativa de la deserción escolar.

Palabras clave: Liderazgo, enseñanza secundaria, calidad de la educación, estudio de caso, Argentina.

Abstract

This study presents preliminary results of the doctoral thesis *Leadership practices to promote and sustain changes in the traditional matrix of schooling of secondary education*[1]. It investigates the leadership of a process of school improvement that transformed the grammar of schooling in response to poor results in student performance. The case of a secondary school in Argentina is addressed in which modifications were introduced in the approach and work over the curriculum, the arrangement of times and spaces, the way teachers work, their role in teaching, as well as in the evaluation of learning. The results obtained indicate that the improvements introduced were multidimensional, systemic and significant. The leadership practices deployed included a clear and decisive approach to change based on a diagnosis, the development of teachers through sustained and contextualized internal training, the promotion of a collaborative culture in the teaching team and constant monitoring of the evolution of changes. Finally, evidence shows improvements in student performance, particularly, a significant reduction in school dropouts.

Keywords: Leadership; secondary education, educational quality; case studies, Argentina.

Introducción

Este trabajo propone una indagación acerca de las prácticas de liderazgo que promueven y sostienen procesos de cambio en la matriz escolar tradicional de la escuela secundaria (Antúnez, 2012; Bolívar y Murillo, 2017;Drysdale y Gurr, 2017; Fullan, 2019, 2020; Gurr, 2023; Hargreaves y Fink, 2008; Leithwood, 1994, 2009, 2012; Leithwood et al., 2006, 2008, 2020; Robinson et al., 2015; Spillane, 2006).

Esta matriz o gramática escolar responde a una determinada manera de concebir la educación formal tradicional que se extendió de manera masiva a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Ha demostrado capacidad para persistir a lo largo del tiempo y se ha transformado en la experiencia escolar considerada como natural (Perrenoud, 2019; Senge, 2012; Terigi, 2012). Se manifiesta en la organización escolar y en el trabajo del profesorado, en las formas de enseñanza predominantes, en el tratamiento otorgado al currículo y en el tipo de aprendizaje esperado en el alumnado (Dussel y Caruso, 1999; Fernández Enguita, 2018; Pineau et al., 2016; Pinto, 2019; Rivas, 2014, 2017; Terigi, 2008, 2011; Tiramonti, 2015, 2016, 2018; Tyack y Tobin, 1994; Vincent et al., 2001).

Este formato se encuentra hoy interpelado y requiere una revisión (Aguerrondo et al., 2016; Dubet, 2007; Rivas,

34 Tesis dirigida por la Dra. Patricia Silva y el Dr. Serafín Antúnez, DOE, Facultad de Educación, Universitat de Barcelona

2019). Esto adquiere relevancia en un contexto de cambios cada vez más frecuentes y numerosos, que se expanden por más campos y se difunden a velocidad creciente (Antúnez, 2000; Fullan, 2019; Tiramonti, 2022).

En este marco, abordamos el caso de la escuela Pagos del Sur, un centro escolar de nivel secundario de la República Argentina que durante los años 2011 a 2019 se embarcó en un proceso de mejora como respuesta a resultados decepcionantes en el desempeño de las trayectorias educativas de su alumnado.

Método

Para el abordaje de los objetivos del trabajo se optó por un acercamiento al propio terreno del centro con el ánimo de recuperar su experiencia. En este sentido, el estudio de casos instrumental ofreció la posibilidad de inmersión intensiva para conocer en profundidad toda la riqueza del proceso emprendido por la escuela Pagos del Sur (Bassey, 2012; Coller, 2000; García y Giacobbe, 2019; Latorre et al., 2005; Simons, 2013; Stake, 2010, 2013; Yin, 2003).

Los datos se recogieron por medio de entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos y observaciones. Las entrevistas se realizaron a la Inspectora de Educación, el director del centro y a una muestra de docentes. Para la selección del profesorado a entrevistar, se optó por un muestreo no probabilístico intencional que obedeciera a criterios funcionales de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Los datos contenidos en los diferentes textos y documentos relevados se fragmentaron en códigos que luego se integraron en diferentes temas o categorías (se identificaron 32 categorías). Esto continuó con la búsqueda de relaciones entre categorías, la elaboración de redes y la identificación de siete metacategorías. En este proceso, nos apoyamos en el software ATLAS.ti 23.

La tabla 1 sintetiza las diferentes etapas por las que atravesó el análisis de los datos.

Tabla 1

Análisis de datos: fases y operaciones involucradas

Fase	Operaciones realizadas
Fase preliminar: análisis durante el trabajo de campo	• Organización de los materiales • Lectura preliminar de los documentos • Revisión de las grabaciones, transcripciones de las entrevistas y observaciones • Elaboración de notas de campo, memorandos y redes conceptuales preliminares
1ra fase: codificación	• Codificación inicial (análisis vertical) • Depuración/reducción/cohesión de los códigos • Nueva aplicación de los códigos
2da fase: categorización	• Análisis horizontal de los códigos • Identificación y definición de categorías
3era fase: relaciones entre categorías e identificación de metacategorías	• Establecimiento de relaciones entre categorías • Elaboración de redes • Elaboración de metacategorías
4ta fase: reconstrucción del caso	• Narración del caso

Resultados

A los efectos de presentar los resultados de este trabajo, dividiremos su exposición en tres partes: 1) mejoras introducidas en la matriz escolar tradicional, 2) prácticas de liderazgo identificadas en este proceso y 3) resultados en las trayectorias educativas del alumnado.

En primer término, en la siguiente tabla presentamos los cambios observados en Pagos del Sur.

Tabla 2

La trayectoria de la mejora en Pagos del Sur

Dimensión	Desde	Hacia
Abordaje y tratamiento del currículo	Fragmentación disciplinar basada en las asignaturas del diseño curricular	Integración de contenidos en proyectos
	Todos los contenidos del currículo para todo el alumnado	Selección de contenidos Talleres disciplinares por intereses del alumnado
Profesorado	Rol protagónico. Ocupa el "centro de la escena"	Guía, motivador, facilitador
Alumnado	Pasivo, receptor de las clases magistrales (educación bancaria)	Autónomo, investigador Participa del diseño de las actividades formativas y de espacios de gestión del centro
	Misma orientación para todo el alumnado	Desarrollo de su vocación
Evaluación	Centrada en los contenidos	Centrada en las competencias y colaboración entre el alumnado
	Exposiciones orales y/o escritas en períodos establecidos por el calendario escolar	Permanente
	Se evalúa para calificar con el profesorado como único evaluador	Retroalimenta el aprendizaje Autoevaluación y coevaluación del alumnado. Validación del profesorado
Tiempos y espacios	Organización del aula en filas orientadas "al frente"	Organización por equipos
	Aula graduada	Talleres plurigrado
	Aula como espacio único para la enseñanza	Ampliación y flexibilidad de espacios para la enseñanza
	Tiempo escolar rígido organizado en espejo con el currículo	Tiempo flexible Jornada escolar divida en dos bloques: talleres y proyectos
	Tiempo del profesorado centrado en la docencia	El profesorado dispone de tiempo para la colaboración
Vínculo con la comunidad	La escuela reunía todo el conocimiento	Proyectos vinculados con el contexto Apertura a experiencias y profesionales externos

En cuanto a las prácticas de liderazgo para desarrollar estas mejoras, se identifican las siguientes:

- **Inicio de las mejoras:** se apreció un planteo claro y decidido por parte de la dirección de Pagos del Sur para introducir modificaciones en la gramática de la escolarización a partir de un conocimiento de la situación del centro, la normativa, el contexto y las limitaciones del formato escolar tradicional. También se observó una preocupación por trabajar los necesarios consensos internos con el profesorado.
- **Desarrollo del profesorado para la mejora:** se identificaron propuestas destinadas a ofrecer formación docente contextualizada y enmarcada en las necesidades del profesorado. La dirección del centro actuó como estímulo y mentora de su equipo docente.
- **Organización interna para la mejora:** se dispusieron espacios y tiempos para el encuentro y el desarrollo de procesos colaborativos entre el profesorado con el objeto de reflexionar acerca de la mejora y contribuir con aportaciones. La colaboración docente se manifestó de diferentes maneras y resultó una dimensión

altamente valorada por el profesorado.

- **Evaluación de las mejoras:** se utilizaron diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas para reunir evidencias y realizar un seguimiento del desarrollo de las mejoras. Los datos recogidos se compartían rápidamente con el profesorado, lo que permitió rectificar desviaciones. Por otra parte, observar resultados favorables en el alumnado resultó en un estímulo para el profesorado.

Por último, con relación al desempeño de las trayectorias educativas del alumnado, en la siguiente tabla se presentan 3 cortes:

- Cohortes 2007 a 2011: no participaron del proceso de mejora.
- Cohortes 2012 a 2015: cursaron parcialmente con las mejoras.
- Cohorte 2016: cursaron íntegramente con las mejoras.

Tabla 3
Trayectorias educativas

Cohortes	Egreso a término	Egreso en instancias posteriores	Abandonaron sus estudios
2007-2011	38%	29%	33%
2012-2015	71%	17%	12%
2016	72%	20%	8%

Por otra parte, si consideramos la sobreedad y la repitencia, observamos progresos en ambos indicadores. La sobreedad en 2014 estaba en 16%, en 2019 disminuye al 6% y en 2022 fue del 0,65%. En cuanto a la repitencia, en 2013 el 8,5% del alumnado no cumplió con los requisitos de acreditación para pasar de año, esto disminuye a 1,8% en 2018 y llega al 0% en 2022.

Discusión y conclusiones

En cuanto a las mejoras, se observó que estas involucraron todas las dimensiones de la escolarización: modificaciones en el abordaje y tratamiento del currículo, en el empleo de tiempos y espacios escolares y la forma de trabajo del profesorado en el aula y con sus pares. Además, los cambios introducidos venían a modificar formas de hacer consideradas tradicionales en la educación secundaria. Por tanto, se trató de una mejora multidimensional, sistémica y significativa de las prácticas en Pagos del Sur.

Con relación al liderazgo escolar, se destaca en primer término el rol determinante desempeñado por la dirección durante el proceso de mejora. Diversas prácticas se desplegaron en concierto en diferentes etapas de la mejora. Esto no quiere decir que la dirección haya actuado en soledad. Promover un trabajo colaborativo con el profesorado resultó crítico en la apropiación, el enriquecimiento y evaluación de las mejoras.

Observamos también mejoras ostensibles en el desempeño de las trayectorias educativas en el alumnado de Pagos del Sur.

Impacto y transferencia

Este trabajo contribuye en la comprensión del liderazgo escolar y sus prácticas en el desarrollo de un proceso de mejora con impacto en el desempeño del alumnado. Este campo de estudios ha recibido escaso tratamiento y exigua investigación en la República Argentina.

Si bien existen limitaciones en este estudio, fundamentalmente por el método empleado, se considera que puede contribuir a orientar a equipos directivos y centros escolares que deseen comprometerse con la renovación de sus prácticas y mejores desempeños de las trayectorias educativas de su alumnado.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I., Tiramonti, G., Nobile, M. y Tobeña, V. (2016). *El futuro ya llegó … pero no a la escuela argentina*. https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Paper-Innovacion-2016.pdf

Antúnez Marcos, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. ICE-Horsori.

Antúnez Marcos, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar: orientaciones para la mejora*. SM Gestión Educativa.

Bassey, M. (2012). Case Studies. En A. Briggs, M. Coleman, & M. Morrison (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (3rd ed., pp. 155–169). SAGE. https://elibro.net/es/ereader/bibliouaustral/136471?page=170

Bolívar, A., y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71–112). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas. https://elibro.net/es/lc/bibliouaustral/titulos/199340

Drysdale, L. y Gurr, D. (2017). Leadership in Uncertain Times. *International Studies in Educational Administration*, *45*(2), 131–159.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, *16*, 39–66. https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A/9122

Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La Invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar* (1a ed.). Santillana.

Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Ediciones Morata S. L.

Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Ediciones Morata.

Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata. https://elibro.net/es/lc/bibliouaustral/titulos/174622

García de Ceretto, J. y & Giacobbe, M. S. (2019). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos* (4ta reimpresión). Homo Sapiens.

Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education. Background paper prepared for the 2024/5 Global Education Monitoring Report*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384529

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata. https://elibro.net/es/lc/bibliouaustral/titulos/51803

Latorre Beltrán, A., Ricón Igea, D. y Arnal Agustín, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia. https://elibro.net/es/lc/bibliouaustral/titulos/176849

Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, *30*(4), 498–518.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Apuntes desde la investigación. En *Fundación Chile*. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012*. The Institute for Education Leadership.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. *National College for School Leadership*, 132.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, *28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave de toda pedagogía diferenciada*. Editorial Graó.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI: Documento básico*. Santillana. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/07/Doc.-basico-XIV-Foro.-web.pdf

Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Debate.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales Cambio e innovación educativa.* Santillana.

Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación? Las nuevas batallas del Estado y el mercado en la era de los algoritmos* (1a ed.). Siglo XXI Editores Argentina.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2015). *School Leadership and Students Outcomes: Identifiying What Works and*

Why. Best Evidence Synthesis iteration. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.

Senge, P. (2012). The Industrial Age System of Education. En P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton y A. Kleiner, A., *Schools That Learn* (Updated & Revised) (p. 32-69). Crown. Edición de Kindle.

Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata. https://elibro.net/es/lc/bibliouaustral/titulos/51828

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5th ed.). Morata.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. III* (pp. 154–197). Editorial Gedisa. https://elibro.net/es/lc/bibliouaustral/titulos/131060

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, *29*(5), 63–71.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, 15–22.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Fundación Santillana.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa 44*, *24*(2), 24–37.

Tiramonti, G. (2016). Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica. *Propuesta Educativa*, *1*, 3–4.

Tiramonti, G. (2018). ¿Qué reformas educativas? ¿Para la fabricación de qué sujetos? Un recorrido desde los años setenta hasta hoy. En G. Tiramonti (directora) (Ed.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* (pp. 17–71). FLACSO.

Tiramonti, G. (2022). *El gran simulacro: el naufragio de la educación argentina* (1a ed.). Libros del Zorzal.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, *31*(3), 453–479. https://doi.org/10.3102/00028312031003453

Vincent, G., Lahire, B.y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação Em Revista*, *33*, 7–46.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: design and methods* (3ra ed.). Thounsand Oaks (CA): Sage Publications.

Las *soft skills* en la Educación Superior: percepción de la comunidad educativa de la Universidad de Zaragoza

Óscar Martínez-Parés [1]

[1] *Universidad de Zaragoza, España*

omartinez@unizar.es

Resumen

Los cambios sociales recientes han llevado a replantear la Universidad, debiendo formar en *soft skills* para lograr egresados competentes y aumentar sus niveles de empleabilidad. En este marco, la Universidad de Zaragoza ha desarrollado el proyecto 1+5 para poner en valor las competencias transversales en sus planes de estudio. Este estudio pretende conocer la valoración de la comunidad educativa acerca de la implementación y la formación actual en materia de competencias transversales. La muestra está compuesta por 162 miembros del estudiantado y 59 del personal docente investigador de la Universidad de Zaragoza. Se ha desarrollado un cuestionario *ad hoc* y a través del análisis estadístico se concluye que la formación actual en competencias transversales resulta insuficiente en relación con la importancia que les concede la comunidad educativa existiendo diferencias entre la percepción de formación dada por el docente y recibida por estudiantado. Además, se valora positivamente la implementación de las competencias transversales en la educación superior. Como conclusión, es necesario prestar un mayor énfasis a las *soft skills* en educación superior y en concreto, la Universidad de Zaragoza presenta un contexto favorable para su implementación en aras de una mejora en la formación de sus egresados y la calidad educativa.

Palabras clave: Enseñanza superior, competencias para la vida, innovación pedagógica

Abstract

Recent social changes have led to a rethinking of the University, which must train in soft skills to achieve competent graduates and increase their employability levels. Within this framework, the University of Zaragoza has developed the 1+5 project to value transversal competencies in its study plans. This study aims to find out the educational community's assessment of the implementation and current training in transversal competencies. The sample is composed of 162 members of the student body and fifty-nine members of the research teaching staff of the University of Zaragoza. An ad hoc questionnaire has been developed and through statistical analysis it is concluded that the current training in transversal competences is insufficient in relation to the importance given to them by the educational community, with differences between the perception of training given by teachers and received by students. In addition, the implementation of transversal competencies in higher education is positively valued. In conclusion, it is necessary to place greater emphasis on soft skills in higher education and the University of Zaragoza presents a favorable context for their implementation to improve the training of its graduates and the quality of education.

Keywords: Higher education, Life skills, educational innovations.

Introducción

El contexto occidental actual se encuentra determinado por un cambio acelerado, globalización tanto en el ámbito sociocultural, político, científico y económico, así como, por un aumento exponencial de la información, el conocimiento y la interconectividad como consecuencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Delors, 1996; Dieste *et al.,* 2019). Por tanto, se trata de una sociedad difícil marcada por la incertidumbre y que presenta grandes retos socioculturales por el rendimiento acelerado (Castillo, 2023). En concreto la OECD (2018), ya ponía de relieve que la mayoría de los actuales estudiantes usarán tecnología, resolverán problemas y ocuparan puestos de trabajo que todavía no existen. Como consecuencia, la educación en este siglo tiene como objetivo formar personas y profesionales competentes, reflexivos, críticos, capaces de aprender y desaprender, construirse a ellos mismos y adaptarse a la sociedad en constante cambio y evolución (Milheiro *et al.,* 2022; Mollo y Medina,

2020).

Por tanto, como señalan Sancho y Hernández (2018) los nuevos retos educativos y laborales suponen una profunda reflexión y transformación de la formación inicial y a lo largo y ancho de la vida, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación ya que no solo es necesario desarrollar competencias técnicas sino también las competencias transversales o *soft skills* (Latorre *et al.*, 2021; Polákova *et* al., 2023). De hecho, estas últimas se definen como las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en la vida (Rodríguez *et al.*, 2022).

En este sentido, dado que la Universidad ha de preparar al alumnado para la sociedad del conocimiento e incrementar su empleabilidad, es necesario repensar la formación universitaria con un paradigma centrado en el desarrollo no solo de habilidades técnicas sino también de competencias transversales (Martin *et al.*, 2023; Nilufar, 2020; Tornel *et al.*, 2020). A modo de evidencia de este nuevo paradigma educativo, las universidades españolas han creado centros de competencias transversales e innovación. A su vez, se han llevado a cabo iniciativas como el Proyecto de Competencias Transversales de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV, 2015) o a colación del Real Decreto 822/2021, se ha desarrollado recientemente el proyecto Sello 1+5 de la Universidad de Zaragoza

En definitiva, el Proyecto Sello 1+5 de la Universidad de Zaragoza establece que se han de incluir en la planificación y evaluación, a través de asignaturas punto control, las competencias transversales que definen al egresado de la institución (Figura 1) en forma de resultados de aprendizaje específicos.



Figura 1
Las competencias transversales del Proyecto Sello 1+5 UNIZAR.
Fuente: Universidad de Zaragoza (2022).

Método

El presente estudio tiene por finalidad escuchar las voces de la comunidad universitaria acerca de la formación actual y la pertinencia de implementación de las competencias del Sello 1+5 en la Universidad de Zaragoza, analizando si existen diferencias entre el estudiantado y el profesorado de la Universidad. Con este fin se desarrolla un estudio enmarcado dentro del método selectivo, con una metodología de encuestas y un diseño transversal. En el estudio participaron un total de 162 miembros del estudiantado y 59 profesores de la Universidad de Zaragoza.

En primer lugar, se desarrolló dos cuestionarios *ad hoc* que fueron validados a través de un juicio de expertos. Una vez construido el instrumento, se llevó a cabo un proyecto piloto donde participaron dieciséis alumnos y ocho docentes de la Universidad de Zaragoza. La distribución de los cuestionarios se llevó a cabo vía email a través de la plataforma de *Google Forms.* Tras la recogida de datos se analizó la fiabilidad del cuestionario del estudiantado y del profesorado, obteniendo un Alfa de Cronbach de α=0.916 y α=0·731, respectivamente. Finalmente, se llevó a cabo un análisis estadístico con el paquete estadístico SPSS v.26. En concreto, al no poder garantizar la distribución normal de la muestra se emplea la estadística descriptiva y la Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes con un nivel de significatividad estadística inferior a 0.05.

Resultados

Los resultados ponen de relieve que el tratamiento de las competencias transversales del 1+5 es aceptable, pero existe gran margen de mejora en lo que respecta a su formación dentro de la educación superior, ya que a pesar de reconocer tanto estudiantado como profesorado el abordaje de estas actualmente, se considera insuficiente por parte de la comunidad universitaria frente a la importancia que le otorgan en su proceso formativo. En concreto, se observan diferencias estadísticas entre la percepción de la formación dada por el personal docente investigador y la percepción de formación recibida por parte del estudiantado en pensamiento crítico, inteligencia emocional, autoaprendizaje permanente, así como en innovación y creatividad. En concreto, en todas ellas la percepción de formación dada por los docentes es superior a la formación que considera el estudiantado que ha recibido como se observa en la tabla 1.

Por otro lado, toda la comunidad educativa considera pertinente la implementación de las competencias transversales en la formación universitaria, siendo el pensamiento crítico la competencia transversal mejor valorada tanto por el profesorado como por el estudiantado. A pesar de la valoración positiva se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la pertinencia de implementación del pensamiento crítico, el autoaprendizaje permanente y la innovación y creatividad. En concreto, en estos casos puntúan mas alto el profesorado frente al estudiantado, mientras que las demás competencias son más pertinentes para estos últimos.

Tabla 1

Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Valoración de la formación actual (VFA) y pertinencia de implementación (PERI) de las competencias del 1+5.

		VFA			**PERI**		
	Rol	$\bar{X}$	**D.T**	**Sig.**	$\bar{X}$	**D.T**	**Sig.**
Democracia y sostenibilidad	Profesorado	4,95	3,39	,156	6,57	3,38	,559
	Estudiantado	4,25	2,68		7,48	1,73	
Trabajo en equipo	Profesorado	7,34	3,02	,233	8,37	2,51	,089
	Estudiantado	7,17	2,55		8,46	1,70	
Pensamiento Crítico	Profesorado	8,90	1,41	,000**	9,47	1,46	,000**
	Estudiantado	6,85	2,36		8,61	1,51	
Inteligencia emocional	Profesorado	5,22	2,98	,026*	7,57	2,77	,564
	Estudiantado	4,22	2,39		8,15	1,89	
Innovación y creatividad	Profesorado	7,49	1,74	,000**	8,98	1,68	,000**
	Estudiantado	5,76	2,39		8,25	1,59	
Autoaprendizaje permanente	Profesorado	7,51	2,05	,021*	9,00	2,02	,000**
	Estudiantado	6,51	2,71		8,43	1,58	

*Nivel de significación <0.05 **Nivel de Significación<0.01

Discusión y conclusiones

La gran revolución social actual hace necesario que las universidades del siglo XXI asuman la responsabilidad de formar a su estudiantado en competencias transversales, ya que se trata de una de las etapas educativas donde el desarrollo de estas adquiere un mayor impacto (Tornel *et al.*, 2020). Sin embargo, para lograr un enfoque de competencias es necesario un cambio de mentalidad tanto en el docente como en el estudiantado, que se proyecte en procesos de innovación educativa (López *et al.,* 2018).

En este sentido, el estudio pone de manifiesto la valoración positiva que hacen el profesorado y el estudiantado de la implementación de las competencias transversales en la formación universitaria tanto para su desarrollo personal como profesional. En concreto, González y Martínez (2020) ya señalaban la relevancia que otorga a las competencias transversales en su formación el estudiantado siendo muchos los autores que apoyan la necesidad de desarrollar en el estudiantado universitario las competencias transversales dentro del contexto socio-educativo

actual (Latorre *et al.,* 2021; Moreno *et al*., 2022; Ministerio de Universidades, 2021; Nilufar, 2020; Vera, 2021).

A pesar de ello, la formación en competencias transversales actualmente resulta insuficiente. En esta línea, multiplicidad de estudios como el de Espina *et al.* (2023), Diez-Busto *et al.* (2023), Martín *et al.*(2023), Michavila *et al.* (2016), OIE (2014) y Otermans *et al.* (2023) ponen de relieve que los egresados no están adecuadamente preparados en competencias transversales con una brecha significativa entre las competencias demandadas por la sociedad y el mercado laboral y entrenamiento en estas por parte de las universidades. En esta línea, González *et al.* (2018) identifican obstáculos en la formación en competencias transversales en la universidad que abarca desde el elevado número de estudiantes, estructura de planes de estudio, el enfoque de enseñanza, incomprensión del concepto de competencia, entre otros.

Por lo que se hace necesario repensar los planes de estudio universitario introduciendo la innovación educativa ya que es improbable desarrollar estas competencias a través de la enseñanza tradicional (Ragusa *et al.,* 2022). Además, debe ser una innovación acompañada de un verdadero cambio en el paradigma educativo y metodológico, ya que "no podemos continuar intentando cambiar la educación con las mismas estrategias del pasado" (Pinto, 2019, p.52).

Impacto y transferencia

Esta investigación posee una gran relevancia e interés en la puesta en valor de las competencias transversales en la formación universitaria, ya que permite un reconocimiento de la situación y una valoración del recibimiento del proyecto propuesto por Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza, identificando resistencias a la formación en competencias transversales por parte de la comunidad educativa. Además, el estudio facilita la toma decisiones en la aplicación del Real Decreto 822/2021. Además, permite conocer las actitudes de la comunidad educativa hacia las *soft skills*, valorándolas como un aspecto fundamental para el máximo desarrollo personal y profesional de los egresados. En este sentido, se pone en relieve la necesidad de introducirlas en los planes de estudio universitarios en aras de una mejora en la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

Castillo, P. (2023).Desafíos del transhumanismo en la educación del siglo XXI: el alma de la democracia contra las cuerdas. *Revista Complutense de Educación,* 347-356. DOI:https://dx.doi.org/10.5209/rced.79309

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* 8(1), 97-115. DOI: https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006

Diez-Busto, E., Palazuelos, E., San-Martín, P. y Montoya del Corte, J. (2023). Developing accounting students' professional competencies and satisfaction through learning experiences: validation of a self-administered questionnaire. *International Journal of Management Education,* 21 (3), 1-12. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100859

Espina, L., Aguirre, S.L., Dworaczek, H.O., Guerrero, J.M., Ríos, D.E. y Rave, J.C. (2023). Soft skills in personnel training: report of publications in scopus, topics explored and future research agenda. *Heliyon*, 9, 1-. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15468

González, N. y Martínez, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante.. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado,* 24 (2), 389-413. DOI: DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15041

González, N., Pérez, J. y Martínez, M. (2018).Desarrollo de las Competencias transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de mejora.*Revista digital de Investigación en docencia universitaria,*12(2),88-113. DOI: http://dx.doi/org/10.19083/ridu.2018.727

Latorre, C., Lozano, R. y Sierra,V. (2021). *El docente del siglo XXI: Enfoques y metodologías para la transformación educativa*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

López López, M.C., León Guerrero, M.J. y Pérez García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa,* 36(2), 529-545.DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.314351

Martín, S., Muñoz, A.B. y Lago, M.J. (2023). Importance of sustainable training for the employment of the future. *Intangible Capital,* 19 (1), 25-41. DOI: https://doi.org/10.3926/ic.2100

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados).* Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

Milheiro Silva, A., García-Docampo, L., Marqués silva, S. y Lorenzo Moledo, M.M. (2022). Retos de los centros educativos transfronterizos de Portugal y España a favor de las «competencias para el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 34(1), 167-187. DOI: https://doi.org/10.14201/teri.25682

Ministerio de Universidades.(2021,29 de septiembre).*Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.* Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Mollo, M. y Medina, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad:Revista Electrónica para Maestros y profesores,* 17(4) ,635-651.

Moreno, L. M., Silva, M. B, Hidrobo, C., Rincón, D. C, Fuentes, G. Y. y Quintero, Y. A. (2022). *Formación en habilidades blandas en instituciones de educación superior: reflexiones educativas, sociales y políticas*. UNIMINUTO

Nilufar, .K. (2020). Soft skills Development in Higher Education.*Universal Journal of Educational Research,*5 (8), 1916-1925. DOI: *DOI:*10.13189/ujer.2020.080528

Observatorio de Innovación en el Empleo [OIE] (2014). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa.* OIE.

OECD. (2018). *The future of Education and Skills: Education 2030.* OECD https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Otermans P.C.J., Aditya, D. y Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 14(1), 136–153. DOI: https://doi.org/10.21153/jtlge2023vol14no1art1665

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI.* Fundación Santillana.

Polákova, M., Horváthová, J., Madzík, P., Copus, L., Molnárová, I. y Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon,* 9, e18670. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J.J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S.A.M.C., González-Santos, J., Santamaría-Peláez, M. (2022). High Education and University Teaching and Learning Processes: Soft Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 19, 1-12. DOI:https://doi.org/10.3390/ijerph191710699

Rodríguez, A., Lafuente, F. J., Domper, E., y Falcón, C. (2022). Desarrollo de soft skills y fortalezas personales. En V. García y L. Manzano (Coords.), *Pensar el poder: derechos humanos y herramientas comunicativas* (pp. 447-463). Dykinson S.L.

Sancho, J. y Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de la información y la falta de sentido. *RED: Revista de Educación a Distancia,* 56, 1-23. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4

Tornel, M., Candeloro, A., López, C.M. y Jiménez, D. (2020). Soft skills, unas habilidades en auge en Europa. En B. Peña, y O. Von Feigenblatt (Eds.). *Perspectivas españolas en la educación: mejores prácticas para el siglo XXI* (pp. 147-174).Catholic University of New Spain.

Universidad de Zaragoza. (2022). *Las competencias transversales en la Universidad de Zaragoza. Sello 1+5 UNIZAR.* Universidad de Zaragoza https://academico.unizar.es/sites/academico.unizar.es/files/archivos/ofiplan/Normativa/ct_unizar.pdf

Universidad Politécnica de Valencia (2015, 23 de julio). *Competencias transversales.*Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. https://www.upv.es/entidades/ICE/info/Proyecto_Institucional_CT.pdf

Vera, F. (2021). Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI. *Revista electrónica Transformar.*

La resiliencia en personas jóvenes con trastorno mental, desde un enfoque socioeducativo. Estudio de un caso

Jara Martín Escamilla

[1] *Universidad de Málaga, España*

jmartine1202@gmail.com

Resumen

Se enmarca este estudio dentro de una investigación cualitativa que tiene como fin identificar o conocer las herramientas de resiliencia de los jóvenes de entre 25 a 30 años que padecen un trastorno mental en la provincia de Málaga capital. El concepto de la resiliencia y de la salud mental se encuentra muy presente en la sociedad moderna en la que actualmente nos desarrollamos, sobre todo en contextos socioeducativos. Por esta razón, se considera importante abordar en profundidad su conocimiento, su buena praxis y su significado para mejorar la utilización y la comprensión de ella, para llegar hacer un buen uso del concepto de resiliencia y abordar de forma socioeducativa la salud mental y su estigmatización. En concreto, en esta investigación se pretende analizar el proceso de resiliencia de un joven de 25 años diagnosticado con un trastorno bipolar perteneciente a la provincia de Málaga capital. Es una investigación cualitativa, donde se ha utilizado como instrumento la entrevista semiestructurada. La información se ha obtenido a través de las tres entrevistas a dos profesionales (una educadora social y una psicóloga clínica) y al propio sujeto protagonista de dicha investigación. Finalmente, destacaremos y analizaremos los resultados obtenidos, junto a los aspectos a mejorar de la propia investigación.

Palabras clave: Educación, Salud mental, Joven.

Abstract

This study is framed within a qualitative research whose purpose is to identify or learn about the resilience tools of young people between 25 and 30 years old who suffer from a mental disorder in the province of Malaga capital. The concept of resilience and mental health is very present in the modern society in which we currently develop, especially in socio-educational contexts. For this reason, it is considered important to address its knowledge, it's good practice and its meaning in depth in order to better use and understand it, to make good use of the concept of resilience and to address mental health and its stigmatization in a socio-educational way. Specifically, this research aims to analyze the resilience process of a 25-year-old young man diagnosed with a bipolar disorder, pertinent to the province of Malaga capital. It is a qualitative research, where the semi-structured interview has been used as an instrument. The information has been obtained through three interviews with two professionals and the main subject of the investigation. Finally, we will highlight and analyze the result obtained, together with the aspects to be improved in the research itself

Keywords: Education, mental health, Young person.

Introducción

En este trabajo se presenta una investigación de carácter cualitativo. Se pretende indagar en la salud mental del joven, su estigmatización, el miedo y el rechazo hacía el. Según la OMS (2023) define el concepto de salud mental como "un estado de completo bienestar físico, mental y social". La salud mental siempre ha sido una cuestión difícil de abordar, por sus falsas creencias, tabúes y miedos que estigmatizan al colectivo. Según Naciones Unidas (2022), antes de la llegada de la pandemia, casi mil millones de personas sufrían algún trastorno mental diagnosticable. Pero tras la llegada de la pandemia se ha incrementado el número de personas jóvenes en España que padecen algún trastorno mental. En torno al 25% y el 27% prevalecen los trastornos de la depresión y la ansiedad a escala mundial. En esta investigación se ha analizado que la pandemia ha afectado a la salud de todas las personas, tanto los que ya padecían un trastorno mental, como los que lo han desarrollado, debido a las graves secuelas del Covid-19.

La salud mental ha sido todo un reto para afrontar en la sociedad, tanto por las familias, educadores, psicólogos, psiquiatras, médicos y las propias personas que lidian cada día con esta problemática. Algunos datos importantes que nos aportan los autores Morales, Muñoz y Pérez (2019), es que 1 de cada 5 adolescentes menores de 18 años padece algún problema de desarrollo emocional o de conducta, donde 1 de cada 8 tendrá un problema de salud mental en la edad adulta.

Otros datos relevantes de la salud mental en jóvenes es que la autopercepción ha sido peor en el año 2021 en comparación con los años anteriores. En el año 2017 un 86,7% afirmaba tener buena o muy buena salud, porcentaje que aumenta en el año 2019 con un 77,5% y, el 54,6% en el 2021 (Barómetro Juvenil, 2022). Por otro lado, el colectivo juvenil suele presentar valores más elevados en problemas de salud en comparación con los jóvenes de entre 20 a 24 años y, especialmente, con el colectivo de mayor edad. Los autores (Delhom, et. al., 2023), señalan que la depresión, la ansiedad y el estrés son los trastornos emocionales que más repercuten en personas jóvenes en España. El reciente estudio revela que ha habido un aumento de ansiedad antes de la pandemia y durante.

Para concluir, la Organización Mundial de la Salud señala que la salud mental es uno de los principales problemas de los jóvenes en la sociedad actual. Esto es debido en gran parte a la crisis del Covid-19. Para ello, es importante que los educadores/as sociales trabajen con los jóvenes el concepto de resiliencia. Según Igea (2016), proviene del latín, significando la vuelta atrás, el resaltar y el rebotar. El autor señala que la resiliencia se define "como la capacidad que tienen las personas para afrontar la adversidad, creando los recursos necesarios para salir fortalecidos", siempre que se dé en comunidad.

Método

Esta investigación utiliza una metodología de carácter cualitativo. Los autores Martín-Solbes y De Oña (2020) señalan que este paradigma, trata de averiguar la realidad de la que se pretende investigar, mediante la unión de la teoría y la praxis. La finalidad de esta metodología es acercarnos cada vez más a otros contextos del mundo diferentes de los que ya conocemos.

Dentro de la presente investigación, se ha utilizado la entrevista semiestructurada. En el estudio se han realizado tres entrevistas elaboradas a dos profesionales del ámbito social y la psicología cognitiva y a un joven de 25 años diagnosticado con un trastorno bipolar. Las entrevistas han sido elaboradas por los conocimientos teóricos de Taylor y Bogdan (1992) que nos señalan que este tipo de entrevistas son flexibles y dinámicas, fomentando así el manifiesto de ciertas emociones que pueden aparecer durante la entrevista. En primer lugar, las dos entrevistas a las profesionales constaban de 10 preguntas realizadas a cada una de ellas. Para la realización de las preguntas, se ha centrado y adaptado en el conocimiento y las perspectivas de ambas profesiones, para estudiar las diversas perspectivas o forma de abordar la temática de la salud mental en la sociedad actual. Las 10 preguntas han sido agrupadas en tres bloques fundamentales:

1. Las dos primeras destinadas a conocer a las profesionales a las que se ha entrevistado.
2. Las tres siguientes están destinadas a conocer en profundidad la salud mental de los jóvenes y la situación actual de ella.
3. Las restantes cuestiones planteadas estaban destinadas a averiguar y analizar las herramientas de resiliencia para hacer frente a esta problemática social. A la vez, de conocer y estudiar las emociones que se presentan.

En segundo lugar, la entrevista al joven malagueño de 25 años diagnosticado con trastorno bipolar constaba de 18 preguntas. Para la realización de las preguntas, se ha tratado de conocer y estudiar el trastorno bipolar, para tener un mejor conocimiento a la hora de abordar las cuestiones. Las 18 preguntas han sido agrupadas en 4 bloques fundamentales:

1. Las 2 primeras destinadas a conocer un poco al joven de 25 años con trastorno bipolar.
2. Las 5 siguientes están destinadas a conocer más en profundidad el trastorno.

3. Las 4 cuestiones siguientes eran más complejas. Estaban destinadas a averiguar los estigmas asociados al trastorno bipolar y la salud mental, los momentos más difíciles que vivo, sus limitaciones entre otras.
4. Las cuestiones restantes estaban destinadas a conocer las herramientas de resiliencia para hacer frente a esta problemática social. También, a seguir analizando en profundidad la discriminación y situación actual de los jóvenes y su salud mental.

En la presente investigación, el análisis de datos se realizó por medio de la categorización e interpretación de dichos datos de las 3 entrevistas semiestructuradas. Las categorizaciones aportan a los investigadores e investigadoras la oportunidad de conocer de forma subjetiva las diferentes perspectivas de una misma realidad. Una vez, que se haya realizado y organizado las categorías, se pasó a analizar los resultados de esta, de una forma descriptiva e interpretativa de ella.

Las categorizaciones son:

1. La importancia de la salud mental: Trastorno Bipolar.
2. La estigmatización.
3. Factores de riesgo.
4. Resiliencia como forma de prevención.

Resultados

Tras la recogida de información de la presente investigación y su planteamiento, los siguientes resultados se han organizado y analizado en cuatro grandes categorías, de las cuales se ha afirmado que:

1. La salud mental es una condición totalmente humana e íntegra de nuestra especie. Esto quiere decir, que nos condiciona en nuestra vida y debemos darle la importancia que merece, actuando no solo desde lo sanitario, sino desde el ámbito social, político y educativo.
2. La salud mental sigue siendo un gran desconocimiento, que afecta a muchos jóvenes en la provincia de Málaga. Ese desconocimiento está presente en los propios contextos o familia de la persona. Ese desconocimiento nos lleva a la falta de acción y a manifestar vergüenza como aparece en este estudio.
3. El desconocimiento de la salud mental (refiriéndonos al sujeto con trastorno bipolar), fomenta la inseguridad, el sufrimiento y el malestar en esta persona, lo que le lleva a aislarse del resto de la sociedad.

Otro resultado que se descubrió en la presente investigación es que la temática de la salud mental está totalmente desbordada tras la pandemia del Covd-19 y el nuevo modelo de sociedad adquirido. Esta terminología como bien nos comentó la psicóloga especializada en jóvenes con problemas de salud mental en la entrevista, es que:

4. Es un concepto que varía su forma de actuación en diferente cultura. Se ha estudiado que la salud mental está muy desvinculada de ser reconocida como un derecho por parte del sistema, ya que se ha ido mercantilizando, provocando así una gran barrera o brecha entre las personas, fomentando las diferencias de clases sociales que nos llevan a la marginación y exclusión social.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, se encuentra que tras la realización de las tres entrevistas se ha contrastado una serie de herramientas de resiliencia para afrontar el problema de salud mental del sujeto. Una de las principales herramientas ha supuesto la labor de lo que hemos llamado tutores y tutoras de resiliencia, rol que puede ser desempeñado por educadores y educadoras sociales, acompañando a estas personas en su proceso, desde el afecto, la empatía y la comprensión.

En segundo lugar, se destaca la existencia de una gran estigmatización, desconocimiento, y miedo hacía la salud mental. Esos factores llevaban a la persona a la infravaloración de ella misma y a perjudicar su identidad como individuo, afectando a diversas áreas de su vida. Teniendo que usar la mentira para evitar situaciones desagradables o de estigmatización para el propio sujeto. Por otro lado, el desconocimiento y el estigma que se genera en entorno a la salud mental lleva a las personas a la marginación y la exclusión social, privándoles de una vida plena.

En tercer y último lugar en este estudio ha surgido otra dimensión relacionada con la salud mental en los jóvenes: El sistema público de salud está desbordado, con falta de profesionales que atiendan a esta problemática, que comienza a resultar significativa. Esto es debido a la pandemia del covid-19, una pandemia con restricción y aislamiento social durante varios meses. Las condiciones que generan el aislamiento social o confinamiento se configuran como un estresor que ha provocado un aumento de casos de trastornos mentales en las personas (Caballero, et. al., 2020).

Impacto y transferencia

Para identificar el impacto de nuestra investigación se aplicará los conocimientos teóricos junto a la praxis de la salud mental en la sociedad actual, una sociedad cambiante, trasformadora y con cuestiones a responder, que deben dar repuestas los educadores y educadoras desde una perspectiva amplia y socioeducativa. Incorporando la perspectiva de género en los jóvenes malagueños. Asimismo, se debe demostrar nuevos conocimientos para añadir al estado actual de la temática analizada. Dando pie a nuevas investigaciones de orígenes cualitativos.

Referencias bibliográficas

Delhom, I. Donio, M. Mateu, J. & Lacomba, L. (2023). Análisis de predictores de síntomas ansiosos, depresivos y del estrés: Inteligencia emocional y afrontamiento. Revista de Psicología de la Salud. (1). pp. 49-60.

Igea, B.R. (2016). Resiliencia y Educación Social. Revista Iberoamericana de Educación. (2). pp. 79-94.

Martín, Solbes V., De Oña, J.M. (2020). Pedagogía social y acción socioeducativa. Reflexiones para la investigación. Octaedro, S.L. pp. 51-60.

Morales, J., Muñoz, S., Pérez, S. (2019). Abre tu mente en modo positivo. Promoción de salud mental en jóvenes. Guía para docentes y familias. Creative Commons.

Organización Mundial de la Salud. (2022). Trastornos mentales. Organización Mundial de la Salud. OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2021). La COVID-19 y la salud mental y el bienestar. Respuestas a la COVID -19. Organización Mundial de la Salud. OMS.

Sanmartín, A., Ballesteros, J. C., Calderón, D., & Kuric, S. (2022). Barómetro Juvenil 2021. Salud y bienestar: Informe Sintético de Resultados. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación FAD Juventud.

Taylor, S.J., Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós.

Dictadura paraguaya y formación del profesorado. Un estudio de caso desde la perspectiva de la conciencia histórica[35]

Alejandra Torrents Acuña [1]

[1] *Universidad de Barcelona, España*

atorreac34@alumnes.ub.edu

Resumen

Paraguay lleva una larga tradición de autoritarismo y ha pasado gran parte del siglo XX bajo la dictadura militar más prolongada de América del Sur (1954-1989). Desde la llegada de la transición democrática, la educación ha sido un campo de disputa de la narrativa oficial. Se han introducido algunos cambios en el tratamiento del pasado reciente, a nivel formal, pero hasta el momento las narrativas del profesorado y el estudiantado sobre el pasado dictatorial, no han sido estudiadas a profundidad por la comunidad académica. Ante la ausencia de investigaciones que aborden los significados del pasado reciente por parte de las nuevas generaciones, esta investigación busca conocer la conciencia histórica del futuro profesorado de Ciencias Sociales con respecto al período dictatorial de Alfredo Stroessner, entendiendo el papel fundamental que el mismo cumple en el proceso de transmisión intergeneracional de la memoria y, por tanto, la importancia de su formación inicial. La investigación se aborda desde una metodología cualitativa y el método es el estudio de caso. Para ello se decidió trabajar con estudiantes del último año de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), la institución de formación docente más emblemática del país.

Palabras clave: Paraguay – Dictadura – Alfredo Stroessner - Formación de docentes de secundaria – Conciencia histórica

Abstract

Paraguay has a long tradition of authoritarianism and has spent much of the 20th century under the longest military dictatorship in South America (1954-1989). Since the advent of the democratic transition, education has been a contested field of the official narrative. Some changes have been introduced in the treatment of the recent past, at the formal level, but so far the narratives of teachers and students about the dictatorial past have not been studied in depth by the academic community. In the absence of research that addresses the meanings of the recent past on the part of the new generations, this research seeks to know the historical consciousness of the future Social Sciences teachers with respect to the dictatorial period of Alfredo Stroessner, understanding the fundamental role that it plays in the process of intergenerational transmission of memory and, therefore, the importance of their initial training. The research is approached from a qualitative methodology and the method is the case study. For this purpose, it was decided to work with students in the last year of the Bachelor's Degree in Social Sciences Education at the National Institute of Higher Education (INAES), the most emblematic teacher training institution in the country.

Keywords: Paraguay – Dictatorship - Alfredo Stroessner -Secondary school teacher training- Historical consciousness

Introducción

En 1989 se inició la transición democrática, que implicó el desplazamiento del poder de una facción del Partido Colorado a otra, sin alterar de manera sustancial el sistema político paraguayo (Yore y Palau, 2000). El Partido Colorado gobernó el país de manera ininterrumpida desde 1947 hasta el 2008, cuando se produjo una alternancia que fue detenida por un juicio político, calificado como un golpe parlamentario (Duré, Ortega, Palau y Villagra, 2012). Desde el año 2013 el mismo Partido continúa en el poder.

La narrativa histórica paraguaya está basada en un discurso nacionalista, una identidad construida en base a las guerras que vivió el país, y un régimen histórico heroico que cuenta la historia como producto de "grandes hombres". Esta narrativa de inicios del siglo XX fue el discurso histórico asumido durante el stronismo (Da Silva, 2018; Brezo, 2014).

35 Esta investigación corresponde a una tesis doctoral en curso del Programa Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, realizada con financiación del Programa Nacional de Becas "Don Carlos Antonio López" del Estado paraguayo.

Las dificultades para la producción historiográfica en el país hacen difícil la elaboración de investigaciones que aporten otras representaciones del pasado. La producción sobre el stronismo, además de ser escasa, para algunos investigadores termina reproduciendo estereotipos del país como "autoritario", "atrasado" y "aislado" (Soler, 2014; Da Silva, 2018).

En lo que respecta a investigaciones relacionadas a dictadura y educación, también son escasas y están centradas mayormente en una revisión crítica del sistema educativo stronista y en las representaciones de la dictadura en los textos escolares, quedando pendiente trabajos orientados a los significados que las nuevas generaciones atribuyen al pasado dictatorial.

Al respecto, el único trabajo que aborda los significados de la dictadura para la juventud es el de Palau (2004). Este estudio concluye que la educación formal no ha tenido peso para los participantes, ya que sus referencias sobre la dictadura provenían principalmente de la familia. Esta conclusión, además de marcar las deficiencias del abordaje de la dictadura en el sistema educativo, abre la interrogante sobre el profesorado encargado de su enseñanza.

En este contexto de insuficiente abordaje del pasado reciente en el ámbito académico y educativo, se hace necesario conocer la interpretación que tienen los docentes de Ciencias Sociales en formación sobre la dictadura, entendiendo que las concepciones del profesorado influyen en su labor pedagógica, más allá de lo que establezca el programa oficial y los textos escolares. Asimismo, enfocar el interés en la formación inicial permite realizar planteamientos concretos para la enseñanza del pasado reciente.

Para este propósito la categoría de conciencia histórica de Jorn Rüsen (2012) sirve como marco referencial, en tanto ejercicio racional y consciente de interpretación del pasado, para la comprensión del presente y proyección de futuro. La misma se nutre de diversas fuentes en las que se incluye la historia académica y escolar, pero también de difusión y popular (Coudannes Aguirre, 2013).

Método

El enfoque es *interpretativo* y la metodología *cualitativa*. El método es el *estudio de caso* por su elevado contenido descriptivo. El estudio es de tipo instrumental, es decir que por medio de este estudio es posible adentrarnos en la conciencia histórica del profesorado de Ciencias Sociales en formación sobre el pasado dictatorial, por tanto, se trata de un "caso representativo de un fenómeno social" (Coller, 2000, p.34).

Se trabaja con el estudiantado del último año de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales del INAES, debido a que durante el último año se desarrolla el período dictatorial en la carrera y esto permite abordar las concepciones del estudiantado sobre su tratamiento. Se ha invitado a participar a todo el estudiantado del último año, quienes voluntariamente han completado el consentimiento informado autorizando su participación.

Con respecto a la Institución, la misma ha sido seleccionada por ser la más representativa entre los institutos de formación docente del país y la más emblemática en cuanto a la formación de educadores de Paraguay (Cadogan, 1996 en Elías y Misiego, 2017).

En cuanto a las técnicas, se trabajó con el estudiantado primeramente con una narración, posteriormente un cuestionario y, por último, con entrevistas semiestructuradas. Las técnicas se aplicaron de manera sucesiva y en fechas diferentes. La narración y el cuestionario se realizaron en el marco de la asignatura de Historia del Paraguay y las entrevistas se pautaron de manera individual y fueron realizadas en la biblioteca del INAES.

La narración consistió en la escritura libre sobre el período dictatorial y su vinculación con el presente. El cuestionario abordó aspectos de la Historia, su enseñanza y el pasado dictatorial; el mismo fue validado por un grupo de expertos de Paraguay. En cuanto a las entrevistas, las mismas fueron aplicadas posterior al desarrollo del contenido relacionado a la dictadura en Historia del Paraguay y sirvieron para conocer lo que pensaba el estudiantado sobre tu tratamiento, además de complementar y profundizar aspectos abordados en la narración y el cuestionario.

En lo que respecta al abordaje institucional, se realizaron entrevistas semiestructuras al profesorado de Historia del Paraguay y de Práctica profesional, al Jefe y la Coordinadora de la carrera y a la Directora General. También se realizó una observación no participante de las clases sobre el período dictatorial. Por último, se relevó documentación como el plan de estudios, el programa de Historia del Paraguay y la bibliografía de la asignatura para el posterior análisis documental.

Con respecto al análisis se realiza un análisis de contenido con Atlasti. El proceso de reducción de la información se lleva a cabo desde una lógica inductiva y deductiva, es decir se identifican los temas y categorías que emergen de las diferentes técnicas de recogida de la información, así como de la teoría relacionada al fenómeno investigado. Los resultados de las diversas técnicas serán posteriormente triangulados.

Resultados

La investigación se encuentra en fase de procesamiento, por tanto, a continuación se comparte algunos análisis en curso.

- Las narrativas del estudiantado se caracterizan por una posición generalizada de condena a la dictadura, con base en pocos o nulos conocimientos históricos y con dificultades para conectar con el presente.
- La fuente principal de conocimiento sobre el régimen es primeramente la familia y luego la formación inicial.
- En ningún caso se reportó conocimientos significativos sobre la dictadura provenientes de la educación básica obligatoria.
- En cuanto a la actuación del Estado en la actualidad, se observan posiciones críticas y también de justificación del uso de la fuerza por parte de la policía, en lo que respecta a las manifestaciones ciudadanas y los desalojos de tierras a comunidades campesinas.

En cuanto al abordaje institucional se observan las siguientes características:

- El período dictatorial es tratado desde la perspectiva de las violaciones a los Derechos Humanos cometidas como eje central.
- Los aspectos económicos y sociales no son planteados como factores explicativos del período dictatorial.
- La caída del régimen se aborda como un corte histórico que dificulta la vinculación con el presente.
- Se observa una autoridad pedagógica por parte del docente de Historia, basada en la construcción de confianza con el estudiantado, una escucha activa y la creación de reglas democráticas en el aula.
- Hay aspectos de la formación inicial que propician el pensamiento crítico, como el incentivo a la investigación, la consulta de fuentes variadas y la formulación de opiniones fundamentadas.

Discusión y conclusiones

Las narraciones elaboradas por el estudiantado y el cuestionario fueron realizadas previamente al tratamiento de la dictadura en la formación inicial. En la totalidad de los casos hubo una posición de condena a la dictadura y, al mismo tiempo, poco o nulo conocimiento histórico sobre dicho período. Es posible que este hecho lleve a una simplificación de la comprensión de la dictadura por parte del profesorado en formación, aspecto que coincide con investigaciones realizadas en Chile y Argentina con docentes en ejercicio (Minatti, A., Partepilo, V., y Saguas, R., 2019; Jara, M., 2010; Muñoz, C. y Aceituno, D., 2011).

Esta posible simplificación puede observarse también en las posiciones contradictorias con respecto a problemáticas actuales. Si bien el estudiantado condena la dictadura, específicamente el actuar represivo del Estado, en el caso de las ocupaciones de tierras y las movilizaciones ciudadanas, existen narrativas que justifican los desalojos violentos del Estado y las represiones de las manifestaciones.

En este sentido, los desafíos que se presentan para la formación inicial incluyen una enseñanza pensada desde una perspectiva que permita vincular críticamente el pasado, con el presente y el futuro. Esto trasciende lo que pueda lograrse en una materia particular, para ser atendida de manera transversal desde distintas asignaturas, desde una propuesta pedagógica centrada en el pensamiento crítico, el debate, el uso de fuentes variadas, el hábito de la lectura y la promoción de la investigación, además de una cultura institucional democrática que de sentido a los contenidos desarrollados y sea coherente con la perspectiva desarrollada.

Impacto y transferencia

Debido a la baja producción teórica relacionada a educación y dictadura en Paraguay, los resultados de esta investigación pueden ser un factor importante para la construcción teórica sobre la temática.

Por otra parte, con la predisposición encontrada en el INAES es posible plantear un plan piloto de abordaje de la dictadura basado en los resultados de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Brezzo, L. (2014). El historiador y el general: imposiciones y disensos en torno a la interpretación pública de la historia en Paraguay. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Online]. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.67479

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. CIS.

Coudannes Aguirre, M.A. (2013). La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/120255#page=1

Da Silva, P. (2018). Uma historiografia sobre a "falta": a ditadura do general Alfredo Stroessner no Paraguai (1954-1989). *Revista História (São Paulo)*, (177), 1-28. http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2018.127742

Duré, E., Ortega, G., Palau, M., Luis, R. (2012). *Golpe a la democracia: Antecedentes y perspectivas*. BASE IS. https://www.baseis.org.py/publicaciones/golpe-a-la-democracia-2/

Elías, Rodolfo y Misiego, Patricia (2017). La situación de la formación docente en Paraguay en Investigación para el Desarrollo. En Investigación para el Desarrollo (Ed.), *Dossier ponencias internacionales: Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil* (pp. 45-87). Investigación para el Desarrollo.

Jara, M. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Minatti, A., Partepilo, V., y Saguas, R. (2019). Subjetivaciones, relatos y trayectorias. *Cuadernos de Educación, 17*(17), 142-153. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25305

Muñoz, C. y Aceituno, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (67), 40-46.

Palau, M. (2004). *Memorias sobre la dictadura en organizaciones juveniles*. BASE IS. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Paraguay/base-is/20120912025231/Doc110.pd

Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antítesis, 5*(10), 519-536. http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519

Soler, L. (2014). *Paraguay. La larga invención del golpe*. Arandurã

Yore, M., y Palau, M. (2000). *Presidencialismo Moderado y Gobierno de Coalición. Emergencia y fracaso de una experiencia inédita*. BASE IS.

Configuración Histórica de la Sexualidad y el Género en el Discurso Escolar en Colombia: Siglo XIX[36]

Liliana Arias Ortiz*

[*]Estudiante Doctorado Educación y Sociedad Universidad de Barcelona -España.

Liliana.arias@correounivalle.edu.co

Resumen

La propuesta de investigación se enmarca en el campo de la historia de la educación y la pedagogía, en una perspectiva que teje relaciones entre el saber escolar, la educación corporal y los procesos de configuración subjetiva de las infancias. El interés investigativo se centra en estudiar los procesos asociados a la configuración histórica de la relación cuerpo/sexualidad/género en el discurso escolar en la primera fase de escolarización en Colombia (siglo XIX). El trabajo apunta a indagar las concepciones, discursos y prácticas que operaron como base de la diferenciación sexual en la escolarización temprana. Algunos de los interrogantes centrales para la investigación son: ¿qué relaciones entre cuerpo, sexualidad y género produjo la escuela?, ¿qué prácticas formativas en torno a la sexualidad y el género fueron promovidas desde la pedagogía escolar? El abordaje metodológico de la investigación se centra en el análisis documental; involucra la búsqueda, recopilación y sistematización de fuentes históricas sobre el periodo estudiado, así como su interpretación a partir de los presupuestos teóricos que orientan la investigación.

Palabras clave: Historia de la educación, educación sexual, sexualidad, escolarización.

Abstract

The research proposal is framed in the field of the history of education and pedagogy, in a perspective that weaves relationships between school knowledge, body education and the subjective configuration processes of childhood. The research interest focuses on studying the processes associated with the historical configuration of the body/sexuality/gender relationship in school discourse in the first phase of schooling in Colombia (19th century). The work aims to investigate the conceptions, discourses and practices that operated as the basis of sexual differentiation in early schooling. Some of the central questions for the research are: what relationships between body, sexuality and gender did the school produce? What training practices around sexuality and gender were promoted by school pedagogy? The methodological approach of the research focuses on documentary analysis; It involves the search, compilation and systematization of historical sources about the period studied, as well as their interpretation based on theoretical assumptions.

Keywords: History of education, sexual education, sexuality, schooling.

Introducción

El debate contemporáneo sobre la reivindicación de derechos de grupos históricamente marginados ha subrayado la importancia de considerar la sexualidad como una dimensión influenciada por factores socioculturales. Reconocer la sexualidad como una construcción histórica arraigada en relaciones de poder nos permite superar visiones esencialistas y explorar su impacto en la configuración del orden social y la experiencia subjetiva, especialmente en relación con la educación corporal y moral.

El Plan de Investigación desarrollado en el marco del *Doctorado en Educación y Sociedad* de la Universidad de Barcelona se enfoca en analizar la configuración histórica de la sexualidad y el género en el discurso escolar en Colombia durante los primeros años de escolarización en el siglo XIX. El objetivo es examinar las concepciones, discursos y prácticas que fundamentaron la diferenciación sexual en la educación temprana, especialmente la relación entre cuerpo, sexualidad y género en el entorno escolar. Los principales interrogantes que guían la investigación son: ¿Cómo influyó la escuela en las interrelaciones entre cuerpo, sexualidad y género?, ¿Qué prácticas formativas relacionadas con la sexualidad y el género fueron promovidas desde la pedagogía escolar?

Los tres objetivos específicos delineados en el plan de investigación establecen los aspectos fundamentales del estudio. En primer lugar, se propone identificar la producción discursiva relacionada con la interacción entre

36 Proyecto de investigación doctoral realizado en el marco del Doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

cuerpo, sexualidad y género en el proceso de escolarización en Colombia durante el siglo XIX, explorando los significados atribuidos a la instrucción pública en la nueva república y cómo se abordaban los roles de género en el discurso escolar. En segundo lugar, se examinan las prácticas de apropiación y transmisión de saberes sobre la sexualidad en el ámbito escolar, considerando aspectos como el género, el deseo, la afectividad y la reproducción. Por último, se propone analizar las dimensiones asociadas a la educación de la sexualidad, centrándose en los dispositivos escolares utilizados para construir tipologías sexuales y de género. La metodología de investigación se basa en el análisis documental, implicando la búsqueda, recopilación, sistematización y análisis de fuentes históricas pertinentes al periodo estudiado.

Marco teórico

Esta investigación se adentra en diversas conceptualizaciones relacionades con el cuerpo, la sexualidad y el género, exploradas desde disciplinas como la antropología, la sociologia, la historia y la pedagogía. Se adopta un enfoque que trasciende la concepción del cuerpo como una entidad ontológica inmutable, reconociendo en su lugar su naturaleza contingente, histórica y cultural. Este abordaje encuentra sustento en las reflexiones de autores como Elias (1989), Bourdieu (1988, 1997), Foucault (1995), Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis (2019) y Butler (2006). Asimismo, el estudio se apoya en una perspectiva interseccional (Lugones, 2008; Platero, 2012; Rodó, 2021) para analizar los mecanismos históricos de segmentación en torno a diversas variables, tales como el sexo, la edad, el genero, la clase social y la etnia. Se destaca especialmente la sexualidad como un espacio concreto que encarna experiencias interseccionales (Platero, 2012, p. 17).

La sexualidad, lejos de ser concebida como una realidad objetiva ligada únicamente a su función biológica, se analiza como un producto histórico, siguiendo los planteamientos de Foucault (2006), Guasch (2000) y Vendrell (1999). De acuerdo con la perspectiva de Foucault (1995), la *sexualidad* se comprende como una experiencia singular moldeada por la interacción de saberes, sistemas de poder y mecanismos de producción subjetiva. Igualmente, se analiza como una categoría social e histórica que regula dinámicas asociadas al género, el deseo, la afectividad y la reproducción (Guasch, 2000). Por otro lado, el *género*, se aborda a partir de los aportes de los estudios feministas y la antropología social (Lamas, 2003ª, 2003b; Butler, 2006), considerándolo como una categoría analítica fundamental para explicar las dinámicas de configuración del orden simbólico y la diferencia sexual en un contexto cultural específico.

La investigación se enfoca en los procesos de producción de la diferencia sexual dentro del discurso escolar del siglo XIX. En este sentido, se retoman las discusiones sobre el *cuerpo sexuado* provenientes tanto del feminismo (Fausto-Sterling, 2006) como de la sociologia (Bourdieu, 1999; Vendrell, 1999). Del último autor, se adopta la noción de *sexualización*, entendida como el proceso de configuración cultural de la experiencia sexual a través de la gestión de la corporalidad. Por otro lado, se emplea la perspectiva de Bourdieu para analiza la *diferencia sexual* como una relación histórica sujeta a la internalización de disposiciones (habitus) y al proceso de construcción simbólica mediante el cual se elabora la representación sexual del cuerpo y se definen sus usos legítimos.

Este interés conduce a investigar los procesos mediante los cuales las variables cuerpo, sexualidad y genero se constituyeron en objetos de intervención pedagógica. De acuerdo con Foucault (1995), la pedagogía fue uno de los saberes estratégicos en la modernidad para implementar el dispositivo de sexualidad. Este fenómeno, estudiado por Vázquez (1990) como procesos de *pedagogización de la sexualidad infantil*, implica analizar la cultura pedagógica y la escuela como escenarios de producción de un orden corporal especifico. La *cultura pedagógica* comprende conocimientos, prácticas, sistemas simbólicos, objetos y dispositivos pedagógicos (Zuluaga y Herrera, 2009); por ende, el anàlisis histórico de estos elementos constituye un ejercicio central en esta investigación.

Metodología

El estudio sobre la configuración histórica de la relación entre cuerpo, sexualidad y género en el discurso escolar se lleva a cabo desde un enfoque metodológico genealógico. Este enfoque permite trazar el desarrollo histórico de los procesos relacionados con la escolarización durante la primera etapa republicana, con el propósito de comprender las complejas interacciones que la pedagogía escolar estableció con diversos ámbitos políticos, religiosos y sociales. Más que simplemente identificar los mecanismos reproductores de la escuela como institución social, se busca analizar sus funciones productivas mediante la exploración de las condiciones que facilitaron el desarrollo de sus prácticas, conocimientos, sistemas de representación y dispositivos.

Esta perspectiva metodològica se centra en el análisis de las prácticas discursivas (Foucault, 1996), específicamente en los enunciados generados dentro de un sistema de formación históricamente específico, como el proceso de escolarización en el siglo XIX en Colombia. El objectivo es rastrear la evolución histórica de los discursos sobre el cuerpo, la sexualidad y el género para identificar sus objetos, conceptos, saberes y agentes, así como sus tranformaciones a lo largo del tiempo. Además, mediante el anàlisis de las prácticas discursivas, se busca cuestionar los significados que emergen de los procesos de escolarización asociados con las prácticas de división sexual, la producción de esquemas mentales y los mecanismos de control corporal. En este sentido, se establece un dialogo con las perspectives de Foucault y Booudieu, quienes ofrecen herramientas conceptuales para comprender cómo se articulan el poder, el conocimiento y las relaciones sociales en el ámbito educativo.

Este enfoque metodológico implica la aplicación de varios procedimientos. En primer lugar, se lleva a cabo la identificación del archivo documental relacionado con los procesos de escolarización del siglo XIX en Colombia, que incluye legislación, textos escolares, reglamentos escolares, planes de estudio, informes de directivos escolares, entre otros. En segundo lugar, se procede a la revisión, clasificación y sistematización de las fuentes de acuerdo con los campos documentales identificados. Por *campo documental* se entiende un conjunto de documentos diversos referidos a una misma unidad temàtica (Martínez, 2012, p. 67). En tercer lugar, se realiza la lectura y tematización de los documentos con el fin de identificar en su discursividad los objetos, temas, problemas y conceptos abordados. Este proceso se lleva a cabo mediante un ejercicio de codificación utilizando el software Atlas.ti y el registro en fichas analíticas correspondientes a cada uno de los campos documentales identificados. Por último, se efectúa una lectura analítica de los discursos para identificar sus regularidades y discontinuidades.

Resultados parciales obtenidos

Como resultado parcial de la investigación documental, se ha elaborado un balance de la producción acadèmica sobre la educación escolar de la sexualidad en la última dècada desde una perspectiva histórica. Se realizó un trabajo de investigación documental en diverses bases de datos académicas y revistas científicas, tales como SCOPUS, ERIC, Scielo, Redalyc, Web of Science, Google Scholar, SEDICI (repositorio institucional de la Universidad Nacional de la Plata), Sociedad Brasilera de Historia de la educación, *Revista Brasileira de História da Educação*, *Historia y memoria de la educació* e *Historia de la Educación*. Los criterios de búsqueda se centraron en las variables infancia, sexualidad y escuela, adoptando un enfoque histórico-educativo como criterio para la selección de las fuentes. En total, se compilaron y revisaron 90 registros.

Según el balance realizado, se observa un creciente interés en las investigaciones por identificar los dispositivos pedagógicos y los objetos de saber que la escuela ha producido e implementado para abordar la sexualidad. Las principales fuentes consultadas en estas investigaciones son las políticas públicas, así como los manuales y cuadernos escolares. Uno de los enfoques metodológicos privilegiados es la identificación y anàlisis de prácticas discursivas relacionadas con la educación, la sexualidad y el género. Además, este anàlisis ha permitido identificar tres tendencias predominantes en la investigación histórico-educativa:

- La primera tendencia identificada se centra en el examen de la sexualidad y el genero en la cultura escolar. Esta perspectiva se basa en dos líneas de investigación destacadas en las últimas décadas en el ámbito histórico-educativo: la historia de los saberes y disciplinas escolares, y el campo de la manualística escolar, ambos representativos de la cultura escolar. Los estudios dentro de esta tendencia se enfocan en el análisis de contenidos instructivos que transmiten significados sobre la sexualidad y el genero, así como en las representaciones asociadas a la conciencia física y emocional del cuerpo en los textos escolares. Estos últimos son examinados como parte integral de los dispositivos de sexualidad.
- La segunda tendencia se centra en el anàlisis de los procesos de institucionalización de la educación para la sexualidad. Este anàlisis se lleva a cabo mediante dos enfoques: en primer lugar, se examinan los marcos de producción de políticas públicas, así como la creación de organismos y programas destinados al abordaje educativo de la sexualidad. En segundo lugar, se realiza un análisis de emergència y multiplicación de prácticas discursivas vinculadas al surgimiento y formalización de la educación para la sexualidad.
- La tercera tendencia se enfoca en el estudio de la educación sexual como un campo de disputa. Estas investigaciones analizan las confrontaciones históricas respecto al abordaje de la sexualidad en la

escuela. Algunos trabajos han destacado el papel de ciertas corrientes, instituciones o grupos sociales en la implementación y control de las iniciativas para la educación sexual en la escuela. Entre los aspectos más destacados se encuentra el estudio del papel de la comunidad médica, especialmente la corriente eugenèsica, así como el papel de la iglesia en las prácticas de educación sexual escolar.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Taurus.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Una teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina.* Anagrama.

Butler, J. (1990). *El genero en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursives del sexo*. Paidós.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

Estrada, A.M. (2004). Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. En C. Millán y A.M. Estrada. (Ed.) *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. (pp. 18-49). Pontificia Universidad Javeriana.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados.* Melusina

Foucault, M. (1995). *Historia de la sexualidad* I. *La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres.* Siglo XXI.

Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Laertes.

Lamas, M. (2003a). La antropología feminista y la categoría de género. En M. Lamas (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México. PUEG.

Lamas, M. (2003b). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En M. Lamas (comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* Universidad Nacional Autónoma de México. PUEG.

Lugones, M. (2008). Hacia un feminismo decolonial. En W. Mignolo (Comp.) *Género y decolonialidad*. (pp. 13-42). Ediciones del Signo.

Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. F. Barragán, A. A. Gamboa y J. E. Urbina (Comp.). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-72). Ecoe.

Ojeda, C.; Scharagrodsky, P. A. & Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad: Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, *3*(1), e067. https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe067

Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad: Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990).* Uniandes.

Platero, L. (Ed.). (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra**.**

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.

Vázquez García, F. (1990). Claves genealógicas para una historia de la educación sexual en la España contemporánea. *Tavira*, (7), 109-118. http://hdl.handle.net/10498/7584

Vendrell, J. (1999). *Pasiones ocultas. De cómo nos convertimos en sujetos sexuales*. Ariel.

Zuluaga, O. L. & Herrera, S. M. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En A. Martínez y F. Peña (Comp.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento. (*pp. 25-44). Bonaventuriana.

Percepciones del Profesorado y Estudiantado sobre la Competencia Comunicativa Oral en los Grados de Educación Infantil, Primaria y Máster de Educación Secundaria

Verónica Quezada [1]
Marta Gràcia [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
vquezahe10@alumnes.ub.edu

Resumen

Durante los últimos años, las Instituciones universitarias han adoptado los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para adaptarse a las demandas socioculturales emergentes, centrando su modelo educativo en el estudiantado y en el desarrollo de las competencias específicas y transversales. La Ley Orgánica del Sistema Universitario en España (LOSU, 2023) enfatiza que los docentes universitarios deben actuar como facilitadores del conocimiento, promoviendo una enseñanza dialógica para fomentar la participación del estudiantado. Este estudio incluyó al profesorado y estudiantado de los grados de Educación infantil, Educación Primaria y Máster para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria de una Universidad Pública de Cataluña. Respondieron un cuestionario digital, sobre la percepción de la competencia comunicativa oral (CCO) y las estrategias docentes para su desarrollo. Los resultados indican que, aunque se reconoce la importancia de la CCO, los docentes carecen de formación específica y no incorporan suficientemente objetivos relacionados con esta competencia en sus clases. El estudiantado percibe la falta de énfasis en la CCO y no se siente competente en estrategias para su desarrollo. Se concluye la necesidad de diseñar y realizar formaciones específicas dirigidas al profesorado universitario para mejorar la CCO de los futuros docentes.

Palabras clave: competencia comunicativa oral, enseñanza universitaria, formación docente, estrategias pedagógicas

Abstract

During recent years, university institutions have adopted the principles of the European Higher Education Area (EHEA) to adapt to emerging sociocultural demands, focusing their educational model on the student body and the development of specific and transversal skills. The Organic Law of the University System in Spain (LOSU, 2023) emphasizes that university teachers must act as facilitators of knowledge, promoting dialogic teaching to encourage student participation. This study included the teaching staff and students of the degrees of Early Childhood Education, Primary Education and Master for the Training of Secondary Education Teachers of a Public University of Catalonia. They answered a digital questionnaire about the perception of oral communicative competence (OCC) and the teaching strategies for its development. The results indicate that, although the importance of OCB is recognized, teachers lack specific training and do not sufficiently incorporate objectives related to this competence in their classes. The student body perceives the lack of emphasis on CCO and does not feel competent in strategies for its development. The need to design and carry out specific training aimed at university teachers to improve the OCB of future teachers is concluded.

Keywords: oral communicative competence, university teaching, teacher training, pedagogical strategies

Introducción

Durante los últimos años, las instituciones universitarias se han alineado con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para poder dar respuesta a las nuevas demandas que han surgido a través de la incorporación de un modelo educativo centrado en los estudiantes, en su aprendizaje, y en el desarrollo de un conjunto de competencias específicas (propias de la disciplina) y transversales (TUNING, Tuning Educational Structures in Europe, 2000).

La Ley Orgánica del Sistema de Universidades en España (LOSU, 2023) señala que los docentes universitarios hoy en día ya no pueden ser transmisores de conocimiento. El contexto actual en el que nos encontramos necesita de profesionales que actúen como facilitadores del conocimiento, con una postura más dinámica, activa y reflexiva,

que fomenten una enseñanza dialógica (Teo, 2019) que promueva la participación activa de todos los estudiantes (Dallimore, 2008), concediéndoles la oportunidad de explorar y construir su propio conocimiento. Para lograr este objetivo, la forma en que el docente se comunica con sus estudiantes puede favorecer la formación de motivaciones, valores, habilidades y recursos de carácter personal que los ayuden a desempeñarse de forma autónoma y comprometida en distintas situaciones (González & González, 2008; Yuzkiv et al., 2021).

Para Korniyaka (2018) la formación de la competencia oral del docente universitario implica comprender los detalles y esencia del habla profesional, el conocimiento de los patrones y mecanismos del habla, así como la actividad del pensamiento, ya que a través del proceso de enseñanza aprendizaje lo que el docente hace es dirigirse al estudiante para dar a conocer información de un determinado campo de conocimiento, con la intención de generar significados compartidos. Ello estará determinado por la eficacia de sus actividades pedagógicas y sus habilidades orales, especialmente a través de su capacidad de hablar de forma clara, coherente y comprensible, y de su capacidad de escuchar para establecer un proceso de interacción e intercambio de información con sus interlocutores.

Este autor también señala que, por medio del proceso de comunicación a través del habla, el docente no sólo ejerce influencia en sus estudiantes a través de los conocimientos, las habilidades, estrategias y herramientas que les ofrece, también lo hace desde el enfoque comunicativo que adopta, de manera que también puede influir en los pensamientos y acciones que llevan a cabo sus oyentes. Asi mismo, considera que este proceso de influencia también se experimenta de forma inversa, ya que el docente también recoge información de su actuación a través de los comentarios de sus estudiantes o de la interacción que se genera en el aula, llevándolo a reflexionar respecto a sus prácticas pedagógicas y su forma de comunicar.

Si bien la presencia de la competencia comunicativa oral es importante en la formación del profesorado universitario, también cobra especial relevancia en la formación inicial de los estudiantes de magisterio, estudios como los de Cantón et al., (2013), Eyzaguirre et al., (2017) han mostrado que los estudiantes consideran que durante su proceso de formación no han recibido las herramientas necesarias y esperadas para desarrollar sus habilidades orales, concretamente señalan que se realizan pocas actividades cuya finalidad es explícitamente mejorar las habilidades en lengua oral, así como reflexionar sobre ellas (Gràcia et. al., 2015; 2020), otros apuntan como punto débil de su formación las escasas habilidades que tienen para hablar en público (García et al., 2008).

En cuanto al profesorado, hay estudios como el de Domingo et al. (2010) que inciden en que la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente o se hace de manera poco eficiente, es decir, el profesorado percibe la importancia de trabajar habilidades orales, pero no lo hace de forma consciente e intencionada. Por su parte, Heron (2019) señala distintas razones que explican el hecho de que los profesores no trabajan la competencia oral de manera intencionada, entre ellas porque puede implicar mayor tiempo y esfuerzo, no se sienten cómodos enseñándolas, no tienen el conocimiento suficiente para hacerlo, o no tienen conciencia de su importancia.

En este contexto, el objetivo de este estudio es explorar las percepciones del profesorado y el estudiantado en relación con la competencia comunicativa oral, así como las estrategias y recursos empleados por el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto universitario, específicamente en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Itinerario.

Método

En este estudio participó profesorado y estudiantado de los grados de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Máster de Profesorado de Educación Secundaria (MS) de una universidad **pública de Cataluña. Se** emplearon dos cuestionarios diseñados para recopilar información sobre la percepción de profesorado y estudiantado en relación con la CCO.

El cuestionario aplicado al profesorado está compuesto por 78 ítems tipo escala likert, distribuidos en 10 secciones diferentes que exploraban la percepción del profesorado sobre su propia CCO, la de sus estudiantes y las estratègies utilizadas en su pràctica docente para desarrollar esta compentencia. Por otro lado, el cuestionario para el estudiantado consta de 63 ítems, agrupados en 7 secciones diseñadas para explorar su percepción sobre su propia competencia oral, la del profesorado, y las estratègies utilizadas por este **último** para fomentar esta competencia. Tanto el profesorado como estudiantado contestaron el cuestionario al inicio del segundo semestre del curso de forma digital.

Resultados

Los resultados vinculados al profesorado muestran que los profesores menos experimentados tienden a sentirse menos seguros al expresarse oralmente en sus clases. Respecto a su estudiantado, un porcentaje significativo del profesorado indica que los estudiantes muestran pocas habilidades en CCO, y tienden a utilizar pocos argumentos para respaldar sus ideas. Por otra parte, aunque la mayoría del profesorado reconoce la importancia de la CCO para fomentar el intercambio de ideas y el pensamiento crítico, muchos no emplean estrategias específicas para promover su desarrollo por parte del estudiantado, ni utilizan instrumentos de evaluación diseñados específicamente para evaluarla.

Por otro lado, un alto porcentaje del estudiantado considera que tiene una CCO óptima. Por otra parte, más del 70% de los estudiantes consideran que esta competencia es fundamental para su desarrollo profesional, a pesar de que muchos piensan que no cuentan con recursos y estrategias adecuadas para desarrollar y fomentar esta competencia en sus futuros alumnos, así como tampoco para hacer frente a los distintos contextos y actores educativos con los que deberán trabajar o interactuar profesionalmente. No obstante, se aprecia una diferencia entre aquellos estudiantes de grado y los que cursan el máster de educación secundaria, siendo estos últimos los que, a pesar de señalar que cuentan con pocas estrategias, se sienten más seguros para afrontar su trabajo como docentes. En relación con la valoración que hacen de la CCO del profesorado, consideran que sus clases se caracterizan por ser tradicionales, que en muchos casos utilizan un tono de voz adecuado mostrando sus ideas de forma organizada y estructurada, sin embargo, consideran que utilizan pocos ejemplos y ejercicios para facilitar la comprensión de los conceptos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el profesorado reconoce la importancia de la competencia comunicativa oral, sin embargo, no suelen utilizar estrategias específicas para su desarrollo ni utilizan herramientas de evaluación adecuadas, esto podría ir en línea con las ideas que plantea Heron (2019), quien señala, que algunas de las razones por las cuales los profesores no trabajan la competencia oral de manera intencionada puede ser porque implica mayor tiempo y esfuerzo o carecen de las estrategias y/o conocimiento para hacerlo. Por otro lado, los estudiantes muestran confianza en su competencia comunicativa oral, pero sienten que carecen de recursos y estrategias para desarrollarlas de manera efectiva, aspecto que refuerza los resultados obtenidos por Cantón et al., (2013), Eyzaguirre et al., (2017) en sus estudios que han mostrado que los estudiantes consideran que durante su proceso de formación no han recibido las herramientas necesarias y esperadas para desarrollar sus habilidades orales.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad de realizar programas de desarrollo profesional específicos que permitan mejorar la competencia comunicativa oral tanto del profesorado como del estudiantado, para lo cual es fundamental que la universidad proporcione las oportunidades e instancias necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas tanto en la formación inicial (estudiantes de magisterio) como en la formación continua del profesorado (universitario).

Impacto y transferencia

Los resultados de este estudio destacan la importancia de la competencia comunicativa oral en la enseñanza y pueden influir directamente en la forma en que los docentes ajustan sus enfoques de enseñanza y en la incorporación de estrategias específicas en sus prácticas pedagógicas para mejorar estas habilidades en el estudiantado.

Por otra parte, mejorar la competencia comunicativa oral del estudiantado que se está preparando para ser docente, puede tener un impacto positivo en su futuro desempeño profesional como docentes. Una comunicación efectiva no solo beneficia su desarrollo académico, sino que también influirá en su capacidad para enseñar y comunicarse de manera efectiva con sus futuros estudiantes.

Por último, impulsar instancias de desarrollo profesional, a través de la implementación de talleres, cursos u otras actividades de formación que ayuden tanto a los docentes como estudiantes a mejorar sus habilidades comunicativas puede ser fundamental para promover un ambiente educativo inclusivo y participativo.

Referencias bibliográficas

Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 45-63.

Comisión Europea (2000). Tuning educational estructures in Europe. https://ec.europa.eu/search/?QueryText=Tuning+Educational&op=B%C3%BAsqueda&swlang=es&form_build_id=formrBPpcuCXZcvM8AajGjIavnKC0Fp7sbq9ZLMcn4G0JUs&form_id=nexteuropa_europa_search_search_form

Dallimore, E.J., Hertenstein, J.H., y Platt, M.B. (2008). Using Discussion Pedagogy to Enhance Oral and Written Communication Skills. *College Teaching*, 56 (3), 163-172. https://doi.org/10.3200/CTCH.56.3.163-172

Domingo, J., Gallego, J. L., García, I., & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado*, 14(2), 303-323

Eizagirre, A. E., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., y Pérez, V. A. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *Red U*, 15(1), 259. https://doi.org/10.4995/redu.2017.6044

García, C., López, S., Hernández, M. H., Martín, S. M., & Rey, T. S. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de Pedagogía y Magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38.

González, V. y González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185-209. https://doi.org/10.35362/rie470710

Gràcia, M., Vega, F., Castells, N., Vinyoles, N., & Galve, R. (2015). La competencia lingüística (hablar y escuchar) en el grado de Maestro. Propuestas de mejora mediante la metodología conversacional y el trabajo colaborativo. *Presente y futuro de la docencia universitaria*, 171-176.

Gràcia, M., Jarque, M-J., Astals, M., y Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136.

Heron, M. (2019). Making the case for oracy skills in higher education: practices and opportunities. *Journal of university teaching and learning practice*, 16(2), 5-21.

Korniyaka, O. (2018). Features of University Teachers' Communicative-Speaking Competence. *Psicholinguistics,* 24(1), 183-206. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-183-206

Ley 2/2023, de 22 de marzo, Ley Orgánica del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023, núm. 70. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Teo, P. M. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009

Yuzkiv, H., Slipchuk, V., Batechko, N., Mykhailichenko, M., y Vdovychenko, O. (2021). Practical aspects of the application of pedagogical skill and communicative competence of teachers of higher education institutions. *Política e Gestão Educacional*. https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15957

Influencia de las nuevas tecnologías en la Salud Mental de Jóvenes

Irene García Sánchez

Universidad de Granada, España

irenegs52000@gmail.com

Resumen

Este estudio examina el impacto de las nuevas tecnologías en la salud mental de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR. El objetivo de esta investigación es examinar el impacto de las nuevas tecnologías en la salud mental, utilizando un metaanálisis para evaluar la literatura existente, una investigación descriptiva correlacional para explorar la relación entre el uso de tecnologías y la salud mental en estudiantes universitarios, y un análisis del impacto del contenido en línea relacionado con temas sensibles sobre salud mental. Para la recogida de datos, se utilizaron cuestionarios estructurados para recopilar datos sobre la utilidad de las TIC y sobre la salud mental, siendo estos el Cuestionario de Salud SF-36 De Ware y Sherbourne, 1992 (Health Survey, SF-36) adaptada por J. Alonso y cols 2003 y del Cuestionario sobre la usabilidad de las TIC con conexión a Internet de Jiménez, Alvarado y Llopis (2017). Para el posterior análisis de datos, se empleó el programa estadístico SPSS® 24.0. Los resultados esperados indicaron que existía una relación directa entre el uso excesivo de las nuevas tecnologías y la salud mental. En última instancia, dicha investigación intenta influir positivamente en la sociedad al proporcionar herramientas y enfoques concretos para mejorar la calidad de vida de los jóvenes en un mundo cada vez más digitalizado.

Palabras clave: Nuevas tecnologías, salud mental, jóvenes, trastornos mentales, estudio cuantitativo.

Abstract

This study examines the impact of new technologies on the mental health of students at the Faculty of Education Sciences of the UGR. The objective of this research is to examine the impact of new technologies on mental health, using a meta-analysis to evaluate the existing literature, descriptive correlational research to explore the relationship between the use of technologies and mental health in university students, and a analysis of the impact of online content related to sensitive mental health topics. For data collection, structured questionnaires were used to collect data on the usefulness of ICT and mental health, these being the SF-36 Health Questionnaire De Ware and Sherbourne, 1992 (Health Survey, SF-36) adapted by J. Alonso et al 2003 and the Questionnaire on the usability of ICT with an Internet connection by Jiménez, Alvarado and Llopis (2017). For subsequent data analysis, the SPSS® 24.0 statistical program was used. The expected results indicated that there was a direct relationship between the excessive use of new technologies and mental health. Ultimately, such research attempts to positively influence society by providing concrete tools and approaches to improve the quality of life of young people in an increasingly digitalized world.

Keywords: New technologies, mental health, young people, mental disorders, quantitative study.

Introducción

En los últimos años, la salud mental se ha convertido en un tema de preocupación general y ha comenzado a afianzarse en el contexto educativo. Podemos entender la salud mental como "un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad" (Organización Mundial de la Salud, 2022). Dicho de otra forma, es un estado benefactor psicológico y emocional en el que las personas son capaces de emplear sus habilidades tanto sociales como emocionales y cognitivas, además de responder positivamente

necesidades diarias.

El mal uso de las nuevas tecnologías está ocasionando un gran impacto en la sociedad en general y en los estudiantes particularmente. Las redes sociales han tergiversado la forma en que nos comunicamos, además de crear nuevas adicciones, junto con otros problemas mentales. Los filtros faciales, o la visualización del cuerpo normativo, parecen estar fuertemente asociados con los trastornos corporales. De la misma manera, el cambio tecnológico ha cambiado la manera en que percibimos el mundo. En otras palabras, nuestra comprensión de la información, así como nuestros procesos de pensamiento y cuestionamiento de creencias, se ven afectados por los avances tecnológicos

Hemos escogido este tema debido a que la educación desempeña un papel fundamental en la transformación social y el bienestar de la sociedad, siendo de esta forma uno de los pilares esenciales que promueve el desarrollo de la población en diversos ámbitos, como el empleo y la salud. En el campo de la salud, la educación es crucial para mejorar la salud de los pacientes y fomentar una sociedad más saludable. Sin embargo, la educación y la formación internacional pueden ser altamente competitivas y contener información poco fiable que puede tener consecuencias negativas.

Por otro lado, los profesionales de la salud están invirtiendo cada vez más en soluciones innovadoras y sofisticadas, incluyendo el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con fines educativos. Esto ha permitido que las TIC se conviertan en una herramienta importante para mejorar la salud mental y física de la población, ya que facilitan la detección temprana y el tratamiento de diferentes enfermedades y trastornos mentales.

En conclusión, el bienestar humano depende tanto de la salud física como de la salud mental. Las nuevas tecnologías han ampliado el alcance de los servicios de salud mental y han permitido que un mayor número de personas reciban apoyo para la detección y el tratamiento de enfermedades mentales.

Marco teórico

En palabras de Keyes y Lopez (2020), la salud mental es un estado en el que el individuo experimenta emociones positivas y encuentra significado y propósito en su vida, mientras que también tiene la capacidad de adaptarse a los desafíos y estrés de la vida cotidiana. Según Rajkumar (2020), la salud mental se refiere a la "capacidad de una persona para funcionar en la vida diaria y para enfrentar los desafíos normales de la vida, manteniendo un equilibrio emocional y una capacidad para trabajar productivamente y contribuir a la sociedad" (p.3). En otras palabras, podemos decir que la salud mental se refiere a la habilidad de una persona para desenvolverse adecuadamente en su vida diaria y enfrentar los desafíos habituales de la vida, al mismo tiempo que mantiene un equilibrio emocional y es capaz de trabajar productivamente y contribuir a la sociedad. En resumen, se refiere a una combinación de bienestar emocional, funcionamiento cotidiano y capacidad de contribuir a la sociedad.

Con base en la historia, se ha asociado la salud mental con la ausencia de enfermedad psiquiátrica, lo cual ha llevado a desconocer su relación directa en diversos aspectos de la vida de todas las personas, como la familia, amigos, entorno escolar y laboral, juego y diversión. En la actualidad, se han dado múltiples acepciones que han convertido a la salud mental en un concepto multidisciplinario relacionado con diversos aspectos, tales como los médicos, farmacológicos, laborales, sociales, educativos, culturales, modas y creencias (Palacio y Martínez, 2007). Por lo tanto, resulta necesario definir la salud mental desde diferentes perspectivas.

La enfermedad mental ha sido descrita como uno de los problemas de salud más graves a nivel mundial, caracterizada por un número creciente de pacientes que padecen depresión, ansiedad y otros trastornos (Wongkoblap et al., 2017, citado en Gutiérrez et al., 2021). En cuanto a la salud mental, podemos decir que es parte integral del bienestar general y ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como "un estado de bienestar en el que cada individuo se da cuenta de su propio potencial, puede hacer frente a las tensiones normales de la vida, puede trabajar de manera productiva y fructífera y es capaz de contribuir a su comunidad" (OMS, 2017, citado en Gutiérrez et al., 2021, p.1). Actualmente, tal y como menciona la OMS (2022), más de 500 millones de personas padecen trastornos de salud mental, entre los que destacan la depresión, la esquizofrenia y la demencia en todo el mundo. Como se predijo y exacerbó por la pandemia de COVID-19, los problemas de salud mental empeoraron un 25% (Organización Panamericana de la Salud, 2022) y las condiciones mentales como la depresión han aumentado, y se han convertido en una de las principales causas de discapacidad. Rajkumar (2020) destaca que la pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la salud mental, con un aumento en los niveles de ansiedad,

depresión, estrés y trastornos relacionados con el trauma. Además, lamentablemente, se registra un suicidio cada dos horas y media, lo que lo convierte en la causa externa de mortalidad más frecuente. Según las estimaciones basadas en la población, por cada persona que fallece por suicidio en España, se estima que hay 10 personas que lo intentan, y por cada persona que lo intenta, hay aproximadamente 14 que experimentan pensamientos suicidas.

Los trastornos mentales engloban alteraciones emocionales, cognitivas y/o de comportamiento que provocan malestar subjetivo y dificultades en la adaptación al entorno social y cultural (Confederación Salud Mental España, 2016). En ciertos casos, tal y como menciona dicha Confederación, estos trastornos pueden ocasionar discapacidad. No obstante, con la atención adecuada, muchas personas afectadas pueden mantener su autonomía y habilidades personales sin depender de otros. Es importante destacar que solo se considera una enfermedad mental cuando los sentimientos de tristeza, ansiedad, insomnio, etc., provocan un deterioro significativo en áreas importantes de la vida de la persona y son persistentes en el tiempo.

Metodología (diseño, muestra, instrumentos y procedimiento):

Se realizó una investigación desde un enfoque cuantitativo, cuasi experimental, descriptivo y por encuestas, cuyo objetivo intentar determinar la relación existente entre la salud mental y las nuevas tecnologías en jóvenes universitarios, más concretamente del Grados impartidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR.

La población de sujetos con los que se trabajó está formada por los estudiantes de los distintos Grados que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Primaria (Bilingüe), Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía, que aproximadamente son 5000 estudiantes. Esta muestra estuvo constituida por alumnos que, voluntariamente decidieron participar en el estudio, y que actualmente cursaban la enseñanza de primero, segundo, tercero y cuarto de los Grados mencionados anteriormente.

En cuanto al procedimiento para la recogida de datos, se realizó mediante un muestreo por conveniencia centrado en un grupo focal de interés para el objetivo del estudio, sin emplear procedimientos de aleatorización. Para llevar a cabo el estudio, se contactó con los delegados de cada curso (1º, 2º, 3º y 4º) de los Grados en cuestión, para que le facilitasen los cuestionarios al resto de sus compañeros vía redes sociales. Asimismo, se contactó con varios profesores de dichos Grados, para que ayudasen con la difusión de dichos cuestionarios. Para pasar dichos cuestionarios, se asistió a varias clases que abarcaban todos los grupos de los Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR.

En referencia a los instrumentos para la recogida de información que se utilizaron en nuestra investigación, podemos decir que están directamente relacionados con el objetivo general de nuestro estudio, es decir, los siguientes instrumentos permitirán captar en qué medida afectan las nuevas tecnologías a la salud mental del alumnado. Por un lado, para la medición de la salud mental se utilizará el siguiente instrumento: Cuestionario de Salud SF-36 De Ware y Sherbourne, 1992 (Health Survey, SF-36) adaptada por J. Alonso y cols 2003. Este cuestionario consta de 36 ítems diseñados para evaluar tanto estados positivos como negativos relacionados con el estado funcional y el bienestar emocional. Está dividido en dos bloques temáticos: Salud Física y Salud Mental. Cada bloque se compone de cuatro subescalas. El primer bloque, denominado Salud Física, abarca las siguientes subescalas: a) Función Física, b) Rol Físico, c) Dolor Corporal y d) Salud General. El segundo bloque, correspondiente a la Salud Mental, incluye las siguientes subescalas: a) Salud Mental, b) Rol Emocional, c) Función Social y d) Vitalidad (Solano et al., 2015, citado en Jiménez Urbina y Barriga García, 2022). Según los estudios analizados (Irautgi Castillo et al., 2004; Alonso et al., 1998), el cuestionario presenta una buena consistencia interna, con un α de Cronbach entre .85 y .92.

Por otro lado, para la medición del uso de las nuevas tecnologías utilizaremos el siguiente instrumento: CUTIC: Cuestionario sobre la usabilidad de las TIC con conexión a Internet de Jiménez, Alvarado y Llopis (2017). El cuestionario CUTIC fue desarrollado con el propósito de recopilar datos sobre conductas digitales y opiniones acerca de la utilidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, tanto en dispositivos como computadoras o tabletas, como en teléfonos móviles o smartphones. Consiste en 28 ítems divididos en dos grupos de 14 ítems cada uno, agrupados en tres dimensiones, cada una de las cuales incluye dos subdimensiones específicas según el tipo de dispositivo utilizado (ver tabla 1). Según los estudios analizados (Carrión Ramos, 2021; Jiménez Rodríguez et al., 2021; Grogovinas, 2020), dicho cuestionario presenta una buena consistencia interna, con un α de Cronbach entre .81 y .87.

Tabla 1

Dimensiones de CUTIC

Dimensión	Subdimensión
1 Frecuencia de uso de las TIC para juegos, mensajería, RRSS	1A En ordenador y/o tableta (FrO)
	1B En el teléfono móvil (o celular) (FrM)
2 Utilidad de las TIC en el ámbito educativo	2A Utilizando ordenador y/o tableta (T_O)
	2B Utilizando el teléfono móvil (o celular) (T_M)
3 Emoción/conducta que generan las TIC	3A y B Durante su uso con ordenador y/o tableta y con el teléfono móvil (o celular) (PIU)

Fuente: Jiménez Rodríguez et al., 2021

Por último, en cuanto a la técnica de análisis de datos, se utilizó el software estadístico SPSS® 24.0 para llevar a cabo el análisis de datos correspondiente. Los análisis descriptivos se realizaron mediante tablas, en las que se incluyen: frecuencias, porcentajes, mínimos, máximos, medias y desviaciones típicas. Por otro lado, los análisis inferenciales se realizaron mediante tablas, incluyendo: media, desviación típica, valor F, prueba de t de Student y la significatividad.

Resultados obtenidos o esperados:

La presente investigación tiene como objetivo arrojar luz sobre la relación entre el uso de nuevas tecnologías y la salud mental de los jóvenes. El Cuestionario de Salud SF-36 de Ware y Sherbourne adaptado por J. Alonso y cols (2003) nos permitirá evaluar tanto los aspectos positivos como negativos relacionados con el bienestar emocional y funcional, mediante sus subescalas de Salud Física y Salud Mental. Anticipamos obtener información detallada sobre la percepción del estado físico y mental, el funcionamiento social y emocional, así como la vitalidad de los participantes. Por otro lado, el Cuestionario sobre la usabilidad de las TIC con conexión a Internet de Jiménez, Alvarado y Llopis (2017) nos brindará datos sobre las conductas digitales y las opiniones sobre la utilidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el ámbito educativo, así como los hábitos de uso de dispositivos digitales. Asimismo, se espera poder identificar patrones específicos de uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes, destacando la frecuencia y la duración de la exposición a dispositivos electrónicos, redes sociales y otras plataformas tecnológicas, así como establecer una correlación significativa entre el uso intensivo de nuevas tecnologías y la prevalencia de problemas de salud mental, tales como ansiedad, depresión, y estrés en la población juvenil.

Esperamos identificar cómo estos dos aspectos se relacionan y entender cómo el uso de las nuevas tecnologías impacta en la salud mental de los jóvenes, contribuyendo así a un mayor entendimiento de este fenómeno en la población estudiada. Estos hallazgos podrían ser fundamentales para informar políticas y prácticas dirigidas a promover un uso saludable de la tecnología y proteger la salud mental de los jóvenes en la era digital.

Discusión/conclusiones e impacto/transferencia:

Los resultados obtenidos de esta investigación tienen el potencial de generar un impacto significativo en diversos ámbitos, influyendo tanto en la toma de decisiones a nivel individual como en el desarrollo de políticas y programas a nivel institucional. La transferencia de los hallazgos podría manifestarse de las siguientes maneras:

La investigación permitirá el desarrollo de intervenciones personalizadas basadas en patrones específicos de uso de tecnología identificados. Esto facilitaría a los profesionales de la salud mental la implementación de estrategias adaptadas a las necesidades individuales de los jóvenes, maximizando la efectividad de las intervenciones

terapéuticas. De la misma manera, los resultados obtenidos podrían inspirar investigaciones futuras en áreas relacionadas, estimulando el avance del conocimiento en la intersección entre tecnología y salud mental. Este ciclo de investigación continua permitiría una comprensión más profunda y actualizada de los desafíos emergentes que enfrentan los jóvenes en la era digital.

En última instancia, la investigación no solo busca entender la relación entre nuevas tecnologías y salud mental, sino también influir positivamente en la sociedad al proporcionar herramientas y enfoques concretos para mejorar la calidad de vida de los jóvenes en un mundo cada vez más digitalizado.

Referencias bibliográficas

Alonso, J., Prieto, L., Ferrer, M., Vilagut, G., Broquetas, J. M., Roca, J., Batlle, J. S. y Antó, J. M. (1998). Testing the measurement properties of the Spanish version of the SF-36 Health Survey among male patients with chronic obstructive pulmonary disease. *Quality of Life in COPD Study Group. J Clin Epidemiol, 51*(11), 1087-94. 10.1016/s0895-4356(98)00100-0.

Carrión Ramos, R. V. (2021). Frecuencia de uso de las TIC y evaluación del perfil de competencias digitales en estudiantes de educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(*4), 4120-4142. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.609

Confederación Salud Mental España. (2016). Con naturalidad. *Confederación Salud Mental España.* https://acortar.link/cBpgVx

Grogovinas, C. A. (2020). *Autopercepción de la influencia de las redes sociales en la intención de voto en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Una medición del potencial del empleo de las redes sociales.* [Tesis Doctoral, Unidad Educativa Escuela de Guerra Naval]. https://cefadigital.edu.ar/bitstream/1847939/1781/1/TMaeses%2003-2021%20Grogovinas.pdf

Gutierrez, L. J., Rabbani, K., Ajayi, O. J., Gebresilassie, S. K., Rafferty, J., Castro, L. A. y Banos, O. (2021). Internet of Things for Mental Health: Open Issues in Data Acquisition, Self-Organization, Service Level Agreement, and Identity Management. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1327. https://doi.org/10.3390/ijerph18031327

Irautgi Castillo, I., Póo, M. y Márkez Alonso, I. (2004). Valoración del Índice de Salud SF-26 aplicado a usuarios de programas de metadona. Valores de referencia para la comunidad autónoma vasca. *Rev. Esp. Salud Publica, 78*(5). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272004000500006

Jiménez Rodríguez, V., Alvarado Izquierdo, J.M., y Llopis Pablos, C. (2017). Validación de un cuestionario diseñado para medir frecuencia y amplitud de uso de las TIC. *Eductec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 61,* 1-14. https://doi.org/10.21556/edutec.2017.61.949

Jiménez Rodríguez, V., Alvarado Izquierdo, J. M. y Méndez Salazar, L. R. (2021). Un modelo estructural para la detección temprana del abandono en la universidad: metacomprensión, TIC y motivación hacia la titulación de Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 28*(2), 167-187. https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.02

Jiménez Urbina, A. E. y Barriga García, R. J. P. (2022). *Cualidades psicométricas del Cuestionario de salud SF-36 en pacientes con enfermedades crónicas de la ciudad de Trujillo 2019.* [Tesis para optar el título profesional de licenciado en Psicología, Universidad Privada Antenor Orrego]. https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/9118

Keyes, C. L. M. y Lopez, S. J. (2020). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. En C. R. Snyder y S. J. (Eds.), *The Wiley Handbook of Positive Psychology* (pp. 45-59). Oxford University Press. https://acortar.link/m2UJzf

Organización Mundial de la Salud. (17 de junio del 2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta.* Sitio web mundial. https://acortar.link/SBYQ0

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe Mundial sobre la salud mental: transformar la salud mental para todos.* Ginebra. https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860

Organización Panamericana de la Salud. (2 de marzo de 2022). *La pandemia por COVID-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo.* Organización Mundial de la Salud. https://acortar.link/lCZY8S

Palacio, J. E. y Martínez, Y. (2007). Relación del rendimiento académico con la salud mental en jóvenes universitarios. *Psicogente, 10*(18), 113-128. https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552352003.pdf

Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry, 52*, 1-5.

https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066

Ware, J. E. y Sherbourne, C. D. (1992). *Cuestionario de Salud SF-36 (versión 2).* Versión española de SF-36v2™ Health Survey © 1996, 2000 adaptada por J. Alonso y cols 2003. https://ginvestigaciontmo.files.wordpress.com/2018/07/sf-36-cuestionario.pdf

Análisis de tendencias en el ABP/PBL e implicaciones posibles para la enseñanza de la Filosofía y el desarrollo del pensamiento crítico en el Bachillerato

Bernardo L. Rodríguez Caballero [1]

Mariano Rubia Avi [2]

[1] *Instituto Politécnico Cristo Rey, España*

[2] *Universidad de Valladolid, España*

bernardorguez@gmail.com

Resumen

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es reconocido por impulsar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, esenciales en la educación para la sostenibilidad. No obstante, su implementación en la enseñanza de la Filosofía a nivel de Bachillerato ha sido insuficientemente investigada, una laguna que este estudio aborda mediante una revisión sistemática. Se descubre una notable falta de estudios sobre el ABP en este campo, a pesar de su capacidad demostrada para potenciar la motivación y el rendimiento estudiantil, lo cual señala un área prometedora para la innovación pedagógica. La adopción del ABP en la Filosofía puede facilitar una comprensión más profunda de la sostenibilidad, equipando a los alumnos para afrontar retos futuros con una perspectivas ética y responsable con el medio ambiente. Este análisis subraya la necesidad de más investigaciones empíricas para confirmar y extender el uso del ABP en la Filosofía, lo que podría impulsar la práctica docente en este campo hacia una enseñanza más interactiva y acorde a las exigencias del siglo XXI.

***Palabras clave**:* Aprendizaje basado en proyectos, Bachillerato, Pensamiento crítico, Enseñanza de la filosofía.

Abstract

Project-based learning (PBL) is recognised for fostering critical thinking and problem solving, which are essential in education for sustainability. However, its implementation in philosophy teaching at the upper high school level has been under-researched, a gap that this study addresses through a systematic review. There is a notable lack of research on PBL in this field, despite its proven ability to enhance student motivation and achievement, which points to a promising area for pedagogical innovation. The adoption of PBL in Philosophy can facilitate a deeper understanding of sustainability, equipping students to face future challenges with an ethical and environmentally responsible perspective. This analysis underlines the need for further empirical research to confirm and extend the use of PBL in Philosophy, which could push teaching practice in this field towards more interactive teaching in line with the demands of the 21st century.

***Keywords**:* Project-Based Learning, High School, Critical Thinking, Philosophy Education.

Introducción

En un momento de incertidumbre educativa nos encontramos con retos como el imperativo de la sostenibilidad, la búsqueda de metodologías pedagógicas que fomenten habilidades críticas y analíticas se ha vuelto esencial. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una respuesta a esta demanda, siendo reconocido por su efectividad en desarrollar un pensamiento crítico y habilidades para la resolución de problemas (Thomas, 2000; Bell, 2010). Este mismo enfoque se aplica a la necesidad de que todos los ciudadanos desarrollen competencias para la sostenibilidad y tomen decisiones orientadas a este fin, también sus maestros y profesores (Ull et al., 2014).

A pesar de la consustancial vinculación de la Filosofía con el pensamiento crítico y reflexivo, habilidades que son esenciales para el ABP (Blumenfeld et al., 1991; Helle et al., 2006), existe una notable escasez de investigación sobre la aplicación del ABP en la enseñanza de la Filosofía en Bachillerato, un vacío que esta comunicación busca explorar y abordar. Mientras que el ABP ha demostrado su eficacia en áreas STEM (Chen y Yang, 2019; Kokotsaki et al., 2016), su aplicación en el ámbito filosófico ha sido escasamente documentada,

Este estudio propone una revisión sistemática de la literatura para identificar cómo el ABP puede influir en el desarrollo de competencias filosóficas y de pensamiento crítico, fundamentales para abordar los retos de la sostenibilidad. La relación potencial entre el ABP y la enseñanza de la Filosofía ofrece una oportunidad única para aunar la enseñanza filosófica con los objetivos de sostenibilidad y responsabilidad global. Esta comunicación no solo resalta la importancia de la innovación en la enseñanza de la Filosofía sino también propone futuras investigaciones empíricas para validar y expandir la aplicación del ABP en este campo, subrayando el papel vital de la educación filosófica en el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos con un desarrollo sostenible.

Este trabajo también pretende contribuir al proceso de formación de futuros docentes, proporcionándoles herramientas pedagógicas que fomenten un aprendizaje significativo, destacando la importancia de incorporar la educación para la sostenibilidad en la formación de los docentes, especialmente para aquellos que enseñarán en Secundaria (Cebrián y Junyent, 2014; Vilches y Gil 2013).

La relevancia de esta contribución para la comunidad científica y el congreso reside en su propuesta para fomentar un diálogo interdisciplinario sobre prácticas pedagógicas innovadoras, y su potencial para invitar y guiar a los educadores y responsables educativos en la implementación de métodos de enseñanza más efectivos y centrados en el alumnado (Doppelt, 2003; Lam et al., 2008). Este estudio también busca llenar un vacío significativo en la literatura educativa, proporcionando una perspectiva innovadora sobre la intersección del ABP y la enseñanza de la Filosofía, y sienta las bases para futuras investigaciones empíricas en este campo.

Método

La metodología adoptada en este estudio es una revisión sistemática de la literatura, enfocada en la relación entre el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la enseñanza de la Filosofía en el nivel de Bachillerato, con un énfasis particular en el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias derivadas para la filosofía.

Proceso de búsqueda y selección de artículos

Las búsquedas se realizaron a través de bases de datos académicas reconocidas: Web of Science (WoS), Scopus y Google Académico. Las palabras clave utilizadas para la búsqueda en todos los casos incluyeron combinaciones de “Problem Based Learning” o “Project-Based Learning” o “PBL” o “ABP”, y “High School”, junto con “Critical Thinking” o “Philosophy Education” y “Method*”. Los criterios de inclusión se centraron en artículos en inglés y español que exploran el ABP en el contexto de la educación secundaria, el pensamiento crítico y la educación filosófica.

La primera búsqueda en WoS arrojó 40 resultados, que se redujeron a 18 artículos después de aplicar filtros por tipo de documento y áreas de investigación. Solo seis de estos cumplieron con los criterios de preselección basados en relevancia y calidad metodológica. Debido a la limitada cantidad de estudios relevantes, se amplió la búsqueda para incluir un espectro más amplio de metodologías relacionadas con el ABP y la educación secundaria, lo que resultó en 374 documentos. Después de una nueva ronda de filtros, se preseleccionaron 46 artículos para su análisis detallado.

Análisis de datos

Se analizaron todos los resúmenes y, cuando fue necesario, los textos completos de los artículos seleccionados. Dado que esto forma parte de un trabajo mayor, para esta comunicación se prestó especial atención a los 15 artículos más citados, examinando la información relevante y los hallazgos más significativos. Se realizó un análisis temático para sintetizar los resultados y extraer conclusiones referidas al tema de la enseñanza de la Filosofía.

Pertinencia metodológica

La metodología de revisión sistemática es especialmente relevante para la temática del congreso, ya que proporciona una evaluación crítica de cómo la innovación educativa, como el ABP, puede ser un motor para el desarrollo de la enseñanza filosófica en el contexto de la sostenibilidad. Esta metodología probada y transparente garantiza la rigurosidad, y es esencial para ofrecer resultados que tengan un verdadero potencial de transferencia y aplicación en contextos educativos.

Resultados

Esta revisión sistemática de la literatura reveló un interés creciente en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y su impacto en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. Los estudios revisados subrayan la eficacia del ABP en mejorar la motivación y el rendimiento académico (Virtue et al., 2029) en disciplinas STEM (Han el al., 2016; Nguyen et al., 2020; Schneider et al., 2022), así como su potencial para promover el pensamiento crítico

y la colaboración entre estudiantes (Bell, 2010; Kokotsaki et al., 2016). Sin embargo, se identificó una notable carencia de estudios que aplicaran estas metodologías específicamente a la enseñanza de la Filosofía en el nivel de Bachillerato, lo que representa una oportunidad significativa para la innovación educativa.

Los artículos también sugieren que el impacto del ABP puede verse influenciado por factores culturales y regionales, lo que implica que las estrategias y enfoques del ABP necesitan ser contextualizados para lograr la máxima eficacia (Chen et al., 2019). Esta observación es particularmente relevante para la enseñanza de la Filosofía, dado que es una disciplina que puede verse profundamente afectada por el contexto cultural de los alumnos.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta revisión sistemática sugieren que, mientras el ABP se ha implementado con éxito en muchas áreas curriculares (Han et al., 2016), su uso en la enseñanza de la Filosofía sigue siendo incipiente. La Filosofía, que tradicionalmente se ha enseñado a través de métodos más didácticos, podría beneficiarse de un enfoque más interactivo y aplicado que el ABP propone.

La integración del ABP en la enseñanza de la Filosofía también podría promover los objetivos de educación para la sostenibilidad, al fomentar una comprensión más sólida y profunda para abordar problemas complejos y adoptar un enfoque más ético y sostenible en su toma de decisiones (Wilder, 2014).

Por tanto, este trabajo resalta la necesidad de una mayor exploración del ABP en el contexto de la enseñanza de la Filosofía en Bachillerato y propone un llamamiento para investigaciones futuras en esta dirección. Este enfoque no solo podría transformar la enseñanza de la Filosofía, sino que también podría tener un impacto significativo en la preparación de los futuros ciudadanos para enfrentar los desafíos de un futuro sostenible.

Impacto y transferencia

El **impacto potencial** del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza de la Filosofía en Bachillerato va más allá de la mejora académica; tiene la capacidad de transformar la práctica pedagógica y la política educativa. Los resultados de esta revisión sistemática indican que el ABP puede actuar como catalizador para un cambio pedagógico significativo, acercando la educación filosófica con las metas educativas del siglo XXI.

La **transferencia** efectiva de estos resultados a la práctica educativa requerirá de una colaboración estrecha entre investigadores, educadores y responsables educativos. Se debería fomentar la implementación de proyectos piloto que integren el ABP en la enseñanza de la Filosofía, proporcionando así datos empíricos que puedan guiar la toma de decisiones en política educativa y la formación de docentes. La implementación de programas de formación docente que incluyan el ABP como parte de su currículo podría ser un primer paso hacia una enseñanza más dinámica y orientada hacia la sostenibilidad.

Referencias

Blumenfeld P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Mark Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991) Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning, *Educational Psychologist, 26*(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*(1), 29-49. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877

Chen, C. H. & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators, *Educational Research Review, 26*, 71-81. www.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001

Doppelt, Y. (2003). Implementation and assessment of project-based learning in a flexible environment, *International Journal of Technology and Design Education 13*, 255–272. https://doi.org/10.1023/A:1026125427344

Gallagher, S. A. & Stepien, W. J. (1996). Content Acquisition in Problem-Based Learning: Depth versus Breadth in American Studies. *Journal for the Education of the Gifted, 19*(3), 257-275. https://doi.org/10.1177/016235329601900302

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures, *International Journal of Educational Research, 102*, 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Han, S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2016). How science, technology, engineering, and mathematics project based learning affects high-need students in the U.S., *Learning and Individual Differences, 51*, 157-166.

https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.045

Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education, 51*, 287–314 . https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5

Kek, M. Y. C. & Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms, *Higher Education Research & Development, 30*(3), 329-341. https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501074

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools, 19*(3), 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., Ma, W. Y. K. (2008). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning, *Instructional Science, 37*, 565–578. https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9

Nguyen H, Wu L, Fischer C, Washington G, Warschauer M. (2020). Increasing success in college: Examining the impact of a project-based introductory engineering course, *Journal of Engineering Education, 109*, 384–401. https://doi.org/10.1002/jee.20319

Schneider, B., Krajcik, J., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., Klager, C., Bradford, L., Chen, I.-C., Baker, Q., Touitou, I., Peek-Brown, D., Dezendorf, R. M., Maestrales, S., & Bartz, K. (2022). Improving Science Achievement—Is It Possible? Evaluating the Efficacy of a High School Chemistry and Physics Project-Based Learning Intervention. *Educational Researcher, 51*(2), 109-121. https://doi.org/10.3102/0013189X211067742

Thorndahl, K., & Stentoft, D. (2020) Thinking Critically About Critical Thinking and Problem-Based Learning in Higher Education: A Scoping Review, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning,* 14(1). https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28773

Ull, M. A., Piñero, A., Martínez-Agut, M. P. y Aznar, P. (2014) Preconcepciones y actitudes del profesorado de Magisterio ante la incorporación en su docencia de competencias para la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, *32*(2), 91-112. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.904

Vilches, A. y Gil, D. (2013). La ciencia de la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *10*, 749-762. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10498/15625

Virtue, E. E., & Hinnant-Crawford, B. N. (2019). Student Perspectives of Project-based Learning Across the Disciplines. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 13*(2), Article 9. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1809

Wilder, S. (2014). Impact of problem-based learning on academic achievement in high school: a systematic review, *Educational Review, 66*, 414-435. https://doi.org/10.1080/00131911.2014.974511

Trabajo colaborativo entre maestras y fisioterapeutas en el contexto educativo chileno: Propuesta de prácticas interdisciplinares para el desarrollo de aulas inclusiva

Joselyn Godoy-Briceño [1, 2]

1 Universidad Autónoma de Barcelona, España

2 Universidad de Playa Ancha, Chile

joselyn.godoy@autonoma.cat

Resumen

Introducción: La educación inclusiva destaca la importancia de atender la diversidad estudiantil. En Chile, esta cuestión se aborda mediante la colaboración interprofesional para diversificar la enseñanza.

Objetivo: Esta tesis doctoral tiene como objetivos, analizar la colaboración maestra-fisioterapeuta en el contexto educativo chileno y proponer una guía de buenas prácticas de colaboración interprofesional.

Método: Metodología cualitativa secuencial, con una primera fase fenomenológica, empleando entrevistas semiestructurada individualizadas; y una segunda fase observacional, utilizando observación no participante. La población objetivo incluye maestras y fisioterapeutas que trabajan conjuntamente en los procesos didáctico-organizativos de enseñanza-aprendizaje. El muestreo fue intencional y queda conformado por 12 parejas en la primera fase y 11 en la segunda.

Resultados: Maestras y fisioterapeutas destacan la colaboración interprofesional como una estrategia educativa útil, que incluye el movimiento como herramienta pedagógica, beneficiando los procesos de aprendizaje de todo el alumnado. Las modalidades de colaboración reflejan la diversidad de enfoques, destacando la importancia del entendimiento mutuo y la superación de desafíos para fortalecer esta práctica.

Conclusiones: La colaboración maestra-fisioterapeuta enriquece los procesos educativos y facilita aprendizajes significativos. Esta práctica, esencial para abordar la diversidad estudiantil y promover el éxito educativo, requiere un respaldo en la formación profesional continua.

Palabras clave: innovación pedagógica, medios de enseñanza, interdisciplinariedad, trabajo en equipo, fisioterapia.

Abstract

Introduction: Inclusive education emphasizes the importance of addressing student diversity. In Chile, this issue is addressed through interprofessional collaboration to diversify teaching.

Aim: This doctoral thesis aims to explore teacher-physiotherapist collaboration in the Chilean educational context and propose a guide of best practices for interprofessional collaboration.

Method: Sequential qualitative methodology, with a first phenomenological phase using individualized semi-structured interviews; and a second observational phase using non-participant observation. The target population includes teachers and physiotherapists working together in didactic-organizational teaching-learning processes. Sampling was intentional and consisted of 12 pairs in the first phase and 11 in the second.

Results: Teachers and physiotherapists highlight interprofessional collaboration as an educational strategy, which in this case, includes movement as a pedagogical tool, benefiting the learning processes of all students. Collaboration modalities reflect a diversity of approaches, emphasizing the importance of shared understanding and overcoming challenges to strengthen this practice

Conclusions: Teacher-physiotherapist collaboration enriches educational processes and facilitates meaningful learning. This practice, essential for addressing student diversity and promoting educational success, requires support in continuous professional development.

Keywords: educational innovation, teaching aid, interdisciplinary approach, group work, teacher participation, physiotherapy.

Introducción

La comunidad internacional de la educación se ha comprometido a abordar la exclusión y desigualdad (UNESCO, 2016), para lograrlo cada país planteó metas para el cumplimiento del ODS 4 (UNESCO, 2023); sin embargo, Latinoamérica presenta un estancamiento en el progreso educativo (UNESCO, 2022).

En este contexto, es vital considerar enfoques pedagógicos que aborden la diversidad del alumnado, como propone la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2016), para promover inclusión y equidad en la educación (Salazar, 2018). La educación inclusiva busca la participación de todo el alumnado en los procesos enseñanza-aprendizaje, implicando a diversos profesionales educativos (Booth y Ainscow, 2015), y fundamentada en principios éticos (Rappoport y Echeita, 2018), con enfoque en el aprendizaje social (Messiou y Ainscow, 2021).

Para promover esta equidad e inclusión educativa, Chile ha implementado una innovación pedagógica que incluye a profesionales no docentes del "Programa de Integración Escolar" (PIE), colaborando con el profesorado dentro del aula (MINEDUC, 2019); sin embargo, la adopción de este enfoque, que pretende diversificar la enseñanza, ha sido lenta, Mellado et al. (2017) y Arriagada-Hernández et al. (2021) han identificado prácticas excluyentes asociadas al PIE, lo que obstaculiza la colaboración en aula.

En un escenario donde el trabajo interprofesional en aula enfrenta desafíos, emerge una colaboración poco explorada entre maestras y fisioterapeutas, enfocada en la incorporación del movimiento en los contenidos académicos (Godoy-Briceño y Laborda, 2023). Fisioterapeutas, trascendiendo su enfoque rehabilitador (Effgen y Klepper, 1994), han avanzado hacia la promoción de la inclusión en rutinas escolares (Cleverger et al., 2020; Wynarczuk et al. 2019, 2021).

Esta tesis doctoral se enfoca en la relevancia del trabajo conjunto maestra-fisioterapeutas en el contexto educativo chileno, fundamentada en que la colaboración interprofesional (Palavecino-Figueroa y Calzadilla-Pérez, 2022,2023; Rivera, 2020) y el trabajo en red (Bär et al, 2020; Bretones y Soto, 2023) enriquecen los procesos educativos y facilitar el logro de objetivos de aprendizaje, ¿ocurrirá lo mismo en esta práctica pedagógica?

Objetivos

1°Analizar el trabajo colaborativo maestra-fisioterapeuta en el contexto educativo chileno.

2°Proponer una guía de buenas prácticas de colaboración interprofesional.

Dado que la investigación doctoral está en curso, esta comunicación se centra en el primer objetivo de la tesis, mientras que el segundo está en desarrollo, y aún no se dispone de datos.

Método

Se trata de un estudio de metodología cualitativa secuencial, cuenta con una primera fase de tipo fenomenológica y una segunda fase de diseño observacional

Primera fase

La muestra se seleccionó intencionalmente, enfocándose en primera instancia en las/los fisioterapeutas del PIE de la región de Valparaíso, Chile (Figura 1). El principal criterio de inclusión fue realizar trabajo colaborativo (TC) con docentes. Las/los fisioterapeutas participantes fueron responsables de elegir a un/a maestro/a con las que percibían un mayor grado de colaboración.

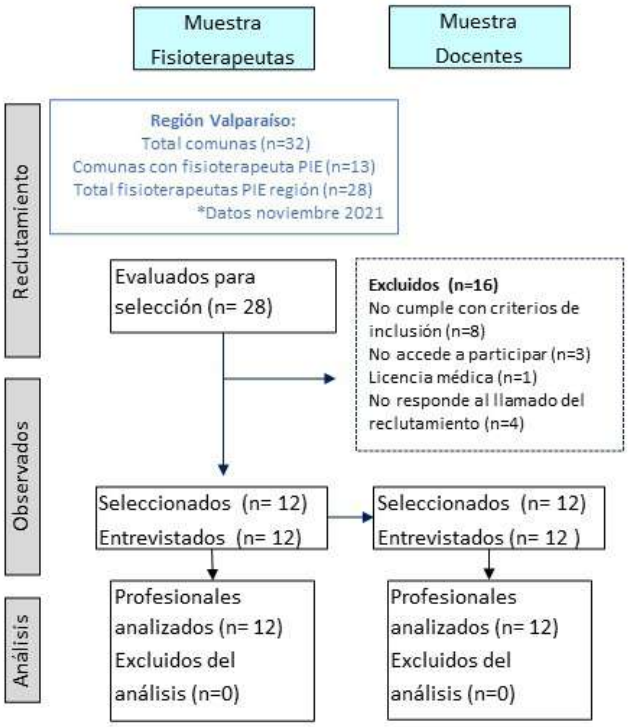


Figura 1

Muestra primera fase

Elaboración propia

De esta forma, se conformaron 12 parejas maestras-fisioterapeutas, con diversas características (Tabla 1).

Tabla 1

Caracterización de la muestra

	Maestras	**Fisioterapeuta**
Género	Femenino (100%)	Femenino (58,4%) Masculino (41,6%)
Años experiencia en educación inclusiva	<5 años (8,3%) ≥5 años (91,7%	<5 años (25%) ≥5 años (75%)
Formaciones	Pedagógica (0%) Disciplinar (0%) Ambas (100%)	Pedagógica (50%) Disciplinar (0%) Ambas (50%)

Se aplicó una entrevista semiestructurada individualizada, mediante un guion prediseñado y validado por 10 expertos chilenos y españoles; la duración media fue de 45 minutos y el registro se realizó en una grabadora de voz y anotaciones en diario de campo.

El análisis de datos fue de tipo temático según las categorías previamente establecidas y las subcategorías emergentes del discurso de las/los participantes, mediante ATLASti.23.2.

Segunda fase

La muestra es intencionada, incluyendo aquellas/os que participaron en la primera fase y optaron por continuar en la siguiente (Figura 2).

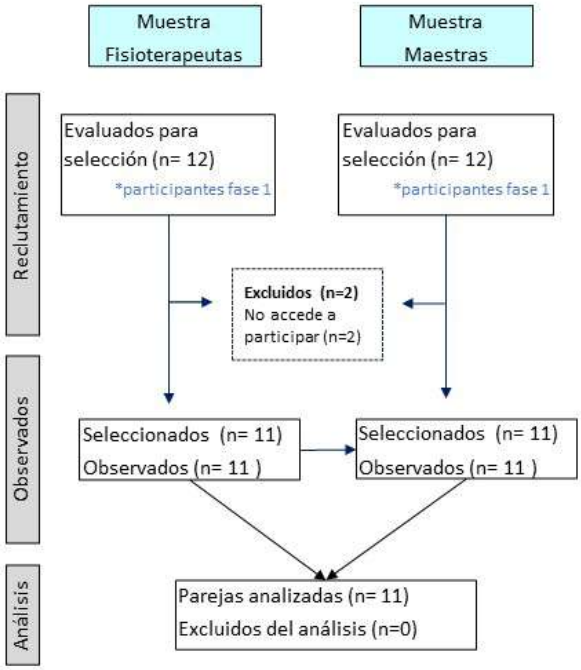


Figura 2

Muestra segunda fase

Elaboración Propia

Finalmente, la muestra queda conformada por 11 parejas maestras-fisioterapeutas, con diversas características (Tabla 2).

Tabla 2

Caracterización parejas maestra-fisioterapeuta

Ámbito geográfico de la escuela	Rural (62,5%)	Urbano (37,5%)
Contenido académico observado	Matemáticas (50%)	Lenguaje (50%)
Nivel clase observada	Primaria (62,5)	Infantil (37,5%)

Se utilizó observación no participante para recopilar datos, permitiendo obtener información detallada al preservar la autenticidad de las interacciones durante la colaboración. Se realizaron 4 observaciones por pareja siguiendo una parrilla observacional validada por expertos.

Para facilitar el análisis de los datos se empleó ATLASti.23.2, siguiendo un enfoque temático para identificar patrones emergentes de acciones e interacciones observadas

Para ambas fases, se contó con el consentimiento informado de las/los participantes, asegurando su confidencialidad.

Primera-Segunda fase: Análisis comparativo discurso/observación (en desarrollo)

Se realizó un análisis basado en criterios contextuales: ámbito geográfico de la escuela, nivel educativo de la escuela, número de alumnas/os por aula y tradición del TC en la comuna; y criterios profesionales: genero de las/los profesionales, años de experiencia laboral en educación inclusiva, años de TC juntos, formaciones.

Resultados

Situación actual colaboración maestra-fisioterapeuta en Chile

Esta colaboración surge de la necesidad de apoyo de la maestra, solicitando ayuda a fisioterapeutas para incluir actividades kinestésicas en los objetivos de aprendizaje. Actualmente, esta colaboración se da en dos instancias:

reuniones de planificación y colaboración en aula.

Análisis de discurso

Maestras (M) y fisioterapeutas (F) valoran de esta colaboración, la adquisición de nuevas estrategias centradas en movimiento, y observan mejoras en la cooperación y aprendizaje estudiantil; sin embargo, enfrentan desafíos debido a la incompatibilidad horaria y falencias en su formación sobre TC interprofesional. Enfatizan la necesidad de normalizar esta colaboración.

> *"¡Planificamos la clase juntas!, me ayuda y buscamos trabajar con movimiento ciertos objetivos para tener mejores resultados"(M8).*
>
> *"Trabajamos ambas en el aula… las/os alumnos ven cómo nos complementamos y trabajamos en equipo… eso los motiva a hacer lo mismo"(F12).*

Análisis de observación

En reuniones de planificación, las parejas maestras-fisioterapeutas (P) colaboran en tres modalidades, aunque la comunicación es mayormente efectiva, se observan algunos casos con desafíos en este aspecto. Prevalece el respeto, el entendimiento y la toma de decisiones conjunta, reflejando un enfoque interdisciplinario que enriquece las actividades pedagógicas.

> *"Maestra y fisioterapeuta mantienen una relación reciproca amena durante la planificación y la toma de acuerdos, al igual que en la primera observación"(P1-2).*

En el aula, se pueden identificar cuatro modalidades de colaboración, en la más destacada se observa un alto nivel de complementariedad, establecimiento de responsabilidades claras que permiten un flujo constante en la clase y apoyo oportuno en el proceso educativo. La realización de actividades kinestésicas observadas promueve la participación estudiantil.

> *"Ambas trabajan cohesionadamente, turnan el liderazgo y se complementan en las instrucciones"(P8-1).*

El análisis comparativo discurso/observación y el segundo objetivo de investigación, están en proceso y serán abordados en futuras comunicaciones.

Discusión y conclusiones

Esta investigación destaca la colaboración maestra-fisioterapeuta, surgida de la necesidad de apoyo expresada por las primeras, reflejando su confianza en la/el fisioterapeuta, similar a lo planteado por Sanahuja et al. (2018) en relación al profesorado de apoyo. Este vínculo ha evolucionado a medida que las maestras reconocen la importancia de la fisioterapia escolar, en línea con los hallazgos de Palavecino-Figueroa y Calzadilla-Pérez (2023) sobre la colaboración maestra-logopeda.

La colaboración maestra-fisioterapeuta, busca integrar actividades que aborden el canal kinestésico, demostrando su compromiso con la diversidad de aprendizaje y asegurando que sus acciones educativas satisfagan las variadas necesidades del alumnado, concordando con Loor y Alarcón (2021) y Páez (2022), y así facilitar aprendizajes significativos.

La diferenciación de responsabilidades desempeña un papel fundamental en esta práctica pedagógica, alineado con Maldonado-Díaz (2022), quien plantea que el trabajo entre dos maestras permite adquirir responsabilidades basadas en objetivos compartidos.

Abordar la formación de ambas profesionales es crucial. Fisioterapeutas necesitan competencias pedagógicas, lo que requiere integrar este aspecto en su formación inicial y continua para mejorar su desempeño educativo, en consonancia con Wynarczuk et al. (2022c, 2019b). Por su parte, las maestras evidencian limitaciones en su

formación para colaborar con profesionales no docentes, a pesar de la prolongada existencia PIE; esto resalta el desafío de progresar hacia una cultura colaborativa (Sagredo-Lillo, 2020).

La planificación de tiempos y espacios para la colaboración, conforme con Araya-Crisóstomo (2019), Avila (2021) y López y Manghi (2021), evita prácticas improvisadas, en contexto del PIE, donde la escasez de estos recursos es evidente.

En reuniones y en aula, se observan formas de colaboración altamente complementarias, coincidiendo con Maldonado-Díaz (2022), quien subraya el intenso diálogo profesional y equidad en los roles. Esto contrasta con los hallazgos de Araya-Crisóstomo et al. (2019), quienes destacan la falta de interdisciplinariedad debido al desconocimiento del enfoque

En este dinámico contexto, la colaboración maestra-fisioterapeuta se presenta como un proceso caracterizado por logros educativos y desafíos estructurales/culturales, destacando la naturaleza no lineal de su proceso.

Impacto y transferencia

Esta tesis promueve la inclusión escolar al ofrecer pautas para mejorar la colaboración pedagógica y fortalecer el trabajo entre docentes y profesionales no docentes. Además, identifica competencias clave para programas de formación continua.

La falta de tiempo formal para la colaboración es un desafío clave en las políticas educativas. Se necesitan cambios que fomenten la colaboración interprofesional y promuevan enfoques pedagógicos colaborativos centrados en la inclusión.

La consideración de factores contextuales destaca la necesidad de estrategias diferenciadas para mejorar la colaboración en diversos entornos escolares, promoviendo la creación de entornos educativos inclusivos y enriquecedores para todas/os.

Referencias bibliográficas

Araya-Crisóstomo, S., Monzón, V., & Infante-Malachias, M. (2019). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de biología. *RMIE*, *24*(81), 403-429. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-403.pdf

Arriagada-Hernández, C., Jara-Tomckowiack, L., & Calzadilla-Pérez, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, *47*(1), 175-195. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175

Avila, C. (2021). Identificando barreras y facilitadores de las prácticas docentes de co-enseñanza en una escuela pública de Chile. CIMIE 21*. Evidencias educativas que mejoran el mundo*. Congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa, Barcelona. https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Avila-Plaza.pdf

Bär, B., Campo, L., & Rubio, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33*(1), 243-263. https://doi.org/10.14201/teri.23660

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/110242/mod_imscp/content/2/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Bretones, E., & Soto, P. (2023). La participación de las familias gitanas en las instituciones educativas: El Servicio de Promoción Socioeducativa del pueblo gitano. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles, 15*(Especial II), 92-102. https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4649

Clevenger, V., Jeffries, L., Effgen, S., Chen, S., & Arnold, S. (2020). School-Based Physical Therapy Services: Predicting the Gap Between Ideal and Actual Embedded Services*. Pediatric Physical Therapy, 32*(2), 98-105. https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000683

Effgen, S., & Klepper, S. (1994). Survey of Physical Therapy Practice in educational setting. *Pediatric Physical therapy*, *6*(1), 15-23. https://journals.lww.com/pedpt/abstract/1994/00610/survey_of_physical_therapy_practice_in_educational.4.aspx

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (1° ed. electrónica). Fondo de Cultura Económica.

Godoy-Briceño, J., & Laborda, C. (2023). Trabajo colaborativo entre maestras y fisioterapeutas en el contexto educativo chileno como elemento para la educación inclusiva. *En Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (Gajardo Espinosa, Katherine, ed. Cáceres Iglesias, Judith, pp. 1115-1133). Octaendro. https://ddd.uab.cat/record/287127

Loor, K., & Alarcón, L. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los estilos de aprendizaje. *Revista San Gregorio, 48,* 1-14. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1934

López, J., & Manghi, D. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15*(1), 173-187. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173

Maldonado-Díaz, C. A. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional*, *61*(1), 100-126. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217

Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación, 41*(1), 1-14. https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597

Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *15*(2), 23-37. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023

MINEDUC. (2019). *Profesionales asistentes de la educación Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar (PIE). División educación general, Unidad de educación especial*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf

Paez, D. (2022). Estrategias de estudio para fortalecer el aprendizaje en el aula por medio de los canales de aprendizajes. *Revista Boletín Redipe, 11*(7), 113-125. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1859/1802

Palavecino-Figueroa, D., & Calzadilla-Pérez, O. (2022). Rol colaborativo del fonoaudiólogo en la estimulación del lenguaje verbal oral en párvulos. *Luz, 21*(3), 36-50. http://scielo.sld.cu/pdf/luz/v21n3/1814-151X-luz-21-03-36.pdf

Palavecino-Figueroa, D., & Calzadilla-Pérez, O. (2023). Liderando prácticas de estimulación del lenguaje verbal oral mediante trabajo colaborativo entre educación parvularia y fonoaudiología. *Revista de currículum y formación del profesorado, 27*(2), 243-265. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22742

Rappoport, S., & Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores, 57*(3). https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740

Rivera, Y. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integracion escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores, 59*(2), 27-44. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055

Sagredo-Lillo, E., Bizama, M., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación, 78,* 346-360. https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526

Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuestas y desafios en el aula. *Tendencias Pedagógicas, 31,* 31-46. https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001

Sanahuja, J. M., Mas, O., & Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación, 29*(4), 1041-1057. https://doi.org/10.5209/RCED.54608

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (ED-2016/WS/28). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.* www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp

UNESCO. (2023). *Informe sobre el progreso hacia puntos de referencias nacionales. Atención a la primera infancia.* (https://www.unesco.org/gem-report/es)

Wynarczuk, K. D., Chiarello, L. A., Fisher, K., Effgen, S. K., Palisano, R. J., & Gracely, E. J. (2019). School-Based Physical Therapists' Experiences and Perceptions of How Student Goals Influence Services and Outcomes. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics, 39*(5), 480-501. https://doi.org/10.1080/01942638.2018.1546254

Wynarczuk, K., Hadley, D., Sen, S., Ward, J., Ganetsky, V., & Sen, S. (2019). Pharmacy, physical therapy, occupational therapy, and physician assistant professional students' perspectives on interprofessional roles and responsibilities. *Journal of Interprofessional Care, 33*(6), 832-835. https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1572599

Wynarczuk, K. D., Chiarello, L. A., Gracely, E., Effgen, S. K., Palisano, R. J., & Fisher, K. (2021). Participation-Based Student Goals in School-Based Physical Therapy Practice: Influence on Service Delivery and Outcomes. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics, 41*(5), 485-502. https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1877234

Wynarczuk, K., Gagnon, K., Fiss, A., Kendall, E., Schreiber, J., & Rapport, M. (2022). The How and the Why of Including Children: Experiential Learning in Teaching Physical Therapist Students. *Pediatric Physical Therapy, 34*(3), 400-409. https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000920

Análisis de factores que afectan a la Marca Personal para la Gestión de Carreras Sostenibles de los Knowledge Workers

Arancha Ruiz-Bachs [1]
Pilar Figuera-Gazo (directora tesis) [1]
Robert G. Valls Figuera (director de tesis) [1]

[1] *Programa de doctorado de Educación y Sociedad Universidad Barcelona, España*
arancha@innero.pro; pfiguera@ub.edu; rgvalls@ub.edu

Resumen

En el actual escenario de la economía del conocimiento, la colaboración y la atención, la marca personal se ha convertido en una competencia muy útil para los *knowledge workers*, profesionales valorados por su capacidad para aprender, adaptarse y superar desafíos. La marca personal les permite identificar y potenciar su talento diferencial y dirigirse de manera efectiva a audiencias estratégicas para la construcción de carreras sostenibles. Conocer los factores limitantes y potenciadores que les afectan durante el aprendizaje y desarrollo de esta competencia ayudará a proporcionar un marco de referencia útil para mejorar los procesos de orientación y contribuir al desarrollo y éxito de los *knowledge workers*, en el contexto competitivo actual.

Este proyecto se justifica por la creciente relevancia de la marca personal y los *knowledge workers*. Se busca incrementar el número de producciones científicas que vinculen marca personal y la gestión de la carrera para mejorar los procesos de orientación a este colectivo.

Esta investigación se enmarca en el programa de doctorado Educación i Societat, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Se empleará una metodología mixta, integrando tanto enfoques cualitativos como cuantitativos.

Palabras clave: Marca Personal; *Knowledge Workers*; Factores; Orientación de Carrera; Carreras Sostenibles

Abstract

In the current scenario of the knowledge, collaboration and attention economy, personal branding has become a very useful skill for knowledge workers, professionals valued for their ability to learn, adapt and overcome challenges. Personal branding allows them to identify and enhance their differential talent and effectively target strategic audiences to build sustainable careers. Discovering the limiting and enhancing factors that affect them during the learning and development of this competence will provide a useful framework of reference to improve career counseling and contribute to the development and success of knowledge workers in nowadays competitive context.

This project is justified by the increasing importance of personal branding and the imperative for enhanced career prospects for knowledge workers. The goal is to contribute to academic research that connects personal branding with career development and counseling. This will help improve guidance specifically designed for knowledge workers.

This research is part of the Education and Society doctoral program, of the Faculty of Education of the University of Barcelona. A mixed methodology will be used, integrating both qualitative and quantitative approaches.

Keywords: Personal Branding; *Knowledge Workers;* Factors; Sustainable Careers; Career Counseling

Introducción

Los avances tecnológicos, económicos y sociales han generado cambios profundos dando lugar a nuevos modelos políticos y económicos, transformado funciones y sectores y promoviendo la obsolescencia de ciertas ocupaciones (Frey, 2020; *World Economic Forum*, 2023). Las empresas valoran a los *knowledge workers,* profesionales con educación y habilidades para adquirir y aplicar conocimiento teórico y práctico (1999). Estos profesionales viven en un contexto competitivo marcado por la economía del conocimiento, colaborativa y de la atención. En este entorno de inestabilidad e incertidumbre, el aprendizaje de competencias para la gestión de la carrera es esencial para su adaptación profesional y empleabilidad (Savickas et al., 2013; Llanes et al., 2017; Romero-Rodríguez y Figuera Gazo, 2018). La marca personal les ofrece capacidades para identificar oportunidades laborales, definir estrategias de carrera y adaptarse de manera coherente a los cambios del mercado laboral (Ruiz, 2016; Gorbatov et al., 2018; Khedher, 2019).

En el contexto de la postmodernidad, la marca personal de los *knowledge workers* está influenciada por múltiples factores personales y contextuales (Lair et al., 2005; Scheidt et al., 2018), que inciden en su identidad profesional y pueden dificultar el logro de una carrera sostenible. El estudio de este tema es crucial porque, si bien una marca personal sólida puede ser una habilidad vital para la gestión de una carrera sostenible, la falta de su adecuada gestión puede llevar al fracaso y la ansiedad (Harris y Rae, 2011; Gershon, 2014; Thompson et al., 2018).

Esta tesis expone cómo la marca personal puede ser una competencia de utilidad para la adaptabilidad profesional e identidad de los *knowledge workers.* Para promover que puedan alcanzar una carrera sostenible, ahonda en la comprensión de cómo los factores personales, contextuales y derivados de la identidad de grupo pueden influir en el aprendizaje de la marca personal, la acción dirigida y satisfacción con su resultado. Se aspira a aportar con esta investigación información que mejore los procesos de orientación de carrera a este colectivo.

Estado de la cuestión

Los *knowledge workers,* muy apreciados por sus capacidades cognitivas y de aprendizaje (Cortada, 2018), son considerados profesionales altamente capacitados y eficientes con habilidades y conocimientos diversos en un área específica, que pueden aplicarlo a una amplia variedad de contextos y situaciones laborales (Hesselbein y Goldsmith, 2009). Ante las múltiples opciones que la sociedad líquida les ofrece (Bauman, 2002) se enfrentan a continuos procesos de decisión cayendo bajo lo que se ha llamado "la paradoja de la elección" (Schwartz, 2016) donde tener más opciones no significa necesariamente mayor satisfacción. Además, la economía del conocimiento, colaborativa y de la atención les exige continuamente adquirir y demostrar sus competencias (Sala et al., 2020). La responsabilidad sobre la carrera ha aumentado, ganando protagonismo el autoconocimiento y el autodesarrollo (Figuera et al., 2015). El crecimiento ya no es exclusivamente el ascenso en una jerarquía organizacional, sino el desarrollo de una carrera sostenible (De Vos et al., 2020). Se han de explorar nuevas perspectivas en el ámbito de la orientación profesional que ayuden a los profesionales a adquirir competencias de adaptabilidad profesional e identidad para adaptarse a estos cambios y alcanzar una carrera más satisfactoria (Cedefop, 2009; Savickas et al., 2013; Lent y Brown, 2020).

La marca personal surge como una competencia que acude en ayuda de este colectivo. Dada la importancia de la marca personal para los *knowledge workers* este trabajo examina, además de la naturaleza y elementos del constructo (Gorbatov et al., 2018; Scheidt et al., 2020), la relación entre la marca personal y la gestión de la carrera, así como su impacto en las organizaciones (Parmentier et al., 2013), la empleabilidad (Minor-Cooley et al., 2020) y los efectos positivos del co-branding entre directivo y organización (Scheidt et al., 2016).

Se explora la amplia gama de factores que influyen en la marca personal, tanto desde la óptica de la carrera (Savickas, 2013; Lent, 2013; McMahon y Patton, 2018; Romero Rodríguez y Figuera-Gazo, 2018; De Vos et al., 2020; Figuera et al., 2020), como desde la marca personal. Se distinguen dos categorías de factores: personales y contextuales. Dentro de los personales, los factores socio-demográficos, como género, la edad, la raza y el origen (Lair et al., 2005; Scheidt et al., 2016; Thomson, 2006). También relacionados con la identidad profesional, la educación, habilidades y los roles que desarrollan (Ibarra, 1999; Harris y Rae, 2011; Moulard et al., 2015; Ruiz, 2019; Parmentier y Fischer, 2021).

Entre los factores contextuales, se han analizado la influencia en la marca personal de los cambios económicos, tecnológicos y sociales y otros como la flexibilidad del mercado laboral (Di Tella y MacCulloch, 2005; Gorbatov et al., 2018). También la pertenencia a entornos laborales específicos con normas internas especiales, como el mundo emprendedor, el periodismo, la moda o el ámbito académico (Parmentier y Fischer, 2021; Lair et al., 2005; Molyneux, 2015; Close et al., 2011) que pueden influenciar la identidad de grupo.

Definición del problema

La finalidad principal de la tesis es: *explorar los factores limitadores y potenciadores de la marca personal de los knowledge workers para proponer mejoras en los procesos de orientación que promuevan carreras sostenibles*

Para dar respuesta a las preguntas planteadas en la tesis, se han diseñado los siguientes objetivos de investigación:

El primero de los objetivos es analizar los retos en marca personal de los *knowledge workers* para una gestión de carrera sostenible. Describir su perfil, incluyendo antecedentes académicos y personales, características sociodemográficas, situación laboral y expectativas profesionales. Explorar las variables personales y de identidad profesional que afectan a la construcción de la marca personal. Profundizar en la comprensión de estos factores y ofrecer una categorización simplificada para facilitar la labor de orientación a lo largo de todo el proceso de construcción y desarrollo de la marca personal.

En segundo lugar proponer, a la vista de los resultados, recomendaciones para mejorar los procesos de orientación en marca personal de los *knowledge workers* para el alcance de una carrera sostenible.

Método

En esta investigación se lleva a cabo un diseño de método mixto CUAN - CUAL (Creswell, 2014; Mertens, 2014) a través de un modelo secuencial. El enfoque cuantitativo se lleva a cabo mediante la aplicación de un cuestionario diseñado para analizar cómo diversas variables influyen en las dimensiones personales y contextuales de los *knowledge workers* en relación con su marca personal. Los datos proceden del cuestionario implementado a personas (n=824) que han realizado el curso o formación relativa a la marca personal en los años 2022 y 2023 de (1) alumnos de programas de dirección de empresa de una escuela de negocios y (2) empleados de corporaciones asistentes a una formación en marca personal organizada por empresas de diferentes sectores (financiero, tecnológico, telecomunicaciones, entretenimiento y moda, entre otros).

Se analizan la relación entre las dimensiones del personas pertenecientes al grupo *knowledge workers* y su marca personal. Desde la persona, se analizan subdimensiones socio-demográfica (el género, edad y origen), de identidad profesional (el nivel educativo, experiencia laboral, tipo de personalidad y existencia de referentes de marca) y contextual (campo profesional y de identidad colectiva). También se observará si afecta el rol que desempeña la persona dentro de la organización y el sector profesional. Después se analizará el impacto de estas variables en la dimensión de marca personal de los *knowledge workers*, distinguiendo subdimensiones relacionadas con el aprendizaje de esta competencia, su satisfacción y la dificultad o facilidad - tanto internas como externas- para realizar acciones dirigidas a su desarrollo.

El enfoque cualitativo se realiza a través de un grupo de discusión con expertos del campo de la orientación en marca personal, para contrastar y profundizar en la existencia e influencia de los factores obtenidos en la fase cuantitativa.

Resultados

Los resultados de la investigación pretenden ahondar en los factores que afectan a la marca personal de los *knowledge workers* para alcanzar una carrera sostenible, una temática que hasta el momento no había sido tratada por la literatura académica. También hacer una aproximación a la influencia de factores personales, contextuales y de identidad que pueden afectar a este colectivo. Se anticipa la posibilidad de agrupar los múltiples factores que influencian a los *knowledge workers* en cinco grandes categorías (confianza, ubicación, foco, conexión y acción) para facilitar la labor de orientación al poder ofrecer una estructura organizada que ayude en la práctica a abordar estrategias adecuadas para sus necesidades de carrera.

Discusión y conclusiones

Se está realizando un análisis de la relación entre las distintas variables personales y contextuales que puedan describir las relaciones de influencia entre los distintos factores y el desarrollo de la marca personal de los *knowledge workers*.

Estos datos servirán de base para el *focus group* que está previsto para el segundo trimestre del 2024. Su objetivo será obtener una opinión externa de expertos consultores en marca personal sobre estos factores de influencia, tanto facilitadores como limitantes, la valoración de la utilidad de agruparlos en cinco grandes categorías y recabar propuestas de estrategias de orientación para que los *knowledge workers* puedan gestionar de forma sostenible su carrera.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica. ISBN 9789505575138. Consultado el 9 de abril de 2023.

Cedefop (2009). *Professionalising career guidance*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Close, A. G., Moulard, J. G., y Monroe, K. B. (2011). Establishing human brands: determinants of placement success for first faculty positions in marketing. *J. Academy Marketing Sci. 39, 922–941*. https://doi.org/10.1007/s11747-010-0221-6

Cortada, J. (2018). *Rise of the Knowledge Worker*. M.E. Sharpe.

Creswell, J. (2014). Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4a ed.). Sage.

De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M. y Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, *117*(March), 1–13. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011

Di Tella, R., y MacCulloch, R. (2005). The consequences of labor market flexibility: Panel evidence based on survey data. *European Economic Review, 49(5), 1225-1259*. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2003.11.002

Drucker, P. F. (1999). Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge. *California Management Review, 41(2), 79-94.* https://doi.org/10.2307/41165987

Figuera-Gazo, P., Rodríguez-Moreno, M.L. y Llanes-Ordóñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 1-17.* https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2821

Frey, C. B. (2020). *The technology trap: Capital, labor, and power in the age of automation* (Princeton University Press (Ed.).

Gershon, I. (2014). Selling your self in the United States. *Political Legal Anthropol. Rev.* 37, 281–295. https://doi.org/10.1111/plar.12075

Gorbatov, S., Khapova, S. N. y Lysova, E. I. (2018). Personal branding: Interdisciplinary systematic review and research agenda. *Frontiers in Psychology*, *9*(NOV), 1–17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02238

Harris, L. y Rae, A. (2011). Building a personal brand through social networking. *Journal of Business Strategy*, *32*(5), 14–21. https://doi.org/10.1108/02756661111165435

Hesselbein, F. y Goldsmith, M. (2009). *The leader of the future 2: Visions, strategies and practices for the new era.* Ed. Wiley y Sons.

Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*,*44*(4), 764– 791. https://doi.org/10.2307/2667055

Khedher, M. (2019). Conceptualizing and researching personal branding effects on the employability. *Journal of Brand Management*, *26*(2), 99–109. https://doi.org/10.1057/s41262-018-0117-1

Lair, D. J., Sullivan, K., & Cheney, G. (2005). Marketization and the Recasting of the Professional Self: The Rhetoric and Ethics of Personal Branding. *Management Communication Quarterly, 18(3), 307-343*.

Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 115-146). NJ: Wiley.

Lent, R. W. y Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, *120* (December 2019), 103448. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448

Llanes, J., Figuera, G. y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *28*(2), 46-60.

McMahon, M y Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: contributions of the Systems Theory Framework. *British Journal of Guidance y Counselling.* 46. 1-12. https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1428941.

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* Sage publications (3th Edition).

Minor-Cooley, D., Parks-Yancy, R., Gorbatov, S., Khapova, S. N., Oostrom, J. K., Lysova, E. I., Scheidt, S., Gelhard, C., Henseler, J., Pryor, R. G. L., Bright, J. E. H., Pluntz, C., Pras, B., Robbins, S. B., Lee, R. M., Wan, T. T. H., Parmentier, M. A., Fischer, E., Schlosser, F., … Young, R. A. (2020). Chapter 10 - Lifespan Perspectives on Careers and Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, *115*(3), 235–259. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812756-8.00010-4

Molyneux, L. (2015). What journalists retweet: opinion, humor, and brand development on Twitter. *Journalism 16, 920–935.* https://doi.org/10.1177/1464884914550135

Moulard, J. G., Garrity, C. P. y Rice, D. H. (2015). What makes a human brand authentic? Identifying the antecedents of celebrity authenticity. *Psychol. Market. 32,* 173–186. https://doi.org/10.1002/mar.20771

Parmentier, M. A., Fischer, E. y Reuber, A. R. (2013). Positioning person brands in established organizational fields. *J. Acad. Market.Sci.* 41, 373–387. https://doi.org/10.1007/s11747-012-0309-2

Parmentier, M. A. y Fischer, E. (2021). Working It: Managing Professional Brands in Prestigious Posts. *Journal of Marketing*, *85*(2), 110–128. https://doi.org/10.1177/0022242920953818

Romero-Rodríguez, S., y Figuera Gazo, P. (2018). La orientación en la universidad. A. Manzanares Moya y C. Sanz López (Eds.), *Orientación profesional: Fundamentos y estrategias (pp. 163-192).* Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Ruiz, A. (2016). *Qué busca el headhunter.* Conecta.

Ruiz, A. (2019). *Ahora o nunca: 5 claves para dar grandes pasos en tu carrera profesional.* Conecta.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera, M. (2020). *LifeComp. The European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. https://doi.org/10.2760/302967 Recuperado de: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/lifecomp-european-framework-personal-social-and-learning-learn-key-competence

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.

Scheidt, S., Gelhard, C. V. y Henseler, J., (2016). Boon or bane: how top manager brands spill over into company brands. *Paper presented at 11th Global Brand Conference 2016,* Bradford, United Kingdom.

Scheidt, S., Loohuis, R., & Henseler, J., (2016). See and be seen: How visibility affects the personal branding of top managers. *Paper presented at 14th Global Brand Conference 2016,* Berlin, Germany

Scheidt, S., Gelhard, C., Strotzer, J. y Henseler, J. (2018). In for a penny, in for a pound? Exploring mutual endorsement effects between celebrity CEOs and corporate brands. *Journal of Product and Brand Management*, *27*(2), 203–220. https://doi.org/10.1108/JPBM-07-2016-1265

Scheidt, S., Gelhard, C. y Henseler, J. (2020). *Old Practice, but Young Research Field : A Systematic Bibliographic Review of Personal Branding*. *11*(August). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01809

Schwartz, B. (2016). *The paradox of choice*. ECCO Press.

Thomson, M. (2006). Human brands: investigating antecedents to consumers' strong attachments to celebrities. *J. Marketing 70,* 104–119. https://doi.org/10.1509/jmkg.70.3.104

World Economic Forum. (2023, septiembre 2). *Future of Work Report* Recuperado de: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/

Después de las Aulas: Explorando Estrategias y Desafíos en la Transición al Empleo para Personas con Discapacidad Intelectual[37]

Gabriela I. Coñoman[1]
Carmen Carmona Rodríguez[2]
Vicenta Ávila Clemente[3]

Universitat de València, España[1]

Grupo de Investigación en Cultura, Diversidad y Desarrollo - CUDIDE, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de Valéncia, España[2]

ERI Lectura y Departamento de Psicología Evolutiva y Educativa, Universitat de València, España[3]

gacoga@alumni.uv.es

Resumen

Este documento describe el plan de investigación realizado para el período 2021-2025, centrado en cuatro procesos de investigación destinados a comprender la transición al empleo de personas con discapacidad intelectual (PcDI). El primer proceso evaluó el impacto de la formación online en jóvenes con discapacidad intelectual en un entorno universitario durante la pandemia de COVID-19. El segundo estudio investigó la eficacia de un programa de formación laboral, destacando la importancia del autoconocimiento para jóvenes con discapacidad intelectual. La tercera investigación consistió en una revisión sistemática de programas diseñados para facilitar la transición de la escuela al trabajo para personas con discapacidad intelectual. Finalmente, el cuarto estudio abordará barreras y oportunidades en la transición al empleo mediante investigación cualitativa con grupos focales en tres comunidades autónomas de España. Para ello se han desarrollado grupos focales con la participación de familias, personas con discapacidad intelectual, profesionales y empleadores. Este enfoque multidimensional proporcionará una comprensión integral para mejorar la inclusión de este grupo en el mercado laboral.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; Transición escuela-trabajo; Orientación profesional; Formación para el empleo; Habilidades para el empleo.

Abstract

This paper describes the research plan for 2021-2025, focusing on four research processes aimed at understanding the transition to employment of people with intellectual disabilities (PwID). The first process evaluated the impact of online training on young people with intellectual disabilities in a university setting during the COVID-19 pandemic. The second evaluated the effectiveness of a vocational training programme that emphasised the importance of self-awareness for young people with intellectual disabilities. The third study was a systematic review of programmes designed to facilitate the transition from school to work for people with intellectual disabilities. Finally, the fourth study will address barriers and opportunities in the transition to employment through qualitative research with focus groups in three autonomous communities in Spain. The focus groups have been developed with the participation of families, people with intellectual disabilities, professionals and employers. This multidimensional approach will provide a comprehensive understanding to improve the inclusion of this group in the labour market.

Keywords: intellectual disability; school-to-work transition; vocational guidance; Job Training; Job Skills.

Introducción

La inclusión laboral de las personas con discapacidad ha ganado relevancia en las políticas públicas de diversos países, en la Unión Europea se ha reforzado la Estrategia para los Derechos de Personas con Discapacidad 2021-2030, destacando aspectos como la contratación inclusiva y las adaptaciones laborales (European Commission, 2021). Sin embargo, persiste una brecha significativa entre los objetivos de integración social y la realidad

37 Este trabajo se ha llevado a cabo con ayuda de becas doctorales de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID Chile PFCHA/BCH 72220215 y es parte del proceso de tesis doctoral de la primera autora.

experimentada por las PcDI (McCausland et al., 2023; Merrells et al., 2019). Las estadísticas laborales subrayan desafíos evidentes; en España, solo el 23.8% de las PcDI están empleadas, en comparación con el 66.3% de las personas sin discapacidad (Instituto Nacional de Estadística, 2022). En el Reino Unido, aunque las cifras son más alentadoras, solo el 33.8% de las PcDI está empleada, frente al 81.9% de la población general y al 53.9% de la población con discapacidad (Department for Work and Pensions, 2022).

Diversos elementos adquieren relevancia en el proceso de transición al empleo, destacando la educación como factor primordial. Investigaciones previas indican que la educación secundaria obligatoria (ESO) representa una de las barreras significativas que enfrentan las PcDI (Echeita et al., 2009; Núñez Mayán, 2019). Asimismo, se observa una carencia en la orientación respecto a las alternativas disponibles al concluir la ESO, a pesar de que este colectivo expresa expectativas similares a las de sus pares (Pallisera et al., 2016).

Además, las PcDI evidencian una falta de formación en la toma de decisiones autónoma sobre sus habilidades e intereses (Wehmeyer et al., 2019). Indicios prometedores sugieren que los servicios de transición enfocados en la individualización, experiencias laborales tempranas, colaboración interinstitucional, respaldo familiar, autodeterminación y apoyo laboral contribuyen al desarrollo de habilidades laborales (Traina et al., 2023).

La tecnología es un aspecto crucial de la sociedad contemporánea debido a su uso generalizado en diversos ámbitos como el hogar, el trabajo, el ocio y la educación. Aunque aporta beneficios para el desarrollo social e identitario y fomenta la autonomía y la autoestima entre las PcDI (Chadwick y Fullwood, 2018), se observa que las competencias y habilidades de las PcDI siguen estando infravaloradas (Chiner et al., 2017).

Investigar esta temática se presenta como imperativo para comprender problemáticas y oportunidades de desarrollo, mejorando la calidad de vida y garantizando el pleno ejercicio de los derechos.

Objetivos de la investigación

El presente plan de investigación sobre transición al empleo de PcDI adopta el formato de compendio de artículos. La elección de este formato se basa en sus beneficios, que incluyen la integración de habilidades de investigación y publicación, el establecimiento y desarrollo de una línea de investigación colaborativa, y la superación de limitaciones de difusión asociadas a la literatura gris (Berlanga Fernández et al., 2015; Quintero Moreno, 2016).

Los estudios desarrollados y por desarrollar de la presente investigación doctoral son:

Artículo 1: “Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: experiencia durante la covid-19 en contexto universitario”. Coñoman y Ávila (2022) publicado en Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual. Factor de impacto SJR Q3.

Este trabajo tuvo como objetivos:

- Analizar la transición del formato presencial al online en el módulo de Formación en Habilidades Laborales
  - Conocer la percepción de un grupo de PcDI respecto a la experiencia de formación online. Adaptación Cuestionario Sobrino et al. (2004).
  - Comparar su nivel de satisfacción entre la modalidad presencial y la modalidad online.

Artículo 2: “Eficacia de un programa de formación laboral para jóvenes con diversidad

funcional intelectual. El autoconocimiento como factor clave” – Coñoman, Carmona y Ávila (2024). Aceptado en la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), con fecha de publicación agosto 2024 – Factor de impacto SJR Q2.

Los objetivos de este trabajo fueron:

- Conocer cambios originados en un grupo de PcDI tras la realización de un módulo formativo en habilidades laboral.
  - Medir cambios en indecisión vocacional compleja (Rivas et al., 2003), perfil de personalidad laboral (Bolton y Roessler, 1986; Jenaro y Rodríguez, 2004), Frecuencia y uso de internet (Salmerón et al., 2018); Conocimientos del mundo laboral.

Artículo 3: "Initiatives to support the school-to-work transition of people with intellectual disabilities: a systematic review" – Coñoman, Ávila y Carmona (2024) Publicado en línea en Journal of Intellectual & Developmental Disability - Factor de impacto JCR Q1.

El objetivo del trabajo fue:

- Analizar iniciativas dirigidas a apoyar a PcDI en su transición al empleo, en los último 10 años, utilizando el Marco de referencia de la Red de Políticas Europeas de Orientación a lo Largo de Toda la Vida (ELGPN, 2015).
  - Examinar las iniciativas divididas en cuatro grandes áreas: Orientación profesional y vocacional; Capacitación para el desarrollo de competencias clave para el empleo; programas de transición escuela-trabajo; Aprendizaje basado en el trabajo.

Artículo 4: Perspectivas sobre la transición laboral de PcDI: un estudio en tres comunidades autónomas de España – (investigación en Desarrollo).

El principal objetivo es:

- Profundizar, desde una perspectiva cualitativa, en las concepciones, percepciones y opiniones que tienen todas las partes involucradas en el proceso de transición al empleo de PcDI.
  - Explorar tanto las experiencias negativas y barreras, como experiencias positivas y favorecedoras.
  - Conocer diversas opiniones sobre aspectos clave de la preparación, búsqueda y mantenimiento del empleo (confusión profesional, nuevas tecnologías, inteligencia artificial y lectura).
  - Determinar la influencia de la familia y la educación superior en este proceso.

Método

La tabla 1 muestra la metodología para cada una de las fases del presente plan de investigación llevado a cabo.

Tabla 1

Diseño metodológico plan de investigación por compendio de artículos

	Artículos elaborados o en proceso			
	1	**2**	**3**	**4**
Diseño	Descriptiva transversal	Descriptiva longitudinal	Revisión sistemática	Enfoque cualitativo trascendental
Participantes -muestra	16 PcDI	16 PcDI	Bases de datos de: Web of Science, EBSCOhost, APA PsycINFO, Elsevier (Scopus) y Dialnet	15 grupos focales (GF) en 3 comunidades autónomas.
Procedimiento	Intervención - Valoración.	Pre-test - Intervención - Post-test	Desarrollo del Protocolo: -Criterios de inclusión/ exclusión. -Estrategias de búsqueda. -Métodos de selección de estudios. -Criterios de evaluación de calidad metodológica. -Plan de síntesis de datos. -Concordancia tres codificadoras -Coeficiente Kappa (Fleiss, 1981).	Técnica de GF -Definición de objetivos. -Definición de grupos de interés (características). -Invitación y difusión de GF. -Consentimiento informado y solicitud de datos sociodemográficos -Asistencia a GF (en línea o presencial).
Instrumentos	Cuestionario ad-hoc	Escalas y Cuestionarios ad-hoc	Protocolo Prisma 2020 (Page et al., 2021)	Software Atlas.ti con IA

	Artículos elaborados o en proceso			
	1	**2**	**3**	**4**
Análisis de datos	Porcentajes, Media, desviación estándar.	SPSS v.24. La normalidad se evaluó con Shapiro-Wilk. t de Student o W de Wilcoxon para diferencias.	Año de publicación, país, diseño metodológico, y datos de participantes, análisis temático (4 áreas).	Análisis temático Pruebas de chi-cuadrado (diferencias entre los grupos)
Consideraciones éticas: Consentimiento informado Confidencialidad Tratamiento ético de datos	Si	Si	Transparencia, imparcialidad, manejo de conflictos, ética en datos.	Si

Resultados

Los resultados obtenidos y esperados se presentan en la Figura 1.



Figura 1

Resultados obtenidos y esperados plan de investigación por compendio de artículos

Discusión y conclusiones

Estas investigaciones resaltan las oportunidades brindadas por las nuevas tecnologías en el respaldo y la instrucción de habilidades laborales específicas, promoviendo la autonomía y autogestión. La competencia digital emerge como crucial en un entorno laboral digitalizado, desde el correo electrónico hasta la búsqueda de empleo en línea, siendo su carencia una restricción para las oportunidades laborales (Juárez y Marqués, 2019), subrayando la importancia de cultivar competencias digitales.

Por otra parte, los obstáculos recurrentes de las investigaciones destacan la falta de información sobre las características de la población de estudio, especialmente a lo que respecta a comorbilidades (Barczak y Cannella-Malone, 2022), a lo que se le suma, falta de información sobre la gravedad del diagnóstico y escasa investigación en grupos de altas necesidades (Navas et al., 2018), junto con la falta de consideración de la sensibilidad de género, en donde se ha visto las diferencias para conseguir o mantener un empleo (Holwerda et al., 2013), así como en la sobreprotección, prejuicios y asunción de roles asignados (Avilés, 2016; Arvidsson et al., 2016).

Otro de los elementos clave que surge es la necesidad de expandir oportunidades de formación y elección profesional para empoderar a las PcDI sobre su futuro laboral, superando limitaciones percibidas por otros. Asimismo, consideramos esencial incorporar las vivencias de las PcDI y sus redes de apoyo en la investigación para orientar políticas y prácticas más inclusivas, reconociendo su papel protagonista.

Impacto y transferencia

La investigación aborda diversos aspectos, desde la formación online hasta la evaluación de un programa específico diseñado para el desarrollo de habilidades laborales en el entorno universitario. Este enfoque multifacético busca destacar acciones positivas y revelar oportunidades de desarrollo. Además, la tesis se complementa con la búsqueda y análisis de iniciativas que facilitan los procesos de transición al empleo, proporcionando una visión general de la investigación académica existentes, así como otra exhaustiva de las experiencias y percepciones en dicho contexto. El propósito final es informar y orientar a profesionales, educadores, familias y formuladores de políticas sobre buenas prácticas. Se busca que los resultados y conclusiones obtenidos contribuyan a promover la inclusión y a desarrollar políticas y prácticas más efectivas en este ámbito.

Referencias bibliográficas

Arvidsson, J., Widén, S., Staland-Nyman, C. y Tideman, M. (2016). Post-school destination - A study of women and men with intellectual disability and the gender-segregated Swedish labor market [Destino postescolar - Un estudio de mujeres y hombres con discapacidad intelectual y el mercado laboral sueco segregado por sexos]. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 13*(3), 217–26. https://doi.org/10.1111/jppi.12157

Avilés, I. (2016). Mujeres, inflexiones ante la discapacidad y el empleo. *RECIE - Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 3*(1), 145-151. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/195/286

Barczak, M. A., & Cannella-Malone, H. (2022). Self-management of vocational skills for people with significant intellectual disabilities: A systematic review [Autogestión de habilidades vocacionales para personas con discapacidad intelectual significativa: Una revisión sistemática]. *Journal of Intellectual Disabilities. 26(*2), 470-490. https://doi.org/10.1177/1744629520987768

Berlanga Fernández, S., Pérez Cañaveras, R. M., & Vizcaya Moreno, M. F. (2015). Experiencia de E-dirección de tesis doctoral por compendio de publicaciones: La E-doctoranda y las E-codirectoras. *Atención Primaria, 47*(1), 68-69. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2014.03.015

Bolton, B. y Roessler, R. (1986). *Manual for the Work Personality* Profile [Manual del Perfil de Personalidad Laboral]. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319194.pdf

Chadwick, D. D. y Fullwood, C. (2018). An online life like any other: identity, self-determi-nation, and social networking among adults with intellectual disabilities [Una vida online como cualquier otra: identidad, autodeterminación y redes sociales entre adultos con discapacidad intelectual]. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 21*(1), 56-64. https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0689

Chiner, E., Gómez-Puerta, M. y Cardona-moltó, M. C. (2017). Internet use, risks and on-line behaviour: the view of internet users with intellectual disabilities and their caregivers [Uso de Internet, riesgos y comportamiento en línea: la opinión de los internautas con discapacidad intelectual y sus cuidadores]. *British Journal if Learning Disabilities, 45*, 190-197. https://doi.org/10.1111/bld.12192

Coñoman, G. I. y Ávila, V. (2022). Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: experiencia durante la covid-19 en contexto universitario. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 53*(2), 61–82. https://doi.org/10.14201/scero20225326182

Coñoman, G. I., Carmona, C. y Ávila, V. (2024). *Eficacia de un programa de formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual. El autoconocimiento como factor clave* [artículo aceptado a la espera de su publicación]. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 35(2). http://www.uned.es/reop/

Coñoman, G. I., Ávila, V. y Carmona, C. (2024). *Initiatives to support the school-to-work transition of people with intellectual disabilities: a systematic review*. Journal of Intellectual & Developmental Disability. https://doi.org/10.3109/13668250.2024.2317799

Department for Work & Pensions. (2023). *The employment of disabled people 2022 - Official Statistics* [El empleo de las personas con discapacidad 2022 - Estadísticas oficiales]. United Kingdom Government. https://www.gov.uk/government/statistics/the-employment-of-disabled-people-2023/employment-of-disabled-people-2023

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión. *Revista de Educación*, 153-178. http://hdl.handle.net/10486/668197

European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030* [Unión por la Igualdad: Estrategia por los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030]. European Disability Forum. https://policycommons.net/artifacts/1677300/union-of-equality/2408949

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2015). *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance: A reference framework for the EU and for the commission* [Directrices para el desarrollo de políticas y sistemas de orientación permanente: Un marco de referencia para la UE y para la Comisión]. ELGPN Tools No. 6. University of Jyväskylä.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* [Métodos estadísticos para tasas y proporciones.]. John Wileyand Sons.

Holwerda, A., Van Der Klink, Jac J. L., de Boer, M. R., Groothoff, J. W. y Brouwer, S. (2013). Predictors of work participation of young adults with mild intellectual disabilities [Predictores de la participación laboral de adultos jóvenes con discapacidad intelectual leve]. *Research in Developmental Disabilities, 34*(6), 1982-1990. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.018

Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Empleo de Personas con Discapacidad - Año 2022*. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/prensa/epd_2022.pdf

Jenaro, C. y Rodríguez, P. (Coords.) (2004). *Habilidades manipulativas y laborales en centros residenciales: Concepto, Evaluación y Recursos*. Junta de Castilla y León. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Gerencia de Servicios Sociales.

Juárez, J. y Marqués, L. (2019). Aspectos de la competencia digital para la empleabilidad. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 30*(2), 67–84. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25339

McCausland, D., McCallion, P., Carroll, R., & McCarron, M. (2023). Barriers to Community Participation for Adults Aging with an Intellectual Disability in Ireland: A Longitudinal Study [Barreras para la participación en la comunidad de adultos mayores con discapacidad intelectual en Irlanda: Un estudio longitudinal]. *Inclusion, 11*(3), 204-217.

Merrells, J., Buchanan, A., & Waters, R. (2019). “We feel left out”: Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability [“Nos sentimos excluidos”: Experiencias de inclusión social desde la perspectiva de los adultos jóvenes con discapacidad intelectual]. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 44*(1), 13-22. https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310822

Navas, P., Verdugo, M. A., Martínez, S., Sainz, F., & Aza, A. (2018). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 48*(4), 7–66. https://doi.org/10.14201/scero2017484766

Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista De Educación Inclusiva, 12*(1), 67-96. http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/416

Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C. y Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families [Cambios y retos en la transición a la edad adulta: opiniones y experiencias de los jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias]. *European Journal of Special Needs Education, 31*(3), 391-406. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014

Page, M. J., McKenzie, J. E. Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews [La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para informar sobre revisiones sistemáticas]. *BMJ, 372*(71). http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71

Quintero Moreno, A. (2016). Ventajas de la realización de tesis doctoral por compendio de publicaciones. *Revista Científica, 26*(4).

Salmerón, L., García, A. y Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents’ comprehension-based Internet reading skills [El desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en Internet de los adolescentes]. *Learning and Individual Differences*, 31-39. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.006

Sobrino, Á., Naval-Durán, C. y Reparaz-Abaitua, C. (2004). Cuestionario de satisfacción con la formación online. En M. A. Fortea y L. Lapeña (Eds.), *Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Traina, I., Mannion, A., Gilroy, S. P., & Leader, G. (2023). Systematic Review of Job Transition Programs Addressed to Youths with Intellectual Disability [Revisión sistemática de los programas de transición al empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual]. *Journal of Adult and Continuing Education, 0*(0), 1-37. https://doi.org/10.1177/14779714231170528

Wehmeyer, M. L., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Morningstar, M. E., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., & DiMaggio, I. (2019). A Crisis in Career Development: Life Designing and Implications for Transition [Una crisis en el desarrollo de la carrera profesional: Diseño de vida e implicaciones para la transición]. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 42*(3), 179–187. https://doi.org/10.1177/2165143417750092

La conceptualización del absentismo escolar en España: un análisis de las normativas autonómicas

Alba López Guridi [1]

[1] *Universidad de Oviedo, España*

uo263730@uniovi.es

Resumen

El absentismo escolar es un fenómeno difícil de definir debido a su particular dimensionalidad (Kearney & Gonzálvez, 2022). En España, la diversidad de conceptualizaciones y formas de medición del absentismo recogidas en los distintos marcos normativos autonómicos dificulta, no solo la cuantificación, sino también la actuación ante dicho fenómeno. Dichas limitaciones, compartidas a nivel internacional, han promovido la elaboración de propuestas unificadoras como la de Kearney et al. (2008). Desde esta perspectiva, en este estudio se realiza un análisis de contenido sobre las normativas autonómicas vigentes, explorando sus características generales y su conceptualización sobre el fenómeno a través del análisis cualitativo con MAXQDA 2022. Como resultado, se constata que existe una actualización frecuente y una presencia mayoritaria de marcos normativos autonómicos en materia de absentismo escolar. No obstante, se observa una gran variabilidad tanto en su tipología documental como en los criterios seguidos para medir el fenómeno, además de carencias en la medición de patrones de absentismo intermitentes y de otras conductas previas que actúan como señales de alarma. Es por ello, que sería interesante, partiendo del enfoque propuesto actuar de forma coordinada para favorecer la cuantificación, prevención, intervención y transferencia de actuaciones eficientes entre las instituciones educativas implicadas.

Palabras clave: Absentismo, Escuela, Asistencia, Clase, Alumno.

Abstract

School absenteeism is a phenomenon that is difficult to define due to its particular dimensionality (Kearney & Gonzálvez, 2022). In Spain, the diversity of conceptualizations and forms of measurement of absenteeism included in the different regional regulatory frameworks makes difficult not only quantification, but also action against this phenomenon. These limitations, shared internationally, have promoted the development of unifying proposals such as that of Kearney et al. (2008). From this perspective, in this study a content analysis is carried out on the current regional regulations, exploring their general characteristics and their conceptualization of the phenomenon through qualitative analysis with MAXQDA 2022. As a result, it is confirmed that there is a frequent update and a majority presence of regional regulatory frameworks regarding school absenteeism. However, great variability is observed both in its documentary typology and in the criteria followed to measure the phenomenon, in addition to deficiencies in the measurement of intermittent absenteeism patterns and other previous behaviors that act as alarm signals. For this reason, it would be interesting, based on the proposed approach, to act in a coordinated manner to promote the quantification, prevention, intervention and transfer of efficient actions between the educational institutions involved.

Keywords: Absenteeism, School, Attendance, Class, Student.

Introducción

Desde un enfoque categorial (presencia/ausencia) el absentismo escolar se refiere a las faltas de asistencia excusadas y no excusadas del alumnado que cursa las etapas educativas obligatorias (Kearney, 2008). Sin embargo, desde la actual perspectiva dimensional (Kearney & Gonzálvez, 2022) no se entiende como algo puntual sino como parte de un continuo que es precedido por conductas problemáticas como faltas de puntualidad repetidas, desvinculación educativa o ausencias intermitentes a sesiones, y que puede generar manifestaciones más graves como el abandono educativo temprano (Kearney et al., 2019). A ello, tampoco ha ayudado la variabilidad de definiciones y formas de medición desarrolladas por las diferentes Comunidades Autónomas en sus respectivas normativas de detección, seguimiento y control del absentismo escolar (Arnal et al., 2023). Una realidad que

es compartida en el contexto internacional (Birioukov, 2021; Kianni et al., 2018) que subraya la necesidad de plantear indicadores para conceptualizar de manera unificada el absentismo escolar, más aun teniendo en cuenta la relevancia del fenómeno. La propuesta de Kearney et al. (2008) delimita el absentismo en base a tres criterios: 1) ausencias de al menos el 25% del tiempo lectivo en un período de dos semanas, 2) presencia de dificultades severas para atender a clase por al menos dos semanas y 3) falta de al menos 10 días durante cualquier período de 15 semanas lectivas. Desde este planteamiento, el objetivo de este estudio es valorar las conceptualizaciones del absentismo escolar en España partiendo de las normativas de actuación vigentes en las diferentes comunidades autónomas.

Método

En este estudio se realiza un análisis documental de contenido descriptivo (Bowen, 2009; López-Noguero, 2002) sobre los Marcos Normativos Autonómicos (MMNNAA) en materia de absentismo escolar en España. Respecto al proceso seguido, siguiendo a Gallardo et al. (2022), en primer lugar, se realizó una búsqueda sistemática en los sitios web oficiales de las autonomías con el término "absentismo escolar" en castellano, catalán y gallego complementada con una búsqueda más amplia en la web a fin de obtener toda la documentación publicada. Una vez detectados los MMNNAA se procedió a realizar una primera lectura estableciendo los siguientes criterios que: 1) abordaran la conceptualización del absentismo escolar y 2) tuvieran autoría específica del organismo responsable. Resultado de esto, se obtuvieron las unidades de análisis del estudio (Schreier, 2012), siendo los planes, programas, instrucciones, reglamentos y protocolos publicados en el ámbito nacional sobre absentismo escolar que corresponden a un total de 20 (Tabla 1).

Tabla 1.

Marcos Normativos Autonómicos (MMNNAA) vigentes en materia de absentismo escolar en España

CC.AA.	Publicaciones	Año
Andalucía	Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar	2005
Aragón	Programa de Actuación para la Prevención del Absentismo Escolar	2023
Cantabria	Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar	2013
Castilla-La Mancha	Programa Regional para la Prevención, Intervención y Seguimiento sobre el Absentismo Escolar	2007
Castilla y León	Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar	2005
Cataluña	Protocolo de Ámbito Comunitario para la Prevención, Detección e Intervención ante Situaciones de Absentismo	2019
Ciudad Autónoma de Ceuta	Programas de Interés Mutuo centrados en Acciones de Compensación Educativa y de Formación de Personas Jóvenes y Adultas Desfavorecidas	2022
Ciudad Autónoma de Melilla	Programas de Interés Mutuo centrados en Acciones de Compensación Educativa y de Formación de Personas Jóvenes y Adultas Desfavorecidas	2022
Comunidad de Madrid	Programa Marco de Prevención y Control de Absentismo Escolar	2001
Comunidad de Valenciana	Protocolo de Actuación ante Situaciones de Absentismo Escolar	2021
Extremadura	Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar	2007
Galicia	Protocolo educativo para la prevención y el control del absentismo escolar	2014
Islas Baleares	Instrucciones para la Gestión del Absentismo Escolar	2023
Islas Canarias	Reglamento por el que se regula la Prevención, la Intervención y el Seguimiento del Absentismo Escolar y del Abandono Escolar Temprano	2018
	Instrucciones sobre Prevención, Intervención y Seguimiento del Absentismo Escolar y del Abandono Escolar Temprano	2019
La Rioja	Programa para la Mejora del Éxito Educativo, la Inclusión Social y la Prevención del Absentismo	2023

Navarra	Protocolo de Actuación en Casos de Absentismo Escolar	2014
País Vasco	Programa para garantizar el Derecho a la Educación: Erradicación de la Desescolarización y del Absentismo Escolar en el territorio de Álava	2012
	Programa para garantizar el Derecho a la Educación: Erradicación de la Desescolarización y del Absentismo Escolar en el territorio de Bizkaia	2015
Región de Murcia	II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar	2013

Nota. En el caso del País Vasco se consideraron los documentos procedentes de las diputaciones forales de Bizkaia y Gipuzkoa, al no existir un documento único a nivel autonómico.

El análisis de contenido se realizó empleando el programa MAXQDA 2022, obteniendo dos dimensiones de estudio: 1) Características de los MMNNAA, para situarlos cronológica, territorial y documentalmente; y 2) Conceptualización del absentismo escolar, elaborada mediante una codificación basada en los criterios de Kearney et al. (2019). En cada una de estas dimensiones se incluyen, a su vez, diversas variables, cuya descripción, definición y categorización de respuesta para su análisis posterior.

Resultados

Los análisis descriptivos realizados indican que el 94.7% de las Comunidades y Ciudades Autónomas del territorio nacional disponen de un MNA sobre absentismo escolar, siendo el Principado de Asturias la única comunidad que carece de una normativa autonómica. Los documentos más antiguos se publicaron en 2001 por las comunidades de Madrid y Andalucía, sentando un precedente en materia de absentismo escolar (Figura 1). Durante las dos décadas posteriores se han ido desarrollando distintos marcos normativos, siendo las más recientes las de la Rioja, Islas Baleares y Aragón publicadas en 2023. Atendiendo a la tipología documental de las distintas normativas el 47.4% son programas, seguido de un 21.1% que presenta protocolos y planes respectivamente, y un 10.5% que son instrucciones y reglamentos.

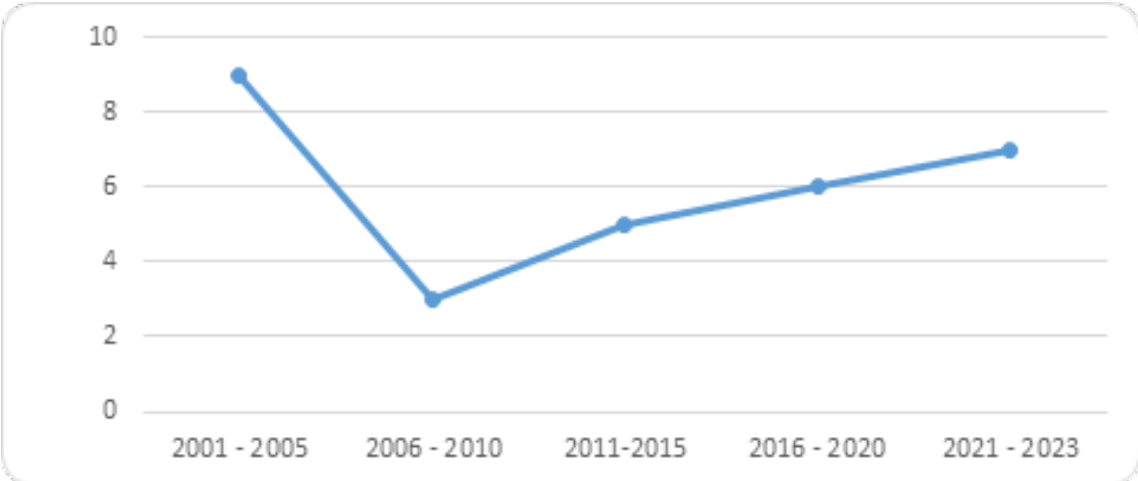


Figura 1.
Evolución de la publicación de los MMNNAA en España

Centrándose en la conceptualización del absentismo se han detectado ciertas compatibilidades con los criterios establecidos por Kearney et al. (2008). Respecto a los indicadores cuantitativos se establecen criterios de porcentajes o días sobre un período mensual para detectar el absentismo significativo, si bien se observa cierta variabilidad, el criterio más frecuente es un porcentaje del 20% (33.33%). Asimismo, más de la mitad de los marcos normativos computan los retrasos como faltas de asistencia (55.5%) y una minoría incorporan formas de desvinculación emocional con el centro (27.7%), contemplados ambos como posibles señales de alarma previas a la aparición de la conducta absentista. Finalmente, aunque alrededor de la mitad de las comunidades (55.5%)

describen formas de absentismo intermitente o esporádico sólo Aragón presenta un criterio cuantitativo de días faltados acumulados para periodos trimestrales a lo largo de todo el curso escolar.

Discusión y conclusiones

El absentismo escolar es un fenómeno que está generando cierta alarma social y educativa. A pesar de ello, la ausencia de cifras oficiales (Cruz Orozco, 2020) evidencia la necesidad de profundizar en su análisis, siendo los distintos MMNNAA una manera de explicar cómo se está conceptualizando el absentismo escolar en el ámbito nacional. La amplia pluralidad de MMNNAA, dada la presencia de normativas específicas en casi todas las autonomías, señala que se trata de una realidad alarmante que evidencia la variabilidad señalada por la OECD (Arnal et al., 2023). Además, la reciente publicación de distintos marcos reitera que es un fenómeno dinámico, que requiere de actualización continua, al verse afectado por múltiples factores de riesgo y diversas tendencias demográficas, tecnológicas y sociales (Kearney et al., 2022). Igualmente, aunque la mayoría de las comunidades tienen un criterio claro para definir el absentismo significativo (Kearney et al., 2019), muchos de ellos son incompatibles entre sí, dificultando el análisis cuantitativo de la problemática, así como la transferencia de actuaciones. Del mismo modo, son escasos los marcos que indiquen el cómputo de los retrasos, el absentismo pasivo u otras formas de absentismo expandido en el tiempo, lo que deja poco margen a la detección y prevención (Kearney & Ross, 2014).

Impacto y transferencia

La aplicación del enfoque de Kearney et al. (2008) al análisis de los marcos normativos españoles en materia de absentismo escolar ha permitido explorar desde una base teórica sólida la conceptualización de esta problemática en dicho territorio, desgranándose un conjunto de implicaciones. Primero, la unificación de los criterios para definir el absentismo escolar significativo mediante la implicación de todas las instituciones educativas permitiría cuantificar el fenómeno y obtener un diagnóstico de la situación. Seguidamente, la introducción de otros indicadores que posibiliten explorar globalmente patrones de ausencias intermitentes podría favorecer la detección, prevención e intervención de otras manifestaciones del absentismo, abarcando la complejidad de este fenómeno. Finalmente, la adopción de una perspectiva común garantizaría que las diferentes comunidades autónomas entendieran e intervinieran sobre el mismo fenómeno y en el mismo grado de severidad, posibilitando la evaluación y transferencia de actuaciones eficientes.

Referencias bibliográficas

Arnal, E., Echazarra, A., Burtz, S., Sanguino, I., & Kools, M. (2023). Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España. OECD. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dfc2b891-e621-40e3-babf-6a8aea316173/aet---informe-final-con-portadas.pdf

Birioukov, A. (2021). Absent on absenteeism: Academic silence on student absenteeism in Canadian education. *Canadian Journal of Education, 44*(3), 718-731. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4663

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal, 9*(2), 27-40. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902027/full/html

Gallardo, C. A. D., Vega, J. M. C., & Ayuso, J. M. (2022). La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. Revista Iberoamericana de Educación, 90(1), 17-37. https://doi.org/10.35362/rie9015350

Gutiérrez-de-Rozas, B., Macedo, E., Carpintero Molina, E., & López-Martín, E. (2023). Los condicionantes del abandono temprano y del retorno educativo bajo la mirada de sus protagonistas. *Revista complutense de educación, 34*(4). https://dx.doi.org/10.5209/rced.80318

INE (2020). *Abandono temprano de la educación-formación*. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational psychology review, 20*, 257-282. https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3

Kearney, C. A., & Gonzálvez, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Frontiers in Education, 7*, 1-13. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.977672

Kearney, C. A., Gonzálvez, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology, 10*, 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.0222

Kearney, C. A., & Ross, E. (2014). Problematic school absenteeism. Comprehensive evidence-based interventions for children and adolescents, 275-286. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=meLHAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA275&dq=ross&ots=u65jWF39o0&sig=ziX-goezf8mRZQhHp6xm6DzKfgY&redir_esc=y#v=onepage&q=ross&f=false

Kianni, C., Otero, K., Taufique, S., & Ivanov, I. (2018). Chronic absenteeism: a brief review of causes, course and treatment. *Adolescent Psychiatry, 8*(3), 214-230. https://doi.org/10.2174/2210676608666180709155

Mallada, F. J. R. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense 44*, 579-596. https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/66

Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En clave pedagógica, 4,* 167-179. https://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610

ONU (2020). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Orozco, J. I. C. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Revista de Educación, 26*, 121-135. https://doi.org/10.18172/con.4443

Rúe, J. (2003). El absentismo escolar. *Cuadernos de pedagogía, 327*, 50-54. https://core.ac.uk/download/pdf/78543906.pdf

Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. *Sage Publications.* https://www.torrossa.com/en/resources/an/4913035

UNESO (2022). Tesauro de la UNESCO. https://bit.ly/420gX07SCO. https://bit.ly/420gX07

Implementación de un modelo de evaluación gamificado para la medición de las habilidades blandas (soft skills) de los estudiantes de la carrera de educación[38]

Daniel Espinosa-Rodríguez [1]

[1]*Universidad Autónoma de Barcelona, España*

josedaniel.espinosa@autonoma.cat

Resumen

La formación universitaria hoy en día requiere evaluar las habilidades blandas (soft skills) de forma sistemática. La incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo pone en la mira la posibilidad de evaluar estas habilidades través de la gamificación. El presente estudio tiene como propósito desarrollar un modelo de evaluación para las soft skills a través del desarrollo de un software interactivo, para ello se emplearán elementos de diversos métodos y técnicas de investigación entre los que se encuentran la investigación evaluativa con herramientas tecnológicas, revisión documental y grupos de discusión. El aporte de esta investigación es contribuir al campo del conocimiento educativo sobre las habilidades blandas en la educación superior, particularmente a los estudiantes de la carrera de educación, mediante la implementación de un esquema alternativo de evaluación de estas habilidades en entornos gamificados para el contexto latinoamericano.

Palabras clave: Soft skills, Educación universitaria, Evaluación de competencias, Métodos de evaluación, Gamificación.

Abstract

Current trends in higher education require systematic evaluation of soft skills. The incorporation of technologies in the educational field brings into focus the possibility of evaluating these skills through gamification. The purpose of this study is to develop an evaluation model for soft skills through the development of interactive software. For this purpose, elements of different research methods and techniques will be used, including evaluative research with technological tools, documentary review and discussion groups. The contribution of this research is to contribute to the field of educational knowledge about soft skills in higher education, particularly to students of education, through the implementation of an alternative assessment scheme of these skills in gamified environments for the Latin American context.

Keywords: Soft skills, University education, Competence assessment, Assessment methods, gamification.

Introducción

Esta investigación se orienta en la implementación de un modelo innovador de evaluación de las habilidades blandas mediante gamificación. El propóstio será en dos sentidos, por un lado, reconocer la adquisición de estas habilidades en estudiantes que han ingresado a la carrera de educación en una universidas ecuatoriana y; por otro, los resultados de las evaluaciones orienten de mejor manera la creación de lineamientos pedagógicos que contribuyan a formación integral para estos estudiantes. En ese sentido, esta propuesta pretende explorar aquellos rasgos teórico-prácticos en los que se puedan sentar las bases para el modelo de evaluación, su sustento y viabilidad en la implementación. La propuesta de investigación se lleva a cabo en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universiad Autónoma de Barcelona.

Antecedentes teóricos

1. Competencias en la educación superior

El concepto de competencia es polisémico y la diversidad de enfoques utilizados para su estudio ha producido una amplia discusión teórica y conceptual (Sultana, 2009). Si bien no parece haber consenso en una definición, se han producido esfuerzos valiosos para describir y aclarar los diferentes enfoques del concepto (Achcaoucaou et al., 2014, p. 458).

38 Proyecto de investigación doctoral del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Dentro de la educación universitaria se han abordado propuestas interesantes para la formación de competencias como el proyecto Tuning y el ATC21S. El primero de la Comisión Europea, el cual divide las competencias en específicas y genéricas (González y Wagenaar, 2003, pp. 81–82). Por su parte, el ATC21S agrupa las habilidades en cuatro categorías: maneras de pensar, formas de trabajar, herramientas para trabajar y viviendo en el mundo (Binkley et al., 2012).

En los últimos años se ha sostenido que la categorización de las competencias depende del enfoque y el propósito por el que se adquieren. Tal es así que, conforme va avanzando la comprensión de estas, se siguen clasificando de diversas formas. Lo cierto es que al parecer existe un acuerdo implícito para agruparlas en dos grandes conjuntos, el primero como las habilidades adquiridas mediante los conocimientos disciplinares, académicos o técnicos para realizar una tarea o actividad concreta; el segundo relacionadas con los procesos personales y de interacción social, las cuales contribuyen a un mejor desempeño en las actividades o tareas a desarrollar. Estas últimas conocidas como habilidades blandas (Soft Skills).

De acuerdo con Cinque (2016) las soft skills permiten activar y dinamizar otro conjunto de habilidades (como las cognitivas, metodológicas, sociales entre otras). En la actualidad su integración en los procesos de contratación ha revolucionado la actual formación y empleabilidad de quienes han cursado una educación universitaria. Lo anterior, debido a que se consideran necesarias para fomentar actitudes y atributos interpersonales adecuados para gestionar y afrontar, por ejemplo, la incertidumbre y los cambios (Cinque, 2016, p. 403). Como era de esperarse, la clasificación interna de este grupo de habilidades también se ve influida por la intencionalidad en la formación y finalidad del desempeño.

Tomando como base lo anterior, autores como Kyllonen (2012) hace referencia a que, a pesar de la relevancia de las soft skills, aún quedan invisibilizadas dentro de los sistemas de evaluación. Además, comenta el autor, se hace evidente la necesidad de crear procesos, herramientas e instrumentos confiables de medición con el objetivo de tomar decisiones para el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan la adquisición de dichas habilidades dentro del proceso educativo (Kyllonen, 2012, pp. 190–191).

Por su parte, Sarmiento y Ruiz (2019) indican que las evaluaciones se han centrado en ciertas habilidades mediante la aplicación de instrumentos estandarizados tales como pruebas de inteligencia emocional (Mayer et al., 2004; Mayer y Salovey, 1993; Schutte, 1998), pruebas diseñadas con base en el modelo de los cinco factores (Costa y McCrae, 1992), escalas de perseverancia (Duckworth y Quinn, 2009); algunos investigadores han desarrollado sus propios instrumentos como cuestionarios de auto reporte sobre la percepción de dichas habilidades (Duckworth et al., 2013; Filella et al., 2010; McCombs y Miller, 2007). Sin embargo, estos últimos presentan ciertas dificultades relacionadas con el sesgo de referencia (Duckworth y Yeager, 2015).

En ese sentido, otros investigadores han propuesto distintos métodos de evaluación, los cuales presentan características diferentes a las observaciones y cuestionarios tradicionales como los performances "*on some task*" (Almlund et al., 2011) o la posibilidad de obtener información del comportamiento durante una prueba de desempeño (Marchioni, 2016). Por su parte Rikoon et al. (2016) indican que los nuevos instrumentos deben orientarse hacia aspectos de la propia historia del estudiante, pruebas de juicio situacional o elección forzada, así como la valoración de tareas de rendimiento estandarizadas (Rikoon et al., 2016, p. 22).

2. Gamificación

El aprendizaje de las competencias a través de la gamificación puede generar resultados variables debido a que el desarrollo de estas está fuertemente marcado por la complejidad del contenido de aprendizaje, la comprensión de las tareas y la duración del juego (Mikami et al., 2010). En ese sentido, se requiere evaluar su efectividad dentro del proceso educativo. Para ello se toma en cuenta el nivel de inmersión, los avances del estudiante en el juego y la elaboración cuidadosa de las recompensas (Marengo et al., 2023)communication, and personal attributes that enable individuals to interact effectively with others in personal and workplace settings. Despite the significance of soft skills for career success, these skills are not necessarily taught in traditional academic settings. Consequently, education institutions must adopt innovative teaching strategies to stimulate student interest and encourage the learning of appropriate soft skills for the job market. This research focuses on developing an online serious game prototype, assessing the students' familiarity with one specific soft skill (emotional intelligence. Además, es posible la retroalimentación del desempeño de los estudiantes pues proporcionan información sobre la adaptabilidad y personalización del juego, así como su impacto en el desarrollo de habilidades (Bellotti et al., 2013).

En cuanto al desarrollo de las habilidades blandas, la gamificación ofrece una alternativa atractiva para su aprendizaje en comparación con el desarrollo de competencias tradicionales, permiten que las interacciones sociales y el intercambio de conocimientos fomenten cambios de comportamiento dentro de un entorno específico (Deterding et al., 2011; Scurati et al., 2020). Además, proporciona una base sólida para diseñar escenarios que estimulen el aprendizaje en entornos variables y; nuevas formas de adquirirlas con enfoques innovadores (Deterding et al., 2011; Madani, 2019; Sutil-Martín y Otamendi, 2021). Lo anterior, abre nuevas posibilidades para generar procesos de evaluación pertinentes a la naturaleza de dichas habilidades, ya que la gamificación se caracteriza por ser diseñada con un objetivo de aprendizaje claro y definido y, al mismo tiempo, incorporar roles y personajes para mantener el juego entretenido y atractivo (Dörner et al., 2016), impactando profundamente al público objetivo más allá del entretenimiento (Marengo et al., 2023)communication, and personal attributes that enable individuals to interact effectively with others in personal and workplace settings. Despite the significance of soft skills for career success, these skills are not necessarily taught in traditional academic settings. Consequently, education institutions must adopt innovative teaching strategies to stimulate student interest and encourage the learning of appropriate soft skills for the job market. This research focuses on developing an online serious game prototype, assessing the students' familiarity with one specific soft skill (emotional intelligence, logrando así un mayor rendimiento de los individuos (Tsekleves et al., 2016).

Método

La metodología que se propone para esta investigación se resume en los siguientes apartados.

Pregunta de investigación

La pregunta central de esta investigación es ¿Cuál es el nivel habilidades blandas (soft skills) que actualmente poseen los jóvenes que ingresan a la carrera de educación? Para responder a esta pregunta, se han planteado los siguientes los objetivo:

Objetivos

General

Implementar un modelo de evaluación que permita medir las habilidades blandas que han adquirido los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de educación.

Específicos

1. Identificar las estrategias de evaluación para las habilidades blandas que se han aplicado en los últimos diez años en las que se haya utilizado la gamificación como alternativa de evaluación de las habilidades blandas.
2. Proponer, mediante el consenso de expertos a través de grupos de discusión, una clasificación de habilidades blandas y sus componentes que pueden ser evaluados a gran escala a los estudiantes de la carrera de educación en el contexto ecuatoriano.
3. Diseñar la evaluación a gran escala a partir de la definición de los componentes de las habilidades blandas, el desarrollo del software interactivo, aplicación y recopilación de datos, análisis de la información y generación de resultados.
4. Generar lineamientos psicopedagógicos para el fortalecimiento de las habilidades blandas y puedan ser incorporados en la práctica de aula.

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es mixto y está dividido en tres etapas:

Tabla 1

Etapas de la investigación

Etapa	Actividades	Metodología	Técnica
1	Construcción del modelo de evaluación	Cualitativa	Revisión documental Grupos de discusión
2	Diseño e implementación de la evaluación	Cuantitativa	Estudio exploratorio descriptivo
3	Elaboración de lineamientos psicopedagógicos	Cualitativa	Grupos de discusión

Etapa 1. Se realizarán dos actividades, la primera relacionada con la revisión documental a partir del Protocolo PRISMA. La segunda, recopilar los aportes de expertos mediante el método Delphi para establecer los componentes del modelo de evaluación.

Etapa 2. Se diseñará e implementará el instrumento gamificado (software interactivo) a partir de los componentes definidos en la etapa 1. Se aplicará y analizarán los resultados.

Etapa 3. Se desarrollarán, mediante grupos de discusión con docentes de la carrera de educación, algunos lineamientos pedagógicos para su implementación en aula delimitando la progresión dentro de la malla curricular de la carrera.

Diseño Muestral

La cobertura del estudio considerará a la población estudiantil de una universidad ecuatoriana donde se oferta la carrera de educación. La población sujeta a esta investigación es aproximadamente de 830 estudiantes de los cuales 150 son de nuevo ingreso. El rango de edad es de 17 a 25 años.

Para la planificación de la investigación se propone el siguiente esquema (ver figura 1) de acuerdo con las etapas, actividades, metodología, técnicas, estrategias y herramientas a utilizar.

Figura 1
Planificación del proyecto de investigación

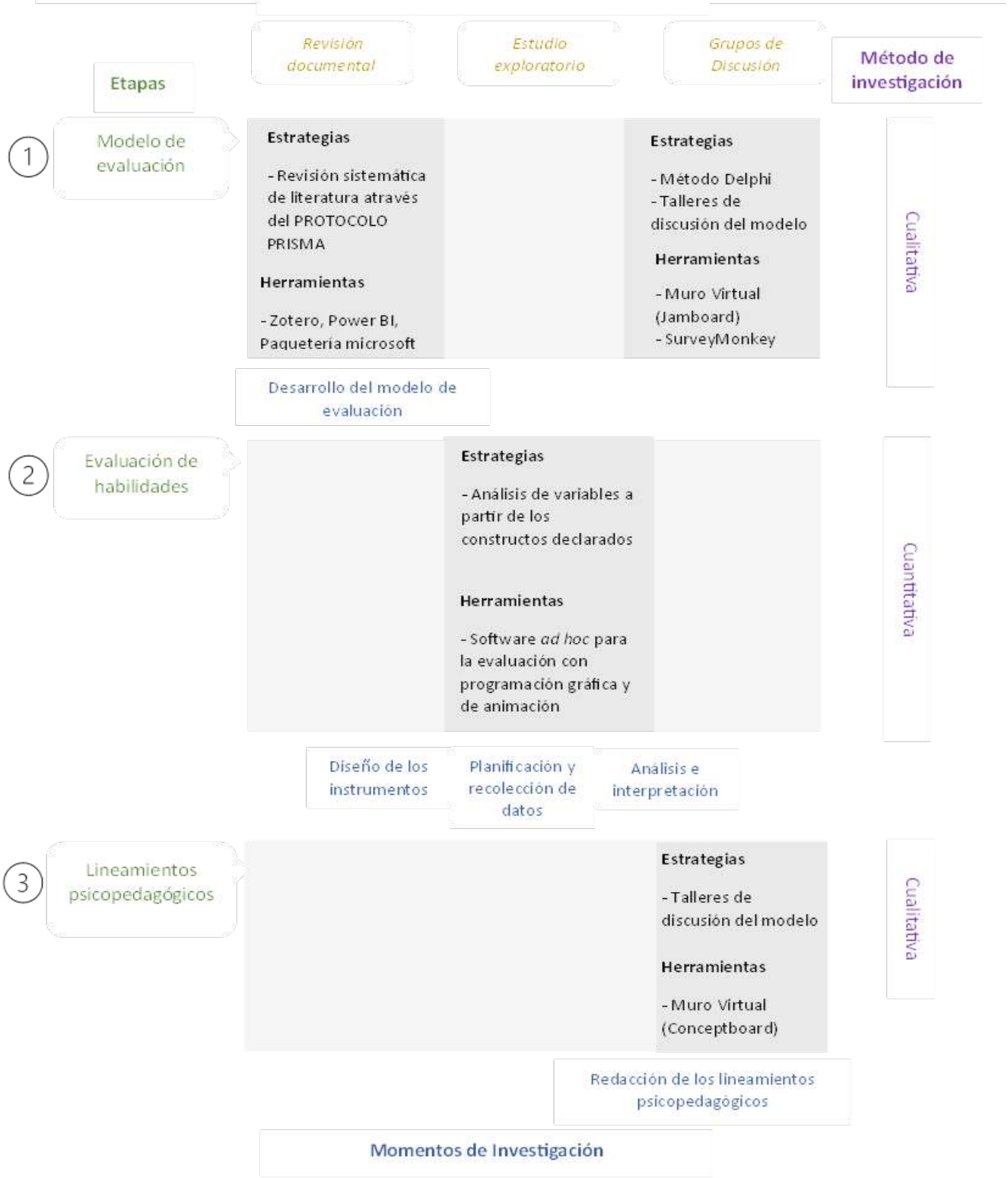


Figura 1
Planificación del proyecto de investigación

Resultados

Con los resultados de esta investigación se aspira a que: (a) mediante la revisión sistemática, reconocer el estado actual de la literatura académica relacionada con el objeto de este estudio; (b) con el consenso de expertos a través de grupos de discusión, tener una clasificación de habilidades blandas adecuada al contexto ecuatoriano los componentes que pueden ser evaluados a gran escala; (c) con el diseño de un software interactivo gamificado, aportar con nueva evidencia que la gamificación puede ser una opción prometedora para la evaluación de las habilidades blandas; (d) mediante los resultados de la evaluación, desarrollar una serie de acciones y actividades de carácter psicopedagógico que puedan ser implementados en el aula de clases y contribuir a la adquisición de estas habilidades.

Impacto y transferencia

El impacto y aporte científico de este estudio se orienta desde la pertinencia y trascendencia en el contexto latinoamericano, particularmente en el contexto ecuatoriano para la implementación de un esquema alternativo de evaluación de las soft skills de cara a la mejora de la enseñanza de estas habilidades e implementación para la mejora de la formación de los estudiantes de las carreras de educación.

Referencias bibliográficas

Achcaoucaou, F., Guitart-Tarrés, L., Miravitlles-Matamoros, P., Núñez-Carballosa, A., Bernardo, M., y Bikfalvi, A. (2014). Competence assessment in higher education: A dynamic approach. *Human Factors and Ergonomics In Manufacturing*, *24*(4), 454–467. Scopus. https://doi.org/10.1002/hfm.20394

Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J., y Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. *Handbook of the Economics of Education Volume 4*, *4*. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00001-8

Bellotti, F., Kapralos, B., Lee, K., Moreno-Ger, P., y Berta, R. (2013). Assessment in and of Serious Games: An Overview. *Advances in Human-Computer Interaction*, *2013*, e136864. https://doi.org/10.1155/2013/136864

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., y Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw, y E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft Skills Development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education*, *3*(2), 389–427. https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427

Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, *6*(4), 343–359. https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dörner, R., Göbel, S., Effelsberg, W., y Wiemeyer, J. (Eds.). (2016). *Serious Games*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40612-1

Duckworth, A., Kim, B., y Tsukayama, E. (2013). Life Stress Impairs Self-Control in Early Adolescence. *Frontiers in Psychology*, *3*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2012.00608

Duckworth, A., y Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit–S). *Journal of Personality Assessment*, *91*(2), 166–174. https://doi.org/10.1080/00223890802634290

Duckworth, A., y Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, *44*(4), 237–251. https://doi.org/10.3102/0013189X15584327

Filella, G. R., Bisquerra, R., Soldevila, A., y Pérez-Escoda, N. (2010). Construcción Del Cuestionario De Desarrollo Emocional De Adultos (qde-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(2), 367–379.

González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. [Final Report. Pilot Project—Phase 1]* (p. 340). Universidad de Deusto. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf

Kyllonen, P. C. (2012). Socio-emotional and self-management Variables in Learning and Assessment. En A. A. Rupp y J. P. Leighton (Eds.), *The handbook of cognition and assessment: Frameworks, methodologies, and applications* (pp. 174–194). John Wiley & Sons, Inc.

Madani, R. A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, *9*(1), 100–109.

Marchioni, C. G. (2016). *Habilidades no cognitivas en América Latina. Una medición desde pruebas estandarizadas.* [workingPaper]. CAF. https://cafscioteca.azurewebsites.net/handle/123456789/937

Marengo, A., Pagano, A., y Soomro, K. (2023). Serious games to assess university students' soft skills: Investigating the effectiveness of a gamified assessment prototype. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253849

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*(4), 433–442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215.

McCombs, B. L., y Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement* (pp. xvi, 182). Corwin Press.

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., y Lun, J. (2010). Social Context Influences on Children's Rejection by Their Peers. *Child Development Perspectives*, *4*(2), 123–130. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x

Rikoon, S. H., Brenneman, M. W., y Petway, K. T. (2016). Assessing Social-Emotional Learning. *State Education Standard*, *16*(3), 20–23.

Sarmiento, S. J. H., y Ruiz, M. A. L. (2019). Evaluación de habilidades no cognitivas para la administración de la educación. *Revista Estrategia Organizacional*, *8*(2), Article 2. https://doi.org/10.22490/25392786.3434

Schutte, N. (1998). *Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT)*. https://www.statisticssolutions.com/free-resources/directory-of-survey-instruments/schutte-self-report-emotional-intelligence-test-sseit/

Scurati, G. W., Ferrise, F., y Bertoni, M. (2020). Sustainability awareness in organizations through gamification and serious games: A systematic mapping. *DS 101: Proceedings of NordDesign 2020, Lyngby, Denmark, 12th - 14th August 2020*, 1–10. https://doi.org/10.35199/NORDDESIGN2020.1

Sultana, R. G. (2009). Competence and Competence Frameworks in Career Guidance: Complex and Contested Concepts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *9*(1), 15–30. https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6

Sutil-Martín, D. L., y Otamendi, F. J. (2021). Soft Skills Training Program Based on Serious Games. *Sustainability*, *13*(15), Article 15. https://doi.org/10.3390/su13158582

Tsekleves, E., Cosmas, J., y Aggoun, A. (2016). Benefits, barriers and guideline recommendations for the implementation of serious games in education for stakeholders and policymakers. *British Journal of Educational Technology*, *47*(1), 164–183. https://doi.org/10.1111/bjet.12223

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de chino en la Comunidad de Madrid

Boran Yin [1]

[1] *Doctoranda de la Universidad Autónoma de Madrid, China*

boran.yin@estudiante.uam.es

Resumen

La presente investigación consiste en dos estudios derivados de una tesis doctoral que se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) en la enseñanza y aprendizaje del idioma chino como lengua extranjera en cinco centros de idiomas oficiales de la Comunidad de Madrid. En primer lugar, se administró un cuestionario validado a los estudiantes de chino en dichos centros para evaluar su nivel de CCI. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho profesores de chino, explorando varios aspectos relevantes de su práctica docente y la integración de la CCI. Los datos cuantitativos se recopilaron mediante Google Forms y se analizaron utilizando el software estadístico SPSS, mientras que los datos cualitativos se sometieron a un análisis detallado en siete categorías establecidas con el software Atlas.ti. Los resultados revelan un nivel aceptable de CCI en la muestra estudiada, aunque se identifican áreas de mejora, especialmente en las destrezas. Además, se destaca el esfuerzo de los profesores y centros por integrar la CCI en la enseñanza del chino. Sin embargo, persisten desafíos que requieren atención para garantizar una enseñanza efectiva y auténtica.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, chino como lengua extranjera, centros oficiales de idiomas

Abstract

This research comprises two studies derived from a doctoral thesis focusing on the development of intercultural communicative competence (ICC) in the teaching and learning of the Chinese language as a foreign language in five official language centers in the Community of Madrid. Initially, a validated questionnaire was administered to Chinese language students in these centers to assess their level of ICC. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with eight Chinese language teachers, exploring various relevant aspects of their teaching practice and the integration of ICC. Quantitative data were collected via Google Forms and analyzed using the SPSS statistical software, while qualitative data underwent detailed analysis into seven established categories using the Atlas.ti software. The findings reveal an acceptable level of ICC in the studied sample, although areas for improvement, particularly in the dimension of Skills, are identified. Furthermore, the efforts of teachers and centers to integrate ICC into Chinese language teaching are emphasized. However, challenges persist that require attention to ensure effective and authentic teaching.

Keywords: intercultural communicative competence, Chinese as a foreign language, official language centers

Introducción

Hoy en día, la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) está ganando cada vez más atención en investigaciones de diversos ámbitos, también destacando su importancia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se reconoce que, para el aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes necesitan no solo habilidades lingüísticas, sino también un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que les permitan interactuar de manera apropiada y efectiva con personas de otras sociedades y culturas, lo que constituye la adquisición de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) (Byram, 1997; Sercu, 2004; Bi, 2009; Fantini, 2006, 2020). A pesar de las divergencias en las opiniones de los investigadores sobre las dimensiones de la CCI, en general, se reconoce que los conocimientos, actitudes y destrezas son dimensiones comunes que forman la CCI.

Sin embargo, se observa que, por un lado, aunque algunos estudiantes hayan aprobado los exámenes y obtenidos certificados, les resulta difícil expresarse para lograr una comunicación efectiva y adecuada. También se detecta una carencia de la comprensión profunda de la cultura y la sociedad china. Con respecto a la didáctica de lengua china, por un lado, en numerosas ocasiones la cultura y el idioma no están bien conectadas a pesar de la relación inseparable de ambos elementos. Por otro lado, muchos profesores siguen centrándose en explicar el vocabulario y la gramática de una manera tradicional para completar sus tareas docentes, descuidando el desarrollo de

las habilidades comunicativas y de comunicación intercultural de los alumnos para que los aprendizajes serán significativos.

Por eso, tomando en consideración el contexto donde se realiza la investigación, se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo son los aprendizajes de estudiantes que aprenden chino en torno a la CCI?
- ¿Qué recursos didácticos utilizan para el desarrollo de la CCI de los estudiantes?
- ¿Qué metodologías y estrategias se aplican para el desarrollo de la CCI de los estudiantes?
- ¿Qué actividades se organizan y qué oportunidades se ofrecen para desarrollar la CCI de los estudiantes?
- ¿Qué dificultades y necesidades tienen los profesores para poder enseñar esta competencia?

Método

Teniendo en cuenta la necesidad de abordar los desafíos pertinentes en el ámbito del aprendizaje y enseñanza del chino como lengua extranjera en el contexto actual, se llevó a cabo una investigación de tipo mixto en cinco centros oficiales de idiomas en la Comunidad Autónoma de Madrid durante el año académico 2022-2023. El objetivo general fue identificar el desarrollo de la CCI de los estudiantes en el aprendizaje del chino en estos centros. Los cinco centros incluidos en el estudio son: la Escuela Oficial de Idiomas Madrid-Jesús Maestro, la Escuela Oficial de Idiomas Coslada-San Fernando, la Escuela Oficial de Idiomas Valdezarza, la Escuela Oficial de Idiomas Fuenlabrada y el Instituto Confucio de Madrid. En total, estos centros cuentan con 495 estudiantes de 14 años en adelante que estudian chino, junto con 20 profesores de chino.

En cuanto a la parte cuantitativa, se ha diseñado un cuestionario como instrumento dirigido a todos los estudiantes que están aprendiendo chino en los cinco centros mencionados. Este cuestionario consta de 6 secciones con un total de 90 ítems, basado en estudios previos de Yang (2009), Zhong, Bai y Fan (2013), y Bai (2016), y fue validado por seis expertos. En total, se logró una muestra de 162 participantes. Los datos se recopilaron a través de Google Forms y se analizaron utilizando el software estadístico SPSS. En primer lugar, se calcularon estadísticas descriptivas para las variables sociodemográficas y las diferentes dimensiones de la CCI. Además, se llevaron a cabo ANOVAs de una vía, seguidas de pruebas post-hoc para análisis exploratorios sobre la posible relación entre las variables, así como pruebas T de Welch para muestras independientes. Asimismo, se realizaron correlaciones entre las diferentes secciones del cuestionario.

En cuanto a la parte cualitativa, a través de una entrevista semiestructurada dirigida a ocho profesores de chino de dichos centros, se pretendió conocer cómo está tratado la CCI en sus clases y centros, de manera que se exploran los recursos didácticos utilizados, las metodologías y estrategias aplicadas, las actividades y oportunidades proporcionadas, las dificultades y las necesidades que tienen los profesores para el desarrollo de la CCI de sus estudiantes que aprenden el chino en estos centros, así como descubrir las posibles aportaciones para mejorar la CCI de los estudiantes. Para el análisis de datos de la parte cualitativa se utilizó la técnica de análisis de contenido con el software Atlas.ti.

Resultados

Los resultados cuantitativos revelaron un nivel aceptable de conocimiento sobre la cultura y la comunicación china, aunque se observó un desequilibrio en términos de profundidad y actualidad, destacando la necesidad de abordar elementos más prácticos y actuales, especialmente en la cultura profunda y la comunicación no verbal. Asimismo, se encontraron diferencias significativas en relación con el nivel de chino, la edad y el nivel educativo, con puntajes más altos asociados a un mayor dominio del idioma y experiencias relacionadas con China. En cuanto a las actitudes, los participantes exhibieron una predisposición positiva hacia la cultura china, independientemente de varios factores demográficos, aunque se observó una influencia significativa de la edad. Respecto a las destrezas, la mayoría evaluó positivamente sus capacidades, con un impacto significativo de las experiencias en China en la autoevaluación de destrezas. Además, se identificaron correlaciones significativas entre las distintas dimensiones de la CCI, destacándose una relación más fuerte entre la Evaluación de clases y centros y la dimensión de Actitudes.

Posteriormente, los resultados cualitativos mostraron que la inclusión efectiva de la CCI en la enseñanza del chino como lengua extranjera representaba un desafío clave en los cinco centros oficiales de idiomas de la Comunidad de Madrid. Se identificaron tanto desafíos como oportunidades en la integración de la CCI en el currículo, resaltando

la importancia de adaptar el contenido cultural según el nivel y contexto de los estudiantes para promover una comunicación efectiva y comprensión mutua. La variabilidad en la integración de la CCI en el currículo dependía en gran medida de la conciencia y la iniciativa individual de los profesores, lo que podía limitar la flexibilidad y el énfasis en aspectos culturales. Además, se observaron carencias en la inclusión de elementos de la CCI en los libros de texto y en la evaluación de la misma, con limitaciones en la disponibilidad y calidad de los materiales de enseñanza. A pesar de los esfuerzos realizados, persistían desafíos significativos en la evaluación de la CCI, subrayando la necesidad de una planificación curricular integral, una mayor integración en los libros de texto, y el apoyo a los profesores con recursos y orientaciones claras para una enseñanza efectiva y auténtica de la cultura china.

Discusión y conclusiones

Se puede concluir que la muestra exhibe un nivel aceptable y positivo de CCI, aunque se identifican áreas de mejora. Las actitudes hacia la cultura china son mayormente favorables, pero destacando la necesidad de gestionar estereotipos y estrés durante interacciones interculturales. En cuanto a los conocimientos, se reconoce un nivel aceptable pero desequilibrado, con la necesidad de abordar aspectos más prácticos y profundos. Las destrezas son evaluadas positivamente en su mayoría, aunque se advierte cautela en términos habilidad lingüística y habilidades de analizar, reflexionar y descubrir.

Con respecto al desarrollo de la CCI por parte de los profesores y los centros, es elogiable que están realizando esfuerzos notables para incorporar la CCI en la enseñanza del chino como lengua extranjera, sin embargo, aún persisten desafíos que deben ser abordados para asegurar una enseñanza efectiva y auténtica para favorecer el desarrollo de la CCI de los estudiantes.

Impacto y transferencia

Este estudio se centra en la atención integral hacia el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en el proceso de aprendizaje y enseñanza del chino como lengua extranjera en el contexto español. Los hallazgos obtenidos proporcionan evidencia que guía a los equipos docentes sobre áreas específicas de mejora, al mismo tiempo que ofrecen sugerencias y métodos para optimizarla desde diversas perspectivas. Estas contribuciones resultan valiosas para impulsar la competencia comunicativa intercultural entre los estudiantes de chino como lengua extranjera en contextos internacionales en el futuro. Al resaltar la importancia de estas habilidades en un mundo cada vez más interconectado y diverso, se espera que esta investigación sirva como punto de partida para futuros estudios que profundicen en la comprensión y promoción de la CCI.

Referencias bibliográficas

Bai, X. F. (2016). *Intercultural Communicative Competence Testing and Analysis of International Students in China—A Sample of Foreign Students in Some Universities in Nanjing.* (Master's thesis). Nanjing Normal University.

Bi, J. W. (2009). *Intercultural Communication and Second Language Teaching*. Beijing Language and Culture University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Multilingual Matters.

Fantini, A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, Vermont: Federation of the Experiment in International Living.

Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Edelstein*, 15(1), pp.52–61. https://doi.org/10.1177/1745499920901948

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond, *Intercultural Education*, 15:1, pp.73-89. https://doi.org/10.1080/1467598042000190004

Yang, Y. (2009). *Definition and Evaluation of Intercultural Communication Competence.* Doctoral dissertation. Beijing Language and Culture University.

Zhong, H., Bai, Q., y Fan, W. (2013). Pilot Study on the Construction of Intercultural Communicative Competence Self-Report Scale for Chinese College Students. *Foreign Language World*, 3.

El dialecto chino como influencia en la identidad cultural entre los adolescentes chinos hispanos

YinDan Luo

Universidad de Valencia, España

yinluo@alumni.uv.es

Resumen

A medida que la sociedad global se vuelve cada vez más diversa, la identidad cultural se vuelve cada vez más importante para el desarrollo individual y la integración social. Este estudio tiene como objetivo explorar en profundidad los desafíos y oportunidades que enfrentan los adolescentes chinos hispanos en su identidad cultural en el proceso de uso de los dialectos chinos como lengua de comunicación. Con este fin, este estudio planea realizar en el estudio una revisión bibliográfica y recogida y análisis de datos de métodos cualitativos y cuantitativos. Centrándonos específicamente en el papel del docente, exploraremos el impacto del entorno educativo en la identidad cultural de los adolescentes chinos hispanos y sus elecciones lingüísticas de comunicación. A través de este estudio, nuestro objetivo es proporcionar a los educadores una comprensión más profunda para desarrollar estrategias de educación intercultural más efectivas que promuevan el desarrollo más activo de la identidad cultural de los estudiantes en una sociedad multicultural.

Palabras clave: Identidad cultural, Adolescentes chinos, Educación, Interculturalidad.

Abstract

As global society becomes increasingly diverse, cultural identity becomes increasingly important for individual development and social integration. This study aims to explore in depth the challenges and opportunities that Hispanic Chinese adolescents face in their cultural identity in the process of using Chinese dialects as a language of communication. For this purpose, the study will carry out a bibliographic review and data collection and analysis using qualitative and quantitative methods. Focusing specifically on the role of the educator, we will explore the impact of the educational environment on the cultural identity of Hispanic Chinese adolescents and their linguistic communication choices. Through this study, we aim to provide educators with a deeper understanding to develop more effective intercultural education strategies that promote the more active development of students' cultural identity in a multicultural society.

Keywords: Cultural identity, Chinese adolescents, Education, Interculturality.

Introducción

El contexto multicultural demanda el desarrollo de la competencia intercultural, que se entiende como la habilidad de los seres humanos de comportarse flexible y adecuadamente al participar en entornos de una cultura ajena (García & Sánchez, 2012). En otras palabras, la diversidad cultural de la sociedad está aumentando significativamente y las personas deben reconstruir sus identidades en diferentes contextos.

La construcción de identidad significa ruptura, reordenamiento y cambio, lo que a su vez significa compartir ideologías, representaciones sociales, valores, emociones, etc.(Quiñones & Cely, 2008). Estará relacionada con el sentido de identificación con grupos sociales externos, es decir, la identidad cultural. Orduña (2003) señaló las características de la identidad cultural:

> [...] la identidad cultural es el conjunto de rasgos y elementos. Pero también es el conjunto de rasgos y elementos por los que la comunidad es juzgada, valorada, apreciada, definida o rechazada desde fuera (p.77).

De igual forma, Soria (2020) también señaló que es el primer paso en el tratamiento de las cuestiones filosóficas, sociológicas, políticas, educativas, psicológicas, etc.

El papel que juega el lenguaje en la formación y expresión de la identidad es sin duda influyente. El lenguaje permiten los individuos expresar diferentes identidades mediante las elecciones lingüísticas que toman (Tamayo

& Tenjo-Macias, 2019). Los adolescentes chinos hispanos se refieren a jóvenes con ascendencia u origen chino que nacieron o crecieron en España. Frecuentemente se desenvuelven en entornos multilingües, utilizando tanto el español como el chino como lenguas de comunicación. Entre ello, el entorno chino se divide en uso de lengua oficial (mandarín) y dialectos.

El papel que juega el lenguaje en la formación y expresión de la identidad es sin duda influyente. El lenguaje permiten los individuos expresar diferentes identidades mediante las elecciones lingüísticas que toman (Tamayo & Tenjo-Macias, 2019). Los adolescentes chinos hispanos se refieren a jóvenes con ascendencia u origen chino que nacieron o crecieron en España. Frecuentemente se desenvuelven en entornos multilingües, utilizando tanto el español como el chino como lenguas de comunicación. Entre ello, el entorno chino se divide en uso de lengua oficial (mandarín) y dialectos.

Ganassin (2020) explora e interpreta las experiencias de niños chinos que asisten a escuelas comunitarias. En el estudio, Ganassin propuso cuatro razones principales por las que los padres envían a sus hijos a escuelas comunitarias incluido el fortalecimiento de la identidad cultural y las habilidades de comunicación intergeneracional.(citado en Scrimgeour, 2020, p. 45). Entre ellos, los mayores intergeneracionales (como los abuelos de los adolescentes) suelen estar acostumbrados a utilizar dialectos para comunicarse en lugar del idioma oficial de China, el mandarín.

La mayoría de los lingüistas chinos creen que la división entre lenguas y dialectos se basa en tres pilares: relaciones genéticas o históricas, ortografía y unificación política (Li, 2004). En este caso, el chino se parece más a una familia de lenguas que a una única lengua compuesta de múltiples formas regionales (Norman, 1988). Heinze y Zhang (2006) señalaron que aunque los dialectos chinos comparten homología, presentan notables diferencias fonéticas entre sí y con el mandarín. En concreto, podemos entender el dialecto como la lengua heredada de la generación anterior de inmigrantes. En este sentimiento, la capacidad de la lengua heredada es beneficiosa para formar una identidad nacional sólida y cultivar buenas relaciones familiares (Xiao-Desai, 2017). Cuando esta unidad y diversidad aparecen al mismo tiempo en un entorno comunicativo, fácilmente puede provocar problemas de identidad cultural. Es posible que se sientan confundidos acerca de la definición de chino y que se resistan a los diferentes tipos de chino.

Por lo tanto, no es difícil imaginar que la nueva generación de adolescente chino pueda tener múltiples estructuras como identidad política nacional, identidad de país de residencia, lengua y estilo de vida, así como identidades mixtas como valores y orientación cultural (Wu, 2023). Con base en los antecedentes anteriores, este estudio tiene como objetivo realizar un estudio en profundidad para explorar los desafíos y oportunidades que enfrentan los adolescentes hispanos chinos en el proceso de construcción de sus identidades. Cómo eligen y cambian entre estos idiomas y qué impacto tienen estos idiomas en su identidad cultural son las preguntas de mayor interés.

Metodología

Con base en lo discutido en el marco teórico, sostenemos que el lenguaje de comunicación tiene un impacto significativo en la identidad cultural. En este caso, este estudio define como población objetivo a los adolescentes chinos residentes en España que utilizan el chino como una de sus lenguas de comunicación diaria.

Para ello, realizaremos una serie de estudios:

	Descripción	Objetivos
Estudio 1: Revisión sistemàtica	Realizará una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el tema. Se realizará una búsqueda sistemática de información a partir de las bases de datos de EBSCO, ResearchGate, Google Académico, Web Of Science, etc. También consideramos la posibilidad de obtener recursos de plataformas de búsqueda más autorizadas en China, como CNKI y Wanfang.	Se desarrolla una comprensión profunda de los temas de investigación que actualmente se conocen y desconocen.

Estudio 2: Revisión y Diseño de los instrumentos de recogida de datos	Se revisarán cuestionarios y preguntas de entrevistas previas en busca de instrumentos válidos y fiables. De no encontrarse, se diseñarán nuevos según el objetivo del estudio y se realizarán pruebas piloto para garantizar su efectividad.	Se garantiza la validez y fiabilidad de los instrumentos.
Estudio 3: Recogida de los datos	La parte cuantitativa utilizará principalmente encuestas mediante cuestionarios para comprender la situación de los dialectos chinos utilizados por los adolescentes chinos hispanos, así como la evaluación de su identidad cultural. La parte cualitativa utiliza principalmente entrevistas semiestructuradas para explorar las opiniones de personas relevantes sobre este tema.	Se recoplia de los grupos objetivos identificados y se obtiene datos válidos para el análisis.
Estudio 4: Estudio cuantitativo	Los datos obtenidos se analizarán utilizando herramientas estadísticas como SPSS, EXCEL, PSPP, etc.	Los datos resultantes serán analizados estadísticamente para determinar la relación entre los datos reales y las hipótesis previas.
Estudio 5: Discusión de resultados y conclusión.	Se explorarán las implicaciones de los hallazgos de la investigación utilizando como base el marco teórico y los resultados del análisis de datos. Se resumirán los hallazgos y se discutirán sus implicaciones para la práctica educativa y para futuras investigaciones.	Demostrará una comprensión profunda de cómo los adolescentes chinos hispanos forman y comprenden sus identidades culturales, y proporcionará recomendaciones prácticas sobre cómo mejorar las experiencias educativas de este grupo demográfico y fortalecer sus vínculos con la cultura china.

Fuente: Elaboración propia

Resultados esperados

Dado que el estudio se encuentra actualmente en etapa de planificación, aquí presentamos resultados esperados:

- **Comprensión profunda del proceso de transformación de la identidad cultural actual de los adolescentes chinos hispanos:** Se espera tener una comprensión más amplia y profunda de las experiencias y desafíos de la identidad cultural de los adolescentes chinos hispanos.
- **Identificar conflictos culturales e integrar factores clave:** Se prestará atención al impacto del dialecto chino como factor influyente.
- **Evaluar el papel de los docentes en la configuración de la identidad cultural:** Se investiga el papel real de los educadores en diversas dimensiones en la configuración de la identidad cultural de los adolescentes.
- **Proporcionar sugerencias prácticas y estrategias de investigación educativa:** Basándose en los resultados de la investigación, se ofrecerán sugerencias prácticas para los educadores y las escuelas.
- **Inspirar futuras direcciones de investigación:** Se prepara para futuras investigaciones para explorar temas más amplios, como experiencias de identidad cultural en diferentes entornos educativos, investigaciones similares sobre otros grupos étnicos y conflictos culturales más profundos y mecanismos de integración.

Discusión y conclusiones

Este estudio ayuda a llenar el vacío de investigación actual sobre la relación entre el dialecto chino y la identidad cultural de los adolescentes chinos hispanos. Proporciona una vía hacia una comprensión más profunda de las complejidades de la identidad cultural en entornos interculturales.

La investigación destaca la diversidad y la dinámica de las identidades culturales. Los jóvenes hispanos chinos se encuentran en una etapa importante de formación de valores, y los diferentes idiomas para la comunicación diaria les brindarán diferentes experiencias culturales. Aquí se enfatiza la necesidad de utilizar una perspectiva dinámica al abordar las identidades culturales (Neira, 2001), reconociendo que las identidades culturales cambian a medida que los adolescentes crecen.

Además, los educadores desempeñan un papel crucial en la formación de la identidad cultural. Las estrategias de enseñanza que promuevan la apreciación y la comprensión de la diversidad cultural deberían ser la base para fortalecer la identidad cultural de los adolescentes. Por lo tanto, también se considera que este estudio ayuda a aumentar la conciencia y el respeto de los educadores por la diversidad lingüística y cultural que enfrentan los adolescentes, brindándoles así un entorno educativo más apropiado y de apoyo.

Impacto y transferencia

Desde una perspectiva práctica, los resultados de este estudio proporcionan pautas para implementar estrategias de enseñanza que promuevan una identidad cultural positiva. Esta transferencia a la práctica educativa tiene el potencial de mejorar la experiencia educativa de los jóvenes chinos y occidentales y fortalecer su conexión con la cultura china. En la parte de enseñanza-aprendizaje, este estudio plantea la necesidad de innovación en la formación educativa y los métodos de enseñanza para mejorar las capacidades de los educadores en la educación intercultural.

En términos de impacto social, el estudio aboga por una mejor comprensión y valoración de la diversidad cultural de la sociedad española, trabajando para crear un entorno donde todo el mundo sienta que se respeta su identidad cultural. Se espera que este enfoque ayude a construir una sociedad más inclusiva que respete la diversidad cultural.

Referencias bibliográficas

García, E. F., & Sánchez, G. E. C. (2012). La construcción del significado del lenguaje corporal en la comunicación intercultural. Relingüística aplicada, 10, 2. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6002996

Ganassin, S. (2020). *Language, Culture and Identity in Two Chinese Community Schools*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/GANASS7222

Heinze, E. G., & Jianfeng, Z. (2006). CHINA Y ESPAÑA, LENGUA Y DIALECTO: MISMOS TÉRMINOS, SIGNIFICADOS DIFERENTES. *Revista de Investigación Lingüística*, *9*, 233-249.

Li, C. W.-C. (2004). Conflicting notions of language purity: The interplay of archaising, ethnographic, reformist, elitist and xenophobic purism in the perception of Standard Chinese. *Language & Communication*, *24*, 97-133. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2003.09.002

Neira, H. (2001). Dinámica de la Identidad Cultural. *IV Congreso Chileno de Antropología.* Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile.

Orduna Allegrini, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. Estudios Sobre Educación, 4, 67-83. https://doi.org/10.15581/004.4.25632

Quiñones, N. E., & Cely, N. A. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: Reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *10*, 25-40.

Tamayo, I. Y. R., & Tenjo-Macias, L. M. (2019). Children's Cultural Identity Formation: Experiences in a Dual Language program. Gist: Education and Learning Research Journal, 18, 86-108. https://doi.org/10.26817/16925777.439

Scrimgeour, A. (2020). Sara Ganassin (2020). Language, culture and identity in two Chinese community schools. More than one way of being Chinese? Multilingual Matters: Languages for Intercultural Communication and Education. *Babel*, *55*(1-2), 42+. Gale Academic OneFile.

Soria, J. M. F. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *26*, Article 26. https://doi.org/10.18172/con.4445

Wu, C. (2023). 基于双重文化认同理论的海外华裔新生代培养路径 (El camino de formación para la nueva generación de chinos de ultramar basado en la teoría de la identidad cultural dual). 教育评论*(Revisión educativa)*, 7, 54-60.

Xiao-Desai, Y. (2017). 民族认同与传承语焦虑 Ethnic Identity and Heritage Language Anxiety. 语言战略研究 *(Chinese Journal of Language Planning and Policy) 2096-1014, 2, 38-55.*

Cuando cuidar nos hace daño: resultados provisionales de un estudio fenomenológico

Amanda Aliende da Matta [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

amanda.aliende.matta@ub.edu

Resumen

Esta comunicación recoge los resultados provisionales de una tesis doctoral sobre cuidados y vulnerabilidad. La pregunta de investigación es ¿Cuál es la experiencia vivida de cuidar desde la vulnerabilización? La tesis utiliza en enfoque de la Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA), tal y como fue sistematizada por Max Van Manen (1990, 2014) y Raquel Ayala-Carabajo (2017). Hasta el momento, se han recibido y analizado provisionalmente 17 descripciones de experiencia vivida. Hemos encontrado preliminarmente que la experiencia vivida de cuidar desde la vulnerabilización puede tener las siguientes estructuras: en ella, la persona cuidadora siente que necesita asumir toda (o casi toda) la responsabilidad por la persona cuidada; siente que se encuentra en una situación excepcional en la que no sirven las normas tradicionales; siente la necesidad de tragar sus emociones y no respetarlas/aceptarlas, y una forma de dependencia emocional en la que solo puede sentirse bien si la persona cuidada está bien; le faltan red de apoyo, herramientas y recursos para hacer frente a los desafíos; y por ello acaba ultrapasando sus límites y agotándose.

Palabras clave: Fenomenología. Hermenéutica. Cuidado. Grupo desfavorecido.

Abstract

This paper presents the provisional results of a doctoral thesis on caregiving and vulnerability. The research question is: What is the lived experience of caring from vulnerabilization? The thesis uses the Applied Hermeneutic Phenomenology (AHP) approach, as systematized by Max Van Manen (1990, 2014) and Raquel Ayala-Carabajo (2017). So far, 17 descriptions of lived experience have been received and tentatively analyzed. We have preliminarily found that the lived experience of caregiving from vulnerabilization can have the following structures: in it, the caregiver feels that they need to take all (or almost all) responsibility for the cared-for person; they feel that they are in an exceptional situation in which traditional rules do not apply; they feel the need to swallow their emotions and not respect/accept them, and a form of emotional dependency in which they can only feel good if the cared-for person is well; they lack support network, tools and resources to cope with the challenges; and therefore end up overstepping their limits and exhausting themselves.

Keywords: Phenomenology. Hermeneutic. Care. Disadvantaged group.

Introducción

Esta comunicación recoge los resultados provisionales de una tesis doctoral sobre cuidados y vulnerabilidad. Enseguida, presentaremos nuestra conceptualización de cuidado y parte del camino recorrido con la tesis.

Revisando literatura sobre los cuidados, hemos encontrado una multitud de conceptualizaciones y teorías. Se considera que el campo de la ética del cuidado (Klaver et al., 2014) comenzó con las obras de Gilligan (1982) y Noddings (1984). Desde entonces, otras teóricas aportaron perspectivas diferentes, quizás más importantemente: Joan Tronto (1993), que explora la historia de la ética del cuidado y sistematiza el concepto; Eva Kittay (1999), que propone que el concepto de igualdad no incluye todavía a las personas en situación de dependencia y a sus cuidadores, y Beauboeuf-Lafontant (2002), que propone una otra mirada, desde el mujerismo, sobre los cuidados.

Lo que hemos hecho, pues, para definir el cuidado en esta investigación ha sido abordarlo desde una perspectiva de reducción fenomenológica desde el principio. Lo hicimos indagando en la esencia de la propia palabra a partir de su etimología, y tratando de extraer de los relatos narrativos qué fue lo que desencadenó nuestro asombro.

La palabra cuidado viene del latín *cogitātus/cōgĭto* (Real Academia Española, s.f.), que significa "perseguir algo en la mente", "considerar a fondo". El verbo *cōgĭto*, por su parte, se compone de *co-* (en conjunto) y *agitare* (tratar o pensar comprometidamente en algo, ocuparse de ello) / ăgĭto (poner en movimiento, mover) (T. Lewis y Short, s.f.). Cuidado, por tanto, tiene en su origen una meditación sobre algo, una preocupación por algo, un verbo que

tiene un sentido de acción, de movimiento.

Etimológicamente, cuidar no significa un conjunto concreto de actividades, sino una intencionalidad, una predisposición, una cualidad, un prisma, un tono. Conceptos hoy incluídos en teorizaciones sobre el cuidado, como el trabajo asistencial realizado mecánicamente, sin el afecto o algún vínculo emocional, no estarían ligados al significado original de cuidado, aunque la palabra se haya desarrollado para incluirlos.

Cuidar es actuar por preocupación por algo/alguien. Y, en este sentido, el cuidado está en la esencia del trabajo educativo. Según Van Manen (1991), es crucial comprender que la pedagogía no se limita al acto de enseñar o educar; implica necesariamente una relación práctica entre un adulto y un niño. Las/os docentes verdaderamente pedagógicas/os dan prioridad al desarrollo educativo de quienes estudian por encima de la mera transmisión de conocimientos escolares. Para el autor, la docencia es una vocación que trasciende el simple acto de transmitir conocimientos. En primer lugar, es una llamada a actuar por el bienestar estudiantil y, en segundo lugar, es una llamada a reflexionar sobre la eficacia de nuestras acciones.

Pero el buen cuidado no es natural, sino aprendido. Es un proceso que cuenta con cinco fases analíticamente separadas, pero interconectadas: preocuparse por, cuidar/hacerse cargo de, cuidar y recibir los cuidados" (Tronto, 1993) y cuidar con (Tronto, 2017). Y requiere doce disposiciones: prestar atención, escuchar, comprender, estar presente con la palabra, sentir con la otra persona, empatía, compasión, sentir-con en su justa medida, cercanía discreta, cuidar de sí misma/o, ser suave pero firme, y no robar la autonomía de la otra persona (Mortari, 2022).

Para aprender a cuidar, es necesario tener la experiencia de los cuidados (Vigotski, 2001; 2018). Pero entonces, ¿cómo cuidarán quienes han experienciado violencia más que cuidados? ¿Cómo cuidarán las personas vulnerabilizadas[39], esto es, que experiencian violencias que las dejan especial abiertas a más daño? ¿Cómo son los cuidados que se practican desde la vulnerabilización?

En este sentido, en la tesis nos indagamos sobre la experiencia de cuidar desde la vulnerabilización.

Método

Para indagar sobre la experiencia vivida, estamos conduciendo una investigación empírica a través de un enfoque fenomenológico. La tesis todavía está en curso, pero hasta ahora hemos recibido y analizado 17 descripciones de experiencias vividas. Para analizar las descripciones de experiencias vividas (LEDs) recopiladas, hemos llevado a cabo la Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA), tal y como fue sistematizada por Max Van Manen (1990, 2014) y Raquel Ayala-Carabajo (2017).

La esencia de la fenomenología es la reducción fenomenológica, eso es, la búsqueda de la estructura de significado de un fenómeno, a la cual se llega a través del epojé, la puesta entre paréntesis de todo conocimiento e impresiones previas (Giorgi, 1997; 2012; Van Manen, 1990; 2004).

Resultados

Cuando se empezó la tesis, se intuía que había algo en las personas que han pasado por la opresión y el trauma que les daba la capacidad de ver la vulnerabilidad de sus iguales, de verse a sí mismas en las demás y de crear una conexión profunda que transformaría los cuidados en momentos de trascendencia. Pero se encontró, en cambio, mucho dolor.

Se encontró ausencias, tristeza, precariedad, pobreza, desesperación, sobrecarga, desbordamiento, dolor, depresión, enfermedad, opresión. En particular, se encontró mucha soledad y desamparo. Se encontraron mujeres, prácticamente sólo mujeres, que cuanto más atravesadas están por opresiones, discriminaciones y desigualdades superpuestas, menos encuentran trascendencia en el cuidado. Mujeres que no pueden encender la llama interior de otra persona porque están dando todo su calor para garantizar lo mínimo.

Se creía que el cuidado era trascendencia. Pero se descubrió que cuidar puede ser terriblemente solitario, desesperante y alienante. Que cuidar puede hacer daño a la cuidadora.

39 Being a person essentially means being vulnerable, but it does not mean being vulnerabilized. Vulnerabilization is being in a concrete situation of suffering, of being harmed. Being vulnerable is ontological, but being vulnerabilized is being hurt.

Se encontraron relatos como el siguiente:

> Tengo un recuerdo vívido de una noche cuando tenía 54 años, hoy tengo 56. Mi madre me llamó cuatro veces durante la noche y en la última acababa de empezar a dormir y ya eran las 3.30 de la mañana y a las 5 tenía que levantarme para prepararme para ir a trabajar. Estaba en el dormitorio de casa de mi madre, sentía que el tiempo pasaba desesperadamente rápido y necesitaba dormir y no podía. Fue horrible porque me levanté gritando y preguntándole qué quería, porque me acababa de acostar y ya le había arreglado el pañal, le había dado agua y medicinas. Lo peor fue que, tan cansada, me tiré al suelo llorando y diciendo que sólo quería dormir al menos dos horas seguidas. No soportaba más la vida y quería morirme. Recuerdo que, como había gritado a mi madre, sentí un profundo sentimiento de culpa porque ella no tenía la culpa de los problemas de salud que la habían afectado. Estaba tumbada en el suelo intentando calmarme. Y allí dormí, en el suelo y llorando de agotamiento. (Relato 6)

En este momento, se está trabajando con las siguientes estructuras provisionales: la persona cuidadora siente que necesita asumir toda (o casi toda) la responsabilidad por la persona cuidada; siente que se encuentra en una situación excepcional en la que no sirven las normas tradicionales; siente la necesidad de tragar sus emociones y no respetarlas/aceptarlas, y una forma de dependencia emocional en la que solo puede sentirse bien si la persona cuidada está bien; le faltan red de apoyo, herramientas y recursos para hacer frente a los desafíos; y por ello acaba ultrapasando sus límites y agotándose.

Discusión y conclusiones

Dialogando con la definición de buen cuidado de Mortari (2022), podemos encontrar algunas de las categorías en nuestros relatos, pero, no encontramos el sentir-con en su justa medida, la discreta proximidad, el cuidar también de sí misma/o y el ser suave pero firme. En otras palabras, cuidar desde la vulnerabilidad suele ser una experiencia en la que no hay un establecimiento suficiente de límites.

Brene Brown (2021) diferencia el *enmeshment* de la compasión y empatía: el *enmeshment* como cuando no ves el límite entre tú y la otra persona. Según ella, el *enmeshment* es inútil: no puede haber una conexión significativa que parta del *enmeshment*, ya que en la falta de límites, uno tiende a salir herido en la relación, como vemos en los resultados de nuestro estudio.

Pero, ¿cómo podemos decir que sea inútil? Como se ha demostrado anteriormente, la persona cuidadora vulnerabilizada suele ser la única que actúa, que cuida de la persona receptora. Actúan por un amor desinteresado, una alteridad radical, que es como la sustitución de Levinas (1988, 2003).

En ese sentido, el cuidado de una persona vulnerabilizada es una propuesta de ética radical. Para Levinas (2002, 2003), tal acto de cuidado no es fruto de la bondad de una persona, sino que es simplemente su respuesta a nuestro compromiso ontológico preconsciente, es simplemente comportarse en Verdad. Evidentemente, las condiciones deseadas e ideales de cuidado serían aquellas en que la persona cuidadora también está cuidada. Pero llamar inútil a los impulsos éticos - si bien puede tener un valor publicitario, en el sentido de intentar fomentar que las personas busquen su autocuidado - es invisibilizar la realidad de personas tales como nuestras participantes, que no tienen las condiciones (materiales, pero no solo) de cuidarse mientras cuidan.

Cuidar desde la vulnerabilización parece ser, esencialmente, entregarse en solitario a la vulnerabilidad ontológica. Y para que se convierta en un acto de cura radical, lo que hace falta es que creemos una cama de cuidados, una red protectora de cuidados mutuos, para que cuidar sea nutritivo y no agotador.

Referencias bibliográficas

Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial: Fenomenología Hermenéutica Aplicada desde el enfoque de Max van Manen*. Editora Caligrama.

Beauboeuf-Lafontant, T. (2002). A Womanist Experience of Caring: Understanding the Pedagogy of Exemplary Black Women Teachers. *The Urban Review,* 34, 71–86. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1023/A:1014497228517.

Brown, B. (2021). *Atlas of the heart: mapping meaningful connections and the language of human experience*. Random House.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Giorgi, Amedeo. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* (Fall 1997), Tomo 28, N.º 2.

Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3-12. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1163/156916212X632934.

Kittay, E. F.. (2020) *Love's labor. Essays on Women, Equality and Dependency*. Routlegde.

Klaver, K., van Elst, E., & Baart, A. J. (2014). Demarcation of the ethics of care as a discipline: Discussion article. *Nursing Ethics*, 21(7), 755–765. https://doi.org/10.1177/0969733013500162.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.

Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme.

Mortari, L. (2022). *The philosophy of care*. Springer VS Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35175-5.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

T. Lewis, C. & Short, C. (s.f.). Ăgĭto. En *A Latin Dictionary*. Recuperado en 06 de junio de 2022, de http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=agito&toc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aalphabetic+letter%3DC%3Aentry+group%3D59.

T. Lewis, C. & Short, C. (s.f.). Cōgĭto. En *A Latin Dictionary*. Recuperado en 06 de junio de 2022, de http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aalphabetic+letter%3DC%3Aentry+group%3D61%3Aentry%3Dcogito.

Tronto, J. (1993). *Moral boundaries. A political argument for an Ethic of Care*. Routlegde.

Tronto, J. (2017). There is an alternative: Homines curans and the limits of neoliberalism. International *Journal of Care and Caring*, 1(1), 27-43. doi:https://doi-org.sire.ub.edu/10.1332/239788217X14866281687583.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.

Van Manen, M. (2004). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes.

Vigotski L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.* Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (org.). e-papers.

El cambio curricular en el Profesorado de Educación primaria en Argentina: un estudio desde la investigación biográfico-narrativa[40]

María Florentina Lapadula [1]

[1] *Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET, Argentina*

florentina.lapadula@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo busca compartir los primeros resultados procedentes del proyecto de investigación de doctorado titulado La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires: Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa. El mismo se desarrolla en el marco del Doctorado en Educación – Programa Específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Esta pesquisa tiene el objetivo general de interpretar el proceso traducción y contextualización del cambio en el Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de los(as) docentes partícipes. La investigación asume un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocial. Las diversas etapas e instrumentos desarrolladas son entretejidas desde el enfoque biográfico-narrativo.

Palabras clave: curriculum; formación docente; investigación biográfico-narrativa.

Abstract

The following work seeks to share the first results from the doctoral research project titled: Initial teacher training in the Province of Buenos Aires: Inquiries on curricular change in Higher Institutes of Teacher and Technical Training (ISFDyT) of the city of La Plata from a biographical-narrative perspective. It is developed within the framework of the Doctorate in Education – Specific Program for the training of researchers in narrative, (auto)biographical and biographical research at the National University of Rosario and the National University of Mar del Plata (Argentina). It has the general objective of interpreting the translation and contextualization process of the change in the Curricular Design for the initial training of Primary Education Teachers in ISFDyT of the city of La Plata from the biographical voices of the participating teachers. The research assumes an interpretive, qualitative and microsocial epistemic-methodological approach. The various stages and instruments to be used will be interwoven from the biographical-narrative approach.

Keywords: curriculum; teacher training; biographical-narrative investigation.

Introducción

En Argentina, desde la conformación del sistema educativo, se crea la necesidad de constituir un cuerpo de docentes para ejercer la función social de enseñar a las infancias (Pineau, 2012). Desde este comienzo a mediados del siglo XIX hasta la actualidad se han constituido una multiplicidad de políticas educativas referidas a la formación de estos docentes, atravesadas por diferentes proyectos políticos, sociales, culturales y económicos, pero siempre teniendo al Estado como garante (Birgin, 1999; Alliaud, 2007). Una de estas políticas fue el desarrollo y la implementación de diversos diseños curriculares prescriptos para la formación de profesores de educación primaria (Davini, 1995; Feldman, 1994; Morelli y Iturbe, 2018).

40 La investigación que se desarrolla en el marco de la beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Y da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El Diseño curricular para la Educación Superior vigente en la Provincia de Buenos Aires (Argentina) se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial (2007) formulados por el INFD. Este diseño, implementado en el año 2008, propone como "horizontes formativos" propender a la formación de un(a) maestro(a) que sea entendido como un(a) profesional de la enseñanza, como pedagogo(a) y como trabajador(a) de la cultura. Presenta una estructura curricular dividida en campos, siendo definido como eje vertebrador el campo de la práctica, donde se articulan los saberes construidos en los diferentes campos (Huergo y Morawicki, 2011).

El proyecto de tesis denominado *La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires, Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa*, busca conocer la formación inicial que se propone para los(as) docentes de Educación primaria de la provincia, a partir del último diseño curricular. Es decir, cómo esta política pública curricular ha sido resignificada por los (as) profesores en los microterritorios que conforman el aula (Alliaud, 2011) y las instituciones de formación docente, en un contexto histórico, social, cultural, económico, político más amplio. Para ello hacemos foco en el diseño prescripto por las autoridades educativas y en cómo éste ha sido convertido en prácticas cotidianas por los sujetos curriculares, en particular los(as) docentes. Centrando nuestra mirada en las(los) profesores(as) del campo transversal propuesto en el mismo: el campo de la práctica docente.

Desde este lugar es que surge la inquietud de profundizar desde las narraciones de los (as) protagonistas sobre ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de traducción y contextualización del cambio curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata en el período de 2008-2020? ¿Cómo esta política pública ha sido resignificada por los (as) profesores en los microterritorios que conforman el aula y las instituciones de formación docente, en un contexto más amplio? ¿Cómo los (as) docentes del campo de la práctica construyen y desarrollan sus propuestas pedagógicas en el marco del diseño curricular? ¿Cómo son las experiencias de los(as) docentes en torno al proceso de traducción y contextualización del cambio curricular?

Partiendo de estas preguntas, se propone recuperar el relato de los(as) docentes ya que permite indagar sobre la mirada retrospectiva de su vida profesional y personal en relación a la concreción del curriculum, a través del aporte de la investigación biográfico-narrativo.

Método

Esta investigación se desarrolla desde un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo (Bogdan e Biklen, 1994; Vasilachis, 2006; Denzin y Lincoln, 2012). Desde las metodologías de la investigación cualitativa nos centramos en la investigación biográfico- narrativa. Connelly y Clandinin (2008) entiende a la narrativa como una metodología de investigación, definiéndola como "(…) estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro" (p.385). Desde esta concepción se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, por medio de la narración de sus experiencias, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Árevalos, 2016). Un relato que refleja la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles (Clandinin y Connelly, 2008; McEwan y Egan, 1998; Bolivar, 2002; Porta y Yedaide, 2014).

En el campo educativo se ha consolidado la investigación biográfico-narrativa como metodología, generando aportes para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa, 2008), como un acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010). Propone un cambio en los modos clásicos de investigar el campo educativo (Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2021), ya que plantea un giro en la forma de comprender los fenómenos sociales y otra forma de construcción de conocimiento en la búsqueda de la voz de los (as) docentes, muchas veces silenciada o expropiada (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998).

Como etapas de investigación se proponen las siguientes cinco entrelazadas de forma espiralada:

Figura 1

Etapas de investigación



Elaboración propia, 2024

Las primeras dos etapas consistieron en el análisis documental (Rockwell, 2009) sobre distintas fuentes como: producciones teóricas, el diseño curricular, normativas, leyes y resoluciones emanadas de organismos con capacidad regulatoria, también se analizaron programas de los diversos campos de la formación inicial del Profesorado de Educación primaria. En la etapa tres y cuatro se desarrollaron entrevistas a los (as) coordinadores(as) generales y pedagógicos que formaron parte del equipo de trabajó en el diseño curricular a nivel jurisdiccional, y a su vez entrevistas biográfico-narrativas a nueve docentes del campo de la práctica de dos ISFDyT (Nº 17 Y Nº 97) de la ciudad de La plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. La última etapa refiere al análisis de las composiciones construidas.

Resultados

A partir del análisis de las composiciones construidas buscamos indagar sobre ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de traducción y contextualización del cambio curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata en el período de 2008-2020? Desde esta pregunta inicial y luego de transcurridas las etapas enmarcadas en la investigación biográfico-narrativa, se pueden establecer algunas respuestas provisorias. Como primer punto buscamos entender a la política curricular presentada desde una epistemología del rostro humano (Aguirre y Porta, 2019; Aguirre 2022), siendo indispensable recuperar la mirada de los sujetos curriculares que traducen y resignifican el Diseño curricular analizado. Como segundo la escucha de la voz de las(os) docentes de dos ISFDyT de La Plata nos permite reflexionar sobre los saberes experienciales que son compartidos en el curriculum narrado, a través del cual buscan relatar el curriculum vivido en los microterritorios aúlicos. El tercer punto resalta la importancia del trabajo colectivo y sus desafíos para construir propuestas de enseñanza que garanticen el derecho a la educación superior y que en el caso particular del cambio curricular estén en consonancia con los horizontes formativos de esta carrera, que tienen como eje transversal el campo de la práctica. Como último se pronuncian los nuevos sentidos y significados que los(as) docentes le otorgan a la política curricular como una tarea creativa, (co) construyendo sus saberes e identidad profesional.

Discusión y conclusiones

En el recorrer de las etapas de investigación surgieron otras preguntas: ¿Cómo se relacionan la propuesta pedagógica desarrollada con los horizontes formativos propuestos en la formación inicial?, ¿Qué saberes se busca producir desde campo de la práctica? ¿Cómo el Diseño Curricular se reestructuró durante la pandemia?, ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis trasformadora de la práctica docente? Indagaciones que permiten seguir debatiendo y construyendo nuevos conocimientos sobre la formación inicial docente para

Profesores(as) de Educación primaria en el país. Conocimientos que creemos necesario que partan de la presencia y el protagonismo de los sujetos curriculares que desarrollan cotidianamente los diseños curriculares prescriptos, para dejar atrás décadas de políticas tecnocráticas. Y reconocer el poder que estos sujetos tienen para producir saberes pedagógicos y la importancia de compartirlos y democratizarlos. Cabe resaltar que los aportes del enfoque biográfico-narrativo puede ser uno de los caminos para ello, a través del cual los(as) docentes comparten sus formas de ser, sentir, resistir y hacer docencia.

Impacto y transferencia

Desde los aportes del enfoque biográfico narrativo buscamos reconstruir el curriculum narrado por los (as) profesores (as) de los ISFDyT de la ciudad de La Plata, poniendo en juego una pluralidad de voces que recontextualizan y resignifican el diseño curricular prescripto desde 2008. Teniendo como objetivo, a nivel micro, que a través de nuestros encuentros los(as) docentes participantes generen un espacio-tiempo para reflexionar críticamente sobre esta experiencia, generando un impacto en sus prácticas áulicas cotidianas. A su vez, a nivel macro, buscamos que este trabajo pueda ser un aporte a las futuras políticas públicas en la formación inicial docente de Profesores(as) de Educación primaria en la Provincia de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2022). El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo. EUDEM.

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa". Espacios en Blanco, 29(1), 161-182.

Alliaud, A. (2007). Los maestros y su historia. Ediciones Granica SA.

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, Nº 2, 92-108.

Arévalo, A., Fernández Ll, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M., & Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. Estudios pedagógicos , 42(4), 223-242.

Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Editorial Troquel.

Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1998). La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo. Grupo Editorial Universitario Granada.

Bolivar, A. (2002). "«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista Electrónica de Investigación Educativa, Nº 4.

Connelly, M. y Clandinin, J. D. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, Jorge y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Laertes.

Contreras, D. J. y Pérez, L. F. N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Morata.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós.

Denzin, N. y Lincoln, Y (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.

Dirección De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario.

Feldman, D. (1994). Curriculum, maestros y especialistas. Libros del Quirquincho.

Huergo J. y Morawicki, K. (2011). Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes. Revista Nómadas N.° 33.

Larrosa, J. y otros (2008). Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Laertes

Mcewan, H. y Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu.

Ministerio de Educación (2007). Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Instituto Nacional de Formación docente.

Morelli, S. y Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1.

Nóvoa, A. (2000). Vidas de professores. Porto Editora.

Pineau, P. (2012). Docente se hace: Notas sobre la historia de la formación en ejercicio». Birgin, Alejandra (Comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós.

Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Colección de Filosofía de la Educación, Nº 17, 177-192.

Porta, L. (2021). La expansión biográfica. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidos.

Vasilachis De Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

La percepción positiva del profesorado sobre la relación centro escolar-familia [41]

Diego Hervella-Fariñas [1]

[1] *Universidad de La Laguna, España*

alu0101375199@ull.edu.es

Resumen

Los centros educativos deben funcionar como instituciones democráticas en las que todos los agentes de la comunidad educativa tengan oportunidades de participación (Galián-Nicolás, 2023). La relación centro escolar-familia se erige como factor de calidad (no solo en términos académicos), generando beneficios para toda la comunidad educativa. La participación de las familias precisa que los centros y el profesorado asuman un rol activo, fomentando la colaboración con las familias y valorando su implicación. El objetivo del estudio es analizar las percepciones positivas del profesorado ante la relación centro escolar-familia en Educación Infantil y Primaria. Para ello se organizaron tres grupos de discusión con 16 docentes y se realizó un análisis de contenido con el programa Atlas-ti. Dos juezas expertas asignaron los diferentes fragmentos del discurso a tres categorías: Sentimientos positivos ante la relación centro escolar-familia; Beneficios percibidos de la colaboración centro escolar-familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y Percepción de valoración positiva del profesorado por parte de las familias. Los resultados muestran la predisposición del profesorado a la colaboración familiar y el sentimiento reconfortador de que las familias agradecen su labor. Se concluye que el profesorado percibe múltiples beneficios asociados a la participación familiar, vinculándolos con la mejora del desarrollo profesional.

Palabras clave: Relación padres-docentes; Competencia; Sentimiento; Emoción; Percepción.

Abstract

Schools must function as democratic institutions in which all agents in the educational community have opportunities to participate (Galián-Nicolás, 2023). The school-family relationship stands as a quality factor (not only in academic terms), generating benefits for the entire educational community. Family participation requires that schools and teachers assume an active role, promoting collaboration with families and valuing their involvement. The main aim of the study is to analyse the positive perceptions of teachers regarding the school-family relationship in Early Childhood and Primary Education. For this, three discussion groups were organized with 16 teachers and a content analysis was carried out with the Atlas-ti software. Two expert judges assigned the different fragments of the speech to three categories: Positive feelings about the school-family relationship; Perceived benefits of school-family collaboration in the teaching-learning process; and Perception of positive evaluation of teachers by families. The results show the teachers' predisposition to family collaboration and the comforting feeling that families appreciate their work. It is concluded that teachers perceive multiple benefits associated with family participation, linking them to the improvement of professional development.

Keywords: Family-School Partnership; Competence; Feelings; Emotions; Perception.

Introducción

La colaboración centro escolar-familia emerge como pilar esencial para lograr calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo fortaleciendo y dotando de significatividad este proceso, sino también proporcionando múltiples beneficios como la mejora del rendimiento académico (Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto; 2022), el establecimiento de vínculos y proyectos educativos (Espinoza-Freire, 2022) o la mejora de la gestión institucional (Espinoza-Freire, 2022; Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022). De este modo, se convierte en factor de protección y promoción del desarrollo infantil y adolescente, así como de las familias, el profesorado, el resto de los agentes de la comunidad educativa y la sociedad en general (Consejo de Europa, 2001; UNESCO, 2022). A pesar de ello, la realidad percibida en la escuela dista mucho de ofrecer una imagen de logro conseguido.

41 Financiación a cargo del proyecto: PID2020-113505RB-I00 del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria Proyectos de I+D+I. Modalidades "Generación del conocimiento" y "Retos investigación" 2020.

Si bien una parte del profesorado considera que la participación familiar es positiva para los centros (Rodríguez-Ruiz et al., 2019), también existe un sector que considera que las familias no disponen de la formación necesaria para contribuir a la mejora de los centros (Galián-Nicolás, 2023; Thi-Ngoc-Lien et al., 2021). En este sentido, destacan las barreras para mantener contacto con las familias y ausencia de estrategias y protocolos reguladores (Arce, 2019; Miller, 2022). Pese a ello, gran parte del colectivo docente valora de manera positiva la implicación escolar de las familias, promoviendo una autopercepción mejor de sus competencias para la función docente (Epstein, 2001). Dichas percepciones influyen en las expectativas del profesorado, moldeando sus actitudes y comportamientos respecto a su labor educativa (Gomila-Grau y Pascual-Barrio, 2015).

Dado que el centro escolar es el agente responsable de fomentar esta relación (UNESCO, 2022) y que la invitación directa del centro a las familias es uno de los factores clave en su decisión de participar o no (Vaello-Orts y Vaello-Pecino, 2018; Willemse et al., 2018), es crucial que el profesorado asuma dicho papel y lo perciba como positivo. Por tanto, parece pertinente examinar las actitudes y sentimientos que el colectivo docente muestra hacia las familias, ya que estas percepciones tienen un impacto significativo (positivo o negativo) en la participación familiar (Rodríguez-Ruiz y Hervella-Fariñas, 2023). Partiendo de lo expuesto, el objetivo de este estudio es explora los sentimientos y percepciones positivas del profesorado ante la participación de las familias en el centro escolar.

Método

La investigación se enmarca en los estudios cualitativos y exploratorios partiendo de la perspectiva vivencial de los propios protagonistas. Para ello, mediante grupos de discusión, se obtuvo información respecto a los sentimientos, pensamientos y vivencias de los participantes (Ballestin y Fàbregues, 2018).

Informantes clave y recogida de información

El muestreo fue inicial por conveniencia, ampliado por bola de nieve mediante la red social WhatsApp. Los participantes fueron 16 docentes (56.25% mujeres) que impartían docencia en las etapas de Educación Infantil y Primaria en ocho centros públicos de la provincia de Santa Cruz de Tenerife y otros ocho de Las Palmas de Gran Canaria. Para indagar en las percepciones del profesorado y cumplir con el propósito de fomentar su reflexividad (Mena-Manrique y Méndez-Pineda, 2009), se decidió recurrir a la conformación de tres grupos de discusión conformados por 5-6 docentes, alcanzando la saturación informativa en el tercer grupo de discusión, al confluir constantemente los criterios de densidad y autenticidad de información (Ortega-Bastidas, 2020). El grupo 1 (G1) estuvo integrado por cuatro mujeres (P1, P3, P4 y P5) y dos hombres (P2 y P6), con una media de edad de 39.3 años. El grupo 2 (G2) por tres mujeres (P7, P8 y P9) y dos hombres (P10 y P11), con una media de 27.6 años. Y el grupo 3 (G3) por dos mujeres (P12 y P13) y tres hombres (P14, P15 y P16), con una media de 32 años.

Una vez aceptada la participación y firmado el consentimiento informado, los grupos de discusión se realizaron de forma online a través de la aplicación Google Meet, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato. Se indicó la importancia de expresarse libremente, con sinceridad y respetando todas las opiniones. La duración fue aproximadamente de 60 minutos. En este estudio solo se ha considerado la dimensión “Percepciones y sentimientos positivos del profesorado acerca de la relación centro escolar-familia”, organizado en las categorías: Sentimientos positivos ante la relación centro escolar-familia; Beneficios percibidos de la colaboración centro escolar-familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y Percepción de valoración positiva del profesorado por parte de las familias (Tabla 1). El guion de preguntas se elaboró a partir de una revisión bibliográfica previa sobre las necesidades de colaboración del profesorado y las familias (Hervella-Fariñas, 2021).

Tabla 1

Denominación de las categorías, con su código y definición

Categoría	Código	Definición
Sentimientos positivos ante la relación centro escolar-familia	C1	Expresión de cómo se siente el profesorado frente a la colaboración familiar
Beneficios percibidos de la colaboración centro escolar-familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	C2	Percepción de aspectos positivos derivados de la colaboración centro escolar-familia
Percepción de valoración positiva del profesorado por parte de las familias	C3	Manifestación de sentimientos favorables hacia el profesorado por parte de las familias

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

Se realizó un análisis del contenido de los discursos completos en los tres grupos de discusión, transcribiéndolos y empleando el texto como material empírico mediante el software Atlas. Ti (versión 7.5.10). Los fragmentos se asignaron a cada categoría mediante el consenso de dos juezas expertas.

Resultados

Tras el análisis de las respuestas de los grupos de discusión, se han identificado 51 citas sobre sentimientos y percepciones positivas del profesorado ante la colaboración centro escolar-familia, que se agrupan en tres categorías.

La categoría *Sentimientos positivos ante la relación centro escolar-familia* (C1) acapara un mayor número de alusiones (22 citas), coincidiendo prácticamente la totalidad de los participantes en el hecho de que, cuando las familias participan en la vida del centro, el profesorado se siente reconfortado y agradecido: "cuando la familia participa, pone de su parte y ayuda a los niños, pues ¿cómo te vas a sentir? pues bien, positiva, alegre, reconforta un poquito el trabajo, porque al final tú luchando y luchando ves que hay respuestas de la otra parte también y que te ayudan a seguir y no tirar la toalla." (G3-P13) o "siempre es agradable contar con la implicación familiar y te ayuda a seguir manteniendo la ilusión por tu trabajo." (G3-P15). De este modo, se vincula la implicación familiar a la mejora de la labor docente y se recalcan términos como ilusión y valía docente.

La segunda categoría se centra en los *Beneficios percibidos de la colaboración centro escolar-familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (C2) con 18 citas que destacan la visión positiva de la participación familiar: "para mí la colaboración con las familias solamente tiene aspectos positivos y beneficiosos, nada negativo" (G2-P8), enfatizando la posibilidad de cooperación que dicha relación posibilita: "sin duda, esta colaboración nos ayudaría mucho como docentes para poder seguir las mismas pautas desde el centro y que estas sigan siendo empleadas en sus casas. Aunque estamos muchas horas con los niños el trabajo también debe continuar en casa con hábitos, rutinas, horarios y demás" (G3-P12).

Finalmente, la tercera aborda la *Percepción de valoración positiva del profesorado por parte de las familias* (C3), que aglutina 11 citas que convergen en que el profesorado se siente valorado de manera positiva por las familias, tal y como se muestra en afirmaciones como: "yo estoy encantado este curso con las familias porque se implican y siempre tienen palabras cercanas hacia mí como maestro" (G1-P6).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en las categorías vinculadas a las percepciones positivas del profesorado sobre la relación centro escolar-familia muestran una predisposición favorable a la colaboración (Rodríguez-Ruiz et al., 2019). El profesorado participante en este estudio entiende la importancia de esta colaboración, poniendo de manifiesto que constituye un indicador de calidad educativa ya que destaca sus beneficios. Estos beneficios repercuten positivamente en todos los agentes de la comunidad educativa y, por ende, al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el profesorado establece una asociación entre las familias, su implicación y la valoración positiva de su labor docente. En consonancia, resulta imprescindible que exista una relación centro escolar-familia fluida

que permita seguir una misma línea educativa, contribuyendo a la adquisición de aprendizajes significativos y a la mejora del rendimiento académico del alumnado (Mendoza-Santana y Cárdenas-Sacoto, 2022). Por último, es importante destacar que el agradecimiento que el profesorado percibe en las familias es un elemento que sirve para contrarrestar las posibles actitudes negativas debidas a las experiencias adversas que puedan vivir con las familias hostiles.

Impacto y transferencia

Teniendo en cuenta lo expuesto, sería pertinente desarrollar acciones formativas que refuercen las competencias emocionales del profesorado, así como en general las competencias para promover la participación familiar. De este modo, resulta imprescindible hacer hincapié en los procesos de cambio para la mejora escolar, promoviendo las culturas escolares democráticas.

Referencias bibliográficas

Arce, S. (2019). Exploring parent and teacher perceptions of family engagement. *International Journal of Teacher Leadership, 10*(2), 82-94.

Ballestin, B., y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.

Consejo de Europa. (2001). *Recomendación de 1501(2001) sobre las responsabilidades de padres y profesores en la educación del niño*. Unión Europea.

Epstein, J.L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 6,* 161-168. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10

Espinoza-Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Ciencia y Sociedad, 2*(1), 62-73. https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/20

Galián-Nicolás, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(1), 195-214. https://doi.org/10.6018/reifop.532221

Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1, 25*(2), 315-335. https://doi.org/10.5944/educxx1.31840

Gomila-Grau, M. A., y Pascual-Barrio, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(3), 99-112. https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321

Hervella-Fariñas, D. (2021). Revisión bibliográfica sobre las percepciones del profesorado en cuanto a la relación familia-escuela en la última década. En La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía: Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021. Libro de resúmenes (pp. 514-516). Universidade de Santiago de Compostela. https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393

Mena-Manrique, A.M., y Méndez-Pineda, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación, 49*(3), 1-7. https://doi.org/10.35362/rie4932094

Mendoza-Santana, M. I., y Cárdenas-Sacoto, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10*(2). https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3421

Miller, K. (2022). Teachers´reflections on supporting social and emotional learning: Desires, practices, and tensions in fostering family-school ties. *Journal of Online Learning Research, 8*(1), 37-65. https://www.learntechlib.org/primary/p/220634/.

Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia, 45*(6), 293-299. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33963459007

Rodríguez-Ruiz, B, y Hervella-Fariñas, D. (2023). ¿Qué siente y cómo percibe el profesorado la relación con las familias? En F. Alcantud-Marín, J. Fernández-Sánchez y Y. Alonso- Esteban (Coords.), *Bienestar psicológico en la escuela y la familia* (pp. 195-201). Síntesis.

Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., Martínez-González, R.A., y Epstein, J. (2019). Presentación del número, Relación entre Centros Educativos, Familias y Entidades Comunitarias. *Aula Abierta, 48*(1), 7-10. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019

Thi-Ngoc-Lien, N. Thi-To-Khuyen, N. Thi-Tho, N. Ngan-Hoa, N. Thi-Hanh, N. Cam-Tho, C. Duy-Hai, T. y Van-Bien, N. (2021). Teachers' Feelings of Safeness in School-Family-Community Partnerships: Motivations for Sustainable Development in Moral Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(1), 97-107. http://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20798

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. *Un nuevo contrato social para la educación.* UNESCO y Fundación SM.

Vaello-Orts, J., y Vaello-Pecino, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación educativa, 5*(8), 95-104. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a41c4e1-7957-45c8-aa2c-3ac22c74c19e/pe-n8_09art_vaello.pdf

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., y Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 252-257. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545

Educación en derechos humanos en el currículo de educación infantil de Chile. ¿Qué tradiciones de enseñanza y aprendizaje se enfatizan?

Katherine Araya Pérez

[1] *Pontificia Universidad Católica de Chile*

karayap@uc.cl

Resumen

La educación en derechos humanos de niños y niñas definida como educación y prácticas educativas que son coherentes con la convención de los derechos del niño (Howe, 2005; Howe y Covell, 2009; Jeromy, 2018; Krappmann, 2006). Es un tipo de educación que valora la opinión de los niños y los reconoce como titulares de derecho y ciudadanos (Covell et al, 2010; Howe, 2005; Howe y Covell, 2009; Jeromy, 2018). Incorporarla en los currículos o planes de estudio de los países es reconocido como una necesidad imperiosa para que los estados se esfuercen por conseguir una educación basada en derechos de forma gradual y progresiva. El propósito de esta investigación es analizar el currículo de educación infantil de Chile a la luz de las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos de los niños determinando sus posibilidades de concreción en el aula. Los resultados preliminares del estudio dan cuenta que el mayor énfasis que se reconoce en el currículo es conciencia de derechos y participación, lo que pone el foco en las interacciones de aula que educadores infantiles sostengan con niños y niñas.

Palabras clave: Educación en derechos humanos, participación, currículo, énfasis curriculares.

Abstract

The human rights education for children defined as education and educational practices that are consistent with the Convention on the Rights of the Child (Howe, 2005; Howe and Covell, 2009; Jerome, 2018; Krappmann, 2006). It is a type of education that values children's opinions and recognizes them as rights holders and citizens (Covell et al, 2010; Howe, 2005; Howe and Covell, 2009; Jeromy, 2018). Incorporating it in the curricula or study plans of countries is recognized as an imperative need for states to strive for a rights-based education gradually and progressively. The purpose of this research is to analyze Chile's kindergarten education curriculum in the light of the traditions of teaching and learning of children's human rights, determining their possibilities of concretization in the early childhood education space. Preliminary results show that the main emphasis recognized in the curriculum is rights awareness and participation, which puts the focus on the classroom interactions that early childhood educators have with children.

Keywords: Human rights education, participation, curriculum, curricular emphases.

Introducción

La educación en derechos humanos (en adelante EDH) de niños y niñas definida como educación y prácticas educativas que son coherentes con la convención de los derechos del niño (Howe, 2005; Howe y Covell, 2009; Jeromy, 2018). Es un tipo de educación que presta especial atención y valora la opinión de niños y niñas y los reconoce como titulares de derecho y ciudadanos (Covell et al, 2010; Howe y Covell, 2009; Jeromy, 2018). Su valor principal se afinca en que resulta esencial para la promoción y logro de relaciones armoniosas entre comunidades, fomenta la comprensión recíproca, la tolerancia y la paz (Phillips, 2014). UNESCO reconoce este valor de EDH y desde 2006 destaca como acción clave que los países deben realizar para conseguirla, de forma gradual y progresiva, incorporarla en los currículos o planes de estudio.

La educación infantil en Chile corresponde al primer nivel educativo formal. La Ley General de Educación, define la educación como un derecho en sí mismo y explicita una perspectiva de derechos como enfoque que debe primar en la educación en el primer nivel educativo.

En ese contexto, el propósito de este estudio es analizar y describir cómo se presenta la EDH de niños y niñas en el currículo de educación infantil de Chile y reconocer los énfasis curriculares que determinan la perspectiva de derechos. Para ello, se definió la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es la relevancia que le entrega el marco curricular de educación infantil de Chile a la educación en derechos humanos?**

Marco Teórico

En esta sección, se presentarán las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de EDH de niños y niñas y sus énfasis curriculares, que servirán de categorías para el análisis de los resultados.

La investigación internacional ha sugerido la importancia de profundizar en los contenidos y objetivos dominantes en la enseñanza y aprendizaje de la EDH en primera infancia (Brantefors & Quennerstedt, 2016). Fundados en el marco general de la ONU, esto es, asumir la educación sobre, a través y para los derechos humanos, los autores Brantefors & Quennerstedt (2016) proponen un marco conceptual basado en ciertos énfasis curriculares que configuran las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de EDH de niños pequeños.

1.-Énfasis en la participación, se refiere a que el motivo principal de la enseñanza y el aprendizaje de EDH de los niños es la participación, hay que escuchar a los niños e interactuar con ellos.

2.-Énfasis en el empoderamiento, el motivo principal de la enseñanza y aprendizaje de los EDH es capacitar a los niños para que se comprometan activamente con los demás.

3.-Énfasis en la conciencia de derechos, este énfasis apunta a la conciencia de los derechos como motivo principal de la enseñanza y aprendizaje de los derechos.

4.-Énfasis en el respeto de los derechos, aquí el contenido principal de la enseñanza y aprendizaje de los derechos es desarrollar buenas relaciones sociales y un buen comportamiento.

Método

El análisis del currículo se realizó a partir de un análisis de contenido, entendido como una técnica que contribuye a la sistematización de ciertos elementos (Krippendorff, 1990). El análisis buscó identificar cuáles son los principales énfasis curriculares (Brantefors & Thelander, 2017) que se prescriben para una EDH de Chile. Se inicia una codificación guiada por conceptos (Guibbs, 2012) organizadas en categorías localizadas en un libro de 47 códigos que responden al marco general de la O.N.U. por lo tanto, se agrupan previamente en tres grupos: conocimiento y conciencia de derechos humanos, vivencias en derechos humanos y agencia en derechos humanos.

El análisis se llevó a cabo asignando un código a una referencia explícita de un párrafo, relacionada con los códigos organizados en las categorías antes mencionadas. En esta etapa se utilizó el software Atlas ti. Novena versión lo que permitió la creación de redes y otros elementos que enriquecen las conclusiones.

Resultados

Para abordar los resultados, es importante considerar que la unidad de análisis en este proyecto es el currículo del nivel completo. En ese sentido, de forma preliminar se puede señalar que del total de códigos elaborados para el análisis (47 códigos) se encontraron presentes un total de 28 con distintas frecuencias. El código más presente en todo el marco curricular es comunicación, con 50 codificaciones, luego autonomía con 35 codificaciones y participación con 31 codificaciones.

Luego, se reconocen ausencias importantes, hay 19 códigos dentro de las tres categorías, conocimiento y conciencia, vivencias y agencia en derechos humanos que no se encuentran dentro del currículo, aspectos como valoración de la democracia, mecanismos de protección DD.HH o memoria no están intencionados desde el marco, como muestra la figura uno.



Figura 1

Gráfico de todos los códigos y su presencia en el currículo

Con estos resultados, se puede señalar que hay una prevalencia a partir de la comunicación, entendida como la expresión libre de ideas, en el énfasis de conciencia de derechos (Brantefors & Thelander, 2017). Entonces, el foco de la enseñanza es desarrollar buenas relaciones sociales y comportamiento, con el fin de que niños y niñas aprendan a respetar y ser responsables de DD.HH.

Luego, a partir de los códigos de autonomía y participación (equilibrados entre vivencia y agencia) se puede reconocer el énfasis en la participación (Brantefors & Thelander, 2017), que establece como motivo principal de la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos de los niños la participación, hay que escuchar a los niños e interactuar con ellos y cuando los niños crecen deben ser incluidos, sus opiniones, voces y experiencias en la toma de decisiones reales cuyo principal interés es preparar a los niños para una ciudadanía democrática.



Figura 2
Red de códigos que vincula la participación y autonomía

Un elemento interesante se observó en la integración de diferentes códigos, lo que da cuenta de cierto dinamismo de los énfasis en el currículo y que puede verse reflejado en la práctica de aula, como muestran las figuras 3 y 4.

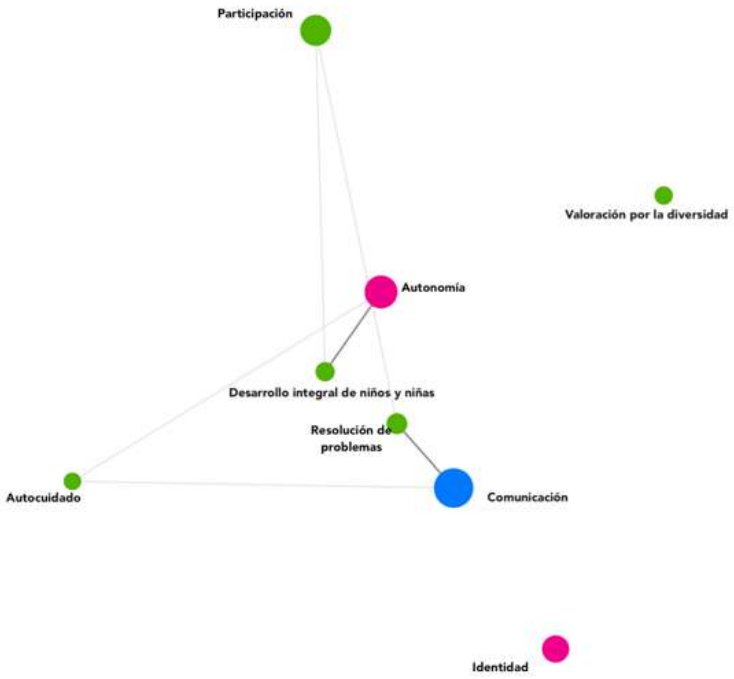


Figura 3
Gráfico de fuerza y relación de algunos códigos analizados

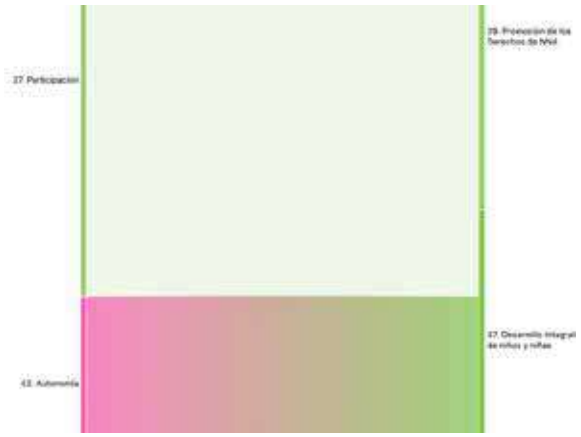


Figura 4

Diagrama de Sankey que muestra integración (en la mezcla de colores) entre autonomía y desarrollo integral

Discusión y conclusiones

El propósito de este proyecto es analizar y describir cómo se presenta la EDH de niños y niñas en el currículo infantil de Chile. El primer énfasis encontrado sobre conciencia de derechos prescribe procesos de enseñanza y aprendizaje para el conocimiento, goce y creación de cultura de derechos se encuentra en concordancia con experiencias internacionales que han reportado mayor prevalencia de la enseñanza de normas y conocimiento de EDH en niños pequeños (Brantefors et al 2019).

Luego, el énfasis en la participación presente en el currículo de Chile, da cuenta de una construcción de niño y niña como sujeto de derecho, que tiene como motivo principal el desarrollo de la autoestima a partir del derecho a participar y pone foco en la interacción. Además, se reconoce la capacidad de niños y niñas en interacciones cotidianas, lo que resulta coherente con las características propias de la primera infancia.

No obstante, si bien resulta alentador la relevancia en la participación y autonomía que está en línea con lo que recientemente se ha señalado la sociología de la infancia referido a la necesidad de que niños y niñas cooperen para el progreso común, basado en su autonomía progresiva (Gaitán, 2018), y está en línea con principios adoptados por los centros infantiles basados en modalidades como Reggio Emilia o Montessori. Los silencios del currículo a través varios códigos de conocimiento y conciencia, puede implicar riesgos desde los sentidos de EDH, ya que es reconocida ampliamente la necesidad del saber, de conocer, antes de poder accionar para los derechos humanos (Quennerstedt, 2020).

Autoras como Tibbits (2023), han planteado la importancia del currículo para el aprendizaje real y profundo de la EDH, es por ello, que, junto con valorar el énfasis en la participación y conciencia de derechos, se reconoce la necesidad de aunar todo el marco curricular entorno a los cuatro énfasis para EDH significativa. Luego, Si bien se ha dado un paso importante al declarar el enfoque de derecho de forma explícita en el currículo, con referencias tan disímiles como una alta participación y ausencias significativas como valoración de la democracia, se puede concluir que todavía hay elementos a mejorar para lograr una EDH de forma explícita y relevante desde el currículo.

Impacto y transferencia

Este proyecto centrado en el análisis del marco curricular proporciona un mapeo inédito en Chile, enmarcado en los énfasis curriculares para la EDH, lo que entrega una mirada desde el núcleo de las prácticas en la primera infancia: la planificación educativa. En esa línea, este proyecto informa a la política pública cómo se presenta la educación en derechos humanos desde el qué y para qué deben aprender los niños y niñas de Chile.

Luego, este trabajo de análisis curricular se complementa con observaciones de aula (trabajo de campo no analizado aún), lo que permitirá generar orientaciones para su implementación en la práctica educativa de educadoras y técnicos en párvulos. Esto es especialmente relevante, debido a que, al ser un tema poco explorado en el país, se reconoce una necesidad de formación por parte de profesionales en servicio.

Finalmente, el contexto político y social de América Latina, en el que se inserta este trabajo desde Chile, representa un necesario llamado a poner en práctica la EDH, toda vez que las democracias se ven constantemente amenazadas por discursos autoritarios en donde el valor de la paz, la convivencia y ciudadanía representan una oportunidad que se puede abordar desde los primeros años y el currículo es una base de prácticas pedagógicas desde la institución formal que contribuye a ese fin.

Referencias bibliográficas

l'Anson, J., & Allan, J. (2006). Children's rights in practice: A study of change within a primary school. International Journal of Children's Spirituality, 11(2), 265–279. https://doi.org/10.1080/13644360600797263.

Brantefors, L., and A. Quennerstedt. (2016). Teaching and Learning Children's Human Rights: A Research Synthesis. Cogent Education 3: 1247610. doi:10.1080/2331186X.2016.1247610.

Brantefors, L., & Thelander, N. (2017). Teaching and learning traditions in children's human rights. International Journal of Children's Rights, 25, 456–471.

Brantefors, Lotta & Tellgren, Britt & Thelander, Nina. (2019). Human Rights Education as Democratic Education. The International Journal of Children's Rights. 27. 694-718. 10.1163/15718182-02704007.

Burridge, N., & Chodkiewicz, A. (2017). Educating teachers about human rights: Building a rights based culture in Australian schools. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45(5), 455–468.

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial la Muralla, S.A. 2da edición. Madrid.

Cassidy, C., Brunner, R., & Webster, E. (2014). Teaching human rights?. All hell will break loose!. Education, Citizenship and Social Justice, 9(1), 19–33. https://doi.org/ 10.1177/1746197913475768.

Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions. Londres.

Covell, K., Howe, B., Macneil, J.(2010). Implementing children`s human rights education in schools. Alberta Journal of educational research.

Defensoría de la niñez (2022). Análisis del enfoque de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en el curriculum educativo.

Gaitán, L., Voltarelli, M., Fatou, Leyra. (2018). La sociologia de la infància y Bourdieu: dialogos sobre el campo en los paises hispano-hablantes. Política y Sociedad (Madrid), 55, 283-309.

Grover, S. (2002). Why aren't these youngsters at school? Meeting Canada's charter obligations to disadvantaged adolescents. The International Journal of Children's Rights, 19, 1–37.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Ediciones Morata. España.

Howe, R. B., & Covell, K. (2009). Engaging children in citizenship education: A children's rights perspective. The Journal of Educational Thought, 43, 21–44.

Howe, R. B., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. Education, Citizenship and Social Justice, 5,

Jerome, L. (2018). Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education. Human Rights Education Review, 1(2), 47–64.

Krippenderoff, K. (1990). Metodologías de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.

Mineduc. (2018). Bases curriculares de la educación parvularia.

United Nations. (1989, November 20). Convention on the Rights of the Child (General Assembly resolution 44/25. U.N. Doc. A/RES/44/25).

Phillips, L. (2016). Human rights for children and young people in Australian curricula. Curriculum Perspectives, 36(2), 1–14.

Quennerstedt, A. (2015). Young children's enactments of human rights in early childhood education. International Journal of Early Years Education, 24(1), 5–18.

Quennerstedt, A. (2020) Educational aims of rights education in primary school – zooming in on teachers and pupils in two classes, Education 3-13, 48:5, 611-624, DOI: 10.1080/03004279.2019.1635629.

Robinson, C. (2017). Translating human rights principles into classroom practices: Inequities in educating about human rights. The Curriculum Journal, 28(1), 123–136.

Rapley, T. (2007). Doing conversation, discourse and document analysis. London: SAGE.

Roberts, D. (1982). Developing the concept of “curriculum emphases” in science education. Science Education, 66, 243–260. http://dx.doi.org/10.1002/(ISSN)1098-237X.

Tibbits, F. (2023). Revitalizing the mission of higher education through a human rights-based approach. Prospects. 10.1007/s11125-023-09654-9.

Theobald, M., & Danby, S. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. Australasian Journal of Early Childhood, 36, 19–26.

Waldron, F., Oberman, R. (2016). Responsible citizens? Howe are conceotualised as rights holders in irish primary schools. The international journal of human rights, 20 (6), 744-760.

El apoyo familiar como estrategia para mejorar el bienestar de hijos e hijas lesbianas, gais y bisexuales

Mónica Ferré Tobaruela[1]

[1] *Universidad de Barcelona, España*

mferre@ub.edu

Resumen

El proceso de revelación de la propia orientación sexual con los demás o cómo se conoce coloquialmente "la salida del armario" es un componente esencial en la integración de la identidad de las personas lesbianas, gais y bisexuales (LGB). La revelación a la familia, especialmente a los padres y madres, es a menudo el mayor reto para los jóvenes LGB, pero a pesar del riesgo de desaprobación y victimización, la mayoría de jóvenes deciden hablar con ellos. La aceptación y el apoyo familiar se convierten en unos elementos muy importantes para la salud y el bienestar de las personas LGB, comportando en éstas una mayor autoestima y salud mental y un aumento de los recursos de afrontamiento y de resiliencia.

La presente investigación propone analizar los procesos de revelación de la orientación sexual de hijos e hijas LGB por parte de los padres y madres en relación con la clase, la raza, las creencias religiosas, la edad, la geografía y las (dis)capacidades, e identificando, creando y diseñando estrategias constructivas de actuación para que las familias puedan dar el apoyo adecuado a sus hijos e hijas LGB.

Keywords: Coming out process, sexual orientation, family support, heteronormativity.

Abstract

The process of revealing one's sexual orientation to others or as it is colloquially known as "coming out" is an essential component in the integration of the identity of lesbian, gay and bisexual (LGB) people. Disclosure to family, especially parents, is often the biggest challenge for LGB youth, but despite the risk of disapproval and victimization, most youth decide to come out to them. Acceptance and family support become very important elements for the health and well-being of LGB people, leading to greater self-esteem and mental health and an increase in coping and resilience resources.

The present research proposes to analyze the "coming out processes" of LGB sons and daughters by fathers and mothers in relation to class, race, religious beliefs, age, geography and (dis)abilities, and identifying, creating and designing constructive action strategies so that families can provide adequate support to their LGB sons and daughters.

Palabras clave: Proceso de revelación, orientación sexual, apoyo familiar, heteronormatividad.

Introducción

El proceso de revelación de la propia orientación sexual con los demás es un componente esencial en la integración de la identidad de las personas lesbianas, gais y bisexuales (LGB) (Aranda et al., 2015; Baiocco et al., 2015; Biswas & Chaudhuri, 2018). La revelación a la familia, especialmente a los padres y madres, es a menudo el mayor reto para los jóvenes LGB, pero a pesar del riesgo de desaprobación y victimización, la mayoría de jóvenes deciden hablar con ellos (Baiocco et al., 2015; Pistella et al., 2016).

Los padres y madres pueden tener reacciones negativas o positivas que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de aceptación de la revelación (Cassar & Grima Sultana, 2016). La aceptación y el apoyo familiar se convierten en unos de los elementos más importantes para la salud y el bienestar de las personas LGB, comportando en éstas una mayor autoestima y salud mental y un aumento de los recursos de afrontamiento y de resiliencia.

Varios estudios han investigado sobre el proceso de revelación por parte de la visión y la experiencia de las personas LGB (Aranda et al., 2015; Baiocco et al., 2015; Baptist & Allen, 2008; Bond et al., 2009; Chan, 2017; Pistella et al.,

2016; Tamagawa, 2018), pero pocos estudios han investigado este proceso en aquellos que viven en el marco del hogar (Orcasita et al., 2020; Pascual-Bordas & Rodó-Zárate, 2022). Del mismo modo, son todavía muy escasos los estudios que contemplan la edad, la geografía, la clase, la raza, las discapacidades o las creencias religiosas como factores facilitadores o estresantes de los procesos de revelación de la orientación sexual de los hijos e hijas LGB en las familias (Biswas & Chaudhuri, 2018; Perrin-Wallqvist & Lindblom, 2015; Pistella et al., 2016; Rosati et al., 2020).

Es por este motivo que la presente investigación propone analizar los procesos de revelación de la orientación sexual de hijos e hijas LGB por parte de los padres y madres en Cataluña en relación con la edad, la geografía, la clase, la raza, las (dis)capacidades y las creencias religiosas e identificando y diseñando una propuesta de orientación educativa para que las familias puedan dar el apoyo adecuado a sus hijos e hijas LGB.

Método

La metodología de esta tesis es cualitativa, ya que tiene la finalidad de entender y describir una escena social y cultural desde "dentro", desde la perspectiva de las personas, que es lo que plantea esta tesis: conocer la visión de la familia en los procesos de revelación de la orientación sexual de sus hijos e hijas (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2010; citado por Folgueiras Bertomeu, 2021).

Muestra

La población de la investigación serán los padres y madres de hijos e hijas lesbianas, gais o bisexuales (LGB) de zonas urbanas y rurales de Cataluña y los expertos educativos, sociales y de la salud que trabajen con familias que tienen hijos e hijas LGB.

La selección de la muestra se hará mediante un muestreo intencional. En el caso de los padres y madres, este muestreo se hará bajo criterios de representatividad de la población catalana, para intentar tener una muestra diversa donde haya variedad en la edad, la geografía, la clase, la raza, las discapacidades o las creencias religiosas de las familias. En el caso de los expertos educativos el muestreo intencional servirá para poder englobar a diferentes profesionales que trabajen desde diferentes miradas y perspectivas con las familias con hijos e hijas LGB.

Instrumentos

En esta investigación se aplicarán las siguientes técnicas de recogida de información: entrevista exploratoria, entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos de discusión. Todos los análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos implementados se llevarán a cabo a través del programa ATLAS.TI.

Procedimiento

La primera fase de la tesis consiste en un estudio exploratorio. Se realizará una entrevista semiestructurada a un miembro de la Asociación de Padres y Madres de Gais, Lesbianas, Bisexuales y Transexuales (AMPGIL) con el fin de conocer la situación de las familias que buscan ayuda mediante asociaciones de padres y madres de hijos e hijas LGB y de qué estrategias disponen los profesionales para atender las necesidades de estas familias.

La segunda fase del estudio tiene dos objetivos bien diferenciados. El primero de todos consiste en analizar los procesos de revelación de la orientación sexual de hijos e hijas LGB por parte de los padres y madres en relación con la edad, la geografía, la clase, la raza, las discapacidades o las creencias religiosas. Para ello, se realizarán entrevistas semiestructuradas en profundidad a padres y madres de hijos e hijas LGB. El segundo objetivo de esta segunda fase es analizar las experiencias de expertos educativos, sociales y de salud que trabajan con familias que tienen hijos e hijas LGB y de las estrategias y recursos empleados. Para cumplir este segundo objetivo se llevará a cabo grupos de discusión con estos profesionales.

Resultados

El análisis de los procesos de revelación de la orientación sexual de hijos e hijas LGB por parte de los padres y madres se espera que permita saber cuáles son las necesidades más encontradas por las familias, determinar si

existen aspectos que coinciden en los relatos de las familias en función de la edad, la geografía, la clase, la raza, las discapacidades y las creencias religiosas y saber qué estrategias y recursos de actuación han empleado, así como su posible efectividad. Asimismo, el análisis de las experiencias de expertos educativos, sociales y de salud revelará cuáles son los casos que más se encuentran, qué problemáticas pueden aparecer en el proceso de atención a las familias, cómo implementan los recursos y cuál es su efectividad a corto y largo plazo.

Con todo ello, el resultado principal de la tesis será la creación de una propuesta de orientación educativa que ayude a las familias a llevar el proceso de revelación de la forma más idónea, ayudando a la posibilidad de aceptación de la orientación sexual del hijo o hija y consecuentemente, mejorando la situación del/la joven LGB en el marco de su hogar y de toda la unidad familiar.

Discusión y conclusiones

Esta investigación pretende ayudar a crear apoyo informacional a las familias y generar unas redes amplias de apoyo sensibles a las temáticas de diversidad sexual, ya que estas pueden ser herramientas determinantes para ayudar a padres y madres a entender de una forma más profunda la diversidad sexual en el contexto familiar y social, ayudarles a reconocer y validar sus experiencias, emociones, temores y dudas y prevenir que sus hijos e hijas experimenten sentimientos de malestar, inseguridad y homofobia hacia su orientación sexual (Orcasita et al., 2020) .

Desde el punto de vista educativo es extremadamente necesario incidir en el marco social y comunitario en el que se inscribe esta tesis: la familia. Se necesita potenciar la formación en diversidad sexual y de géneros en las familias, brindar espacios que generen redes de apoyo a las familias con hijos e hijas LGB y facilitar el acompañamiento efectivo por parte de profesionales educativos y de la salud a nivel del apoyo emocional, material e informacional a las familias (Orcasita et al., 2020; Solís Zúniga, 2016).

Impacto y transferencia

La intención es que este recurso diseñado pueda tener alcance en el territorio de Cataluña y pueda llegar a muchas más familias que se encuentran en situaciones de revelación por parte de sus hijos e hijas, pero sobre todo a aquellos padres y madres que cuentan con pocos recursos, estrategias o herramientas de acompañamiento para hijos e hijas LGB, porque pueden tener integrados discursos homofóbicos y heteronormativos y necesitan información respecto al colectivo LGBTIQ+.

Por otro lado, y aunque de forma indirecta, la utilización y aplicación de la orientación familiar ante situaciones de revelación dirigida a los padres y madres repercutirá también a los hijos e hijas LGB. Se espera que este apoyo familiar pueda prevenir que los hijos e hijas LGB experimenten sentimientos de malestar, inseguridad, incomodidad y homofobia hacia su orientación sexual y prevenir prácticas que afecten negativamente a su bienestar, como el consumo de sustancias o prácticas sexuales sin protección, entre otros (McConnell et al., 2016; Orcasita et al., 2020).

Referencias bibliográficas

Aranda, F., Matthews, AK, Hughes, TL, Muramatsu, N., Wilsnack, SC, Johnson, TP, & Riley, BB (2015). Coming out in color: Racial/ethnic differences en la relacion between level of sexual identidad disclosure and depression among lesbianos. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* , *21* (2), 247-257. https://doi.org/10.1037/a0037644

Baiocco, R., Fontanesi, L., Santamaria, F., Ioverno, S., Marasco, B., Baumgartner, E., Willoughby, BLB, & Laghi, F. (2015). Negative Parental Responses a Coming Out and Family Functioning en el Sample of Lesbian and Gay Young Adults. *Journal of Child and Family Studies* , *24* (5), 1490-1500. https://doi.org/10.1007/s10826-014-9954-z

Baptist, JA, & Allen, KR (2008). En familias coming out process: Systemic change and multiple realities. *Contemporary Family Therapy* , *30* (2), 92-110. https://doi.org/10.1007/s10591-008-9057-3

Biswas, D., & Chaudhuri, A. (2018). Perks coming out of the closet: From the perspective of LGBTQ individuales. *Indian Journal of Health & Wellbeing* , *9* (2), 239-246.

Bond, BJ, Hefner, V., & Drogos, KL (2009). Información-seeking prácticas durante el sexual desarrollo de lesbianas, gays, y bisexuales individuales: influencias y efectos de comer en mediación de envío. *Sexuality and Culture* , *13* (1), 32-50. https://doi.org/10.1007/s12119-008-9041-y

Cassar, J., & Grima Sultana, M. (2016). Sex is a Minor Thing: Parientes de Gay Sons Negotiating the Social Influences of Coming Out. *Sexuality and Culture* , *20* (4), 987-1002. https://doi.org/10.1007/s12119-016-9368-8

Chan, KK (2017). Familia y Homosexualidad en China Cultura: Rights Claims by Non-heterosexuales en Hong Kong. *Sexuality and Culture* , *21* (3), 845-859. https://doi.org/10.1007/s12119-017-9425-y

Folgueiras Bertomeu, P. (2021). *De la Pregunta de Investigación en la Metodología del Estudio* (p. 1-41). Universidad de Barcelona.

McConnell, EA, Birkett, M., & Mustanski, B. (2016). Familias Matter: Social Support and Mental Health Trayectorias Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Journal of Adolescent Health* , *59* (6), 674-680. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.07.026

Orcasita, LT, Sevilla, TM, Acevedo-Velasco, VE, Montenegro, JL, Tamayo, MC, & Rueda-Toro, JS (2020). Familia social apoyada en el wellbeing de sus gays y lesbianas children. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud* , *18* (2), 1-23. https://doi.org/10.11600/1692715X.18205

Pascual-Bordas, J., & Redondo-Zárate, M. (2022). Gender, sexualidad y hombre: young non-heterosexual žena a sus experiencias en el doméstico centro de la ciudad en medio-sized city en Cataluña. *Gender, Place and Culture* , *29* (11), 1639-1661. https://doi.org/10.1080/0966369X.2022.2091523

Perrin-Wallqvist, R., & Lindblom, J. (2015). Coming out as gay: En phenomenological study sobre adolescentes disclosing their homosexuality to their parientes. *Social Behavior and Personality* , *43* (3), 467-480. https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.3.467

Pistella, J., Salvati, M., Ioverno, S., Laghi, F., & Baiocco, R. (2016). Coming-Out to Family Members and Internalized Sexual Stigma en Bisexual, Lesbian and Gay People. *Journal of Child and Family Studies* , *25* (12), 3694-3701. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0528-0

Rosati, F., Pistella, J., Nappa, MR, & Baiocco, R. (2020). Coming-Out Process en Familia, Social, y Religious Contextos Among Young, Middle, y Older Italian LGBQ+ Adultos. *Frontiers in Psychology* , *11* (December), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.617217

Solís Zúniga, F. (2016). Proceso de aceptación que experimentan padres y madres de hijos homosexuales ante el conocimiento de la orientación sexual. *Revista Científica de FAREMO-Estelí* , *12* , 28-41. https://doi.org/10.5377/farem.v3i12.2459

Tamagawa, M. (2018). Coming Out to Parents in Japan: En Sociocultural Analysis of Lived Experiences. *Sexuality and Culture* , *22* (2), 497-520. https://doi.org/10.1007/s12119-017-9481-3

Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura de Metodología de la Investigación Cualitativa: abordaje de tópicos socioeducativos en tendencia [42]

Sonia Verdugo-Castro [1]
Irene del Brío-Alonso [1]
Mª Cruz Sánchez-Gómez [1]

[1] *Universidad de Salamanca, España*
soniavercas@usal.es; brioalonso.irene@usal.es; mcsago@usal.es

Resumen

La metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) acerca al alumnado el conocimiento de las asignaturas desde la innovación y la motivación, mejorando el impacto y el reporte sobre el estudiantado. En el contexto de la asignatura de Metodología de la Investigación Cualitativa de los Grados en Educación Social y Pedagogía, así como en la asignatura de Análisis de datos multimedia y redes sociales en estudios de Antropología del Grado de Antropología, todas ellas de la Universidad de Salamanca, se aplica esta metodología desde el año 2018. El objetivo es abordar las diferentes problemáticas sociales desde la toma de decisiones del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Los temas que se han tratado desde el comienzo de su aplicación hasta la actualidad son: la respuesta a la exclusión social y necesidades socioeducativas de los diferentes colectivos, abordaje de los estereotipos, la salud mental, la revisión de los diseños pedagógicos, la promoción del ocio saludable dentro de la comunidad universitaria, la sexualidad, la IA generativa en educación, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Como resultado de este planteamiento en el aula se han generado y se están generando Recursos Educativos Abiertos.

Palabras clave: Investigación cualitativa, innovación, educación abierta.

Abstract

The active methodology of Project Based Learning (PBL) brings students closer to the knowledge of the subjects through innovation and motivation, improving the impact and reporting on the student body. In the context of the Qualitative Research Methodology subject of the Degrees in Social Education and Pedagogy, as well as in the subject of Multimedia Data Analysis and Social Networks in Anthropology Studies of the Degree in Anthropology, all of them at the University of Salamanca, this methodology has been applied since 2018. The aim is to address the different social issues from the students' decision-making in their teaching-learning process. The topics that have been dealt with since the beginning of its application until today are: the response to social exclusion and socio-educational needs of different groups, tackling stereotypes, mental health, the revision of pedagogical designs, the promotion of healthy leisure within the university community, sexuality, generative AI in education, and the Sustainable Development Goals. As a result of this approach in the classroom, Open Educational Resources have been and are being generated.

Keywords: Qualitative research, innovation, open education.

Introducción

En el marco de la metodología de la investigación educativa se encuentra la metodología cualitativa, desde la cual la focalización del estudio se sitúa en el sujeto y en su grupo social, así como en los fenómenos que vive y en la forma en que lo hace (Sánchez-Gómez et al., 2012, 2018). Trabajar la metodología de la investigación cualitativa a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador posibilita generar una mejora en el impacto y reporte sobre el alumnado (Cabanillas-García et al., 2023; Del Brío-Alonso et al., 2023; Sánchez-Gómez et al., 2022). Una de

42 Este trabajo ha sido cofinanciado por la Unión Europea dentro del programa Erasmus+, proyecto GIRLS (ref. 2022-1-ES01-KA220-HED-000089166) y apoyado por el programa Americampus+ de la Unión Europea.

las estrategias educativas que permiten acercar el conocimiento al alumnado a través de la toma de protagonismo por parte de este es la aplicación de las metodologías activas (Bernal González & Martínez Dueñas, 2009), como la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).

La metodología activa ABP se fundamenta en la premisa de que los estudiantes adquieren un conocimiento más profundo y duradero cuando están activamente comprometidos en la resolución de problemas auténticos y la realización de proyectos significativos. Según Barron & Darling-Hammond (2008), el ABP promueve la construcción del conocimiento a través de la aplicación práctica de los conceptos, lo que facilita una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos. Esto se puede aplicar a las asignaturas de metodología de investigación cualitativa, cuando se trabaja desde un tópico de interés y motivador para el estudiantado. Además, Krajcik et al. (1994) argumentan que el ABP fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, al tiempo que promueve la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. Todas estas competencias son algunas a alcanzar por parte de los futuros profesionales universitarios (*Grado En Educación Social | Universidad de Salamanca*, 2023; *Grado En Pedagogía | Universidad de Salamanca*, 2023). Por lo tanto, el ABP emerge como una metodología efectiva para promover un aprendizaje significativo y la adquisición de competencias relevantes para el siglo XXI en diversos contextos educativos (*What Is PBL?*, 2014).

Por todo lo señalado anteriormente, se ha aplicado la metodología activa ABP en dos titulaciones universitarias, en el ámbito de una asignatura de metodología de investigación educativa, con el objetivo de abordar las diferentes problemáticas sociales desde la toma de decisiones del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Método

En el contexto de la asignatura Metodología de la Investigación Cualitativa impartida en las titulaciones universitarias del Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca se han llevado a cabo diferentes experiencias formativas a lo largo de los últimos años, a través del ABP, tratando los fenómenos socioeducativos relevantes del momento. De esta forma, se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de una investigación personal, poniendo en el centro de la toma de decisiones y acción al propio sujeto; teniendo lugar una inmersión real y guiada por el/la docente en el campo de estudio.

En la Tabla 1 se identifican los temas abordados a lo largo de los cursos académicos 2018-2019 al 2023-2024 en ambas titulaciones en el ámbito de la asignatura citada.

Tabla 1

Tópicos socioeducativos trabajados en las dos titulaciones desde el curso 2018-2019 hasta el 2023-2024.

Curso académico	Grado en Educación Social	Grado en Pedagogía
2018-2019	El papel de la Educación Social en la respuesta a la exclusión social de los diferentes colectivos	Abordaje de los estereotipos en Internet, los sesgos de género y la voz de los jóvenes desde la ciudadanía activa
2019-2020	La respuesta a las necesidades socioeducativas desde la Educación Social	Abordaje de la Salud Mental desde la Pedagogía
2020-2021	Abordaje de la Salud Mental desde la Educación Social	El papel de la pedagogía y revisión de los diseños pedagógicos
2021-2022	Promoción del ocio saludable dentro de la comunidad universitaria a través de las propuestas y ofertas institucionales	
2022-2023	Promoción del ocio saludable dentro de la comunidad universitaria a través de las TIC y las alternativas virtuales	
2023-2024	Retos para la Educación Social en la sexualidad	Aplicaciones de la IA generativa aplicada a la educación

Además, en el curso 2023-2024 en la asignatura optativa "Análisis de datos multimedia y redes sociales en estudios de Antropología", del grado de Antropología, se está trabajando desde el ABP en materia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el marco del Proyecto GIRLS (ref. 2022-1-ES01-KA220-HED-000089166).

Algunos cursos académicos, el fenómeno a estudiar ha estado enmarcado en proyectos europeos de investigación o en proyectos de innovación docente avalados por la Universidad de Salamanca. La primera experiencia citada en el Grado de Pedagogía ha estado encuadrada en el proyecto europeo "netWorked Youth Research for Empowerment in the Digital society" - WYRED (Ref. 727066) (https://wyredproject.eu). Es un proyecto financiado a través del programa europeo Horizon 2020 que busca que la construcción de conocimiento sea un proceso dinámico en el que toda la sociedad pueda tomar parte (García-Peñalvo & Kearney, 2016).

Además, durante los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023 se ha trabajado el ocio saludable de la comunidad universitaria, a través de dos proyectos de innovación docente (Lorenzo Sánchez et al., 2023; Lorenzo-Sánchez et al., 2022).

También, durante la pandemia a causa del COVID-19 se eligió en consenso entre el estudiantado y el profesorado el trabajar la salud mental, dado que fue una dimensión del individuo que sufrió efectos como consecuencia del virus, el miedo, la preocupación y el confinamiento y su impacto en la vida académica, social y laboral.

Resultados

En relación con el alumnado, trabajar temáticas de su interés a través de un planteamiento que les sitúa como protagonistas de su proceso, incrementa su atención en el aula y su motivación por potenciar sus propios progresos académicos. Además, el estudiantado desarrollará habilidades de reflexión, razonamiento, análisis y pensamiento crítico, acompañando estas competencias transversales a su formación académica.

Esto se manifiesta a lo largo del transcurso de la asignatura, en el diseño de la investigación propuesta y el desarrollo de las técnicas de recogida de datos cualitativos. Durante esta fase el alumnado debe diseñar un guion de entrevistas semiestructuradas, así como dos técnicas de recogida de datos a elegir entre una batería ofrecida: observación, grupo focal, concurso fotográfico, concurso de ideas, etc. El trabajo es llevado a cabo de forma realista, de forma que el/la estudiante toma contacto directo con la realidad social a estudiar. Además, tanto en el proceso de diseño como durante el análisis de los datos, se ha podido constatar que el alumnado demuestra una mayor implicación frente a lo esperable en un planteamiento magistral, donde habitualmente las temáticas propuestas no corresponden a la actualidad ni se vinculan a sus intereses. Esta metodología de trabajo permite al profesorado trabajar desde el conocimiento de las motivaciones de su alumnado, adaptando el caso de estudio a aplicar al contenido de la asignatura.

Además, los resultados obtenidos se vinculan con los objetivos propuestos en la guía docente de la asignatura, potenciando la adquisición de competencias relacionadas con la recogida y análisis de datos e interpretación de la información relevante sobre temas socioeducativos, la transmisión efectiva de ideas a audiencias especializadas, el uso de entornos virtuales de formación y las TIC, y potenciando el dominio del lenguaje especializado del área de estudio. Con todo ello, se busca fomentar la implicación del alumnado en su futuro rol profesional e investigador, promoviendo el desarrollo del conocimiento científico en el campo socioeducativo más allá del aula.

Discusión y conclusiones

Siguiendo con autores como Barron & Darling-Hammond (2008) y Krajcik et al. (1994) es eficaz integrar el ABP en la docencia universitaria y el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que incrementa la implicación, compromiso, rendimiento y éxito académico del alumnado. Además, como se ha podido comprobar con el transcurso de los cursos académicos, el estudiantado asiste en mayor medida a las clases, comparte sus dudas y comenta sus reflexiones cuando son guiados en el proceso y se decide conjuntamente el tema.

Finalmente, haber involucrado en la docencia de estos últimos cursos académicos algunos proyectos ha dado mayor visibilidad a la investigación, facilitándoles la comprensión de en qué consiste esta misma. También ha reportado beneficios tener en consideración, dentro del currículo de los cursos correspondientes, la problemática del COVID-19, pues ha generado mayor conexión en un momento social donde se requería no conectar presencialmente.

Impacto y transferencia

Uno de los propósitos que se persigue desde esta organización de la asignatura es difundir los resultados de las investigaciones realizadas por el propio alumnado, a modo de ejemplos de estudios desarrollados por este, así

como transferir el conocimiento alcanzado sobre los tópicos analizados. Una de las estrategias para hacerlo posible ha sido la generación de Recursos Educativos Abiertos (REA), mediante la creación de material docente. Para la generación de dicho contenido el procedimiento es el que a continuación se señala: (1) Extender una invitación formal al alumnado de la asignatura, (2) reunión estructurada con el alumnado sobre la plantilla a utilizar, los tiempos de envío y los canales de comunicación durante el procedimiento de la preparación, (3) revisión de los capítulos recibidos para la composición del Libro de Material Docente, por parte del profesorado, ampliando las partes necesarias, así como perfeccionando los puntos que lo requieran, (4) revisión conjunta del producto final entre el profesorado de la asignatura y el alumnado con la autoría sobre dicho capítulo, (5) envío de galeradas al conjunto de autores y autoras del Libro de Material Docente para su revisión completa, (6) gestión de los trámites para la asignación de ISBN y Depósito Legal, (7) subida a un repositorio abierto, Zenodo, para la difusión dentro de la comunidad educativa-científica. Uno de los resultados de material docente obtenido es un libro generado con trabajos de alumnado entre los cursos 2018-2019 y 2020-2021(Verdugo-Castro & Sánchez-Gómez, 2022). En dicho libro se generaron dos partes que recogen temáticamente las contribuciones: (1) estereotipos de igualdad de oportunidades, y (2) educación para la salud. Algunos de los capítulos versan sobre la gestión emocional de menores que han sufrido maltrato (Fernández Alonso et al., 2022), la importancia de la Educación Social en las aulas en contextos de exclusión social, por factores de salud mental asociados a maltrato infantil (Polo-García et al., 2022), la influencia de las redes sociales en los TCA en adolescentes y jóvenes (Peláez-Carrizo et al., 2022), y las diferencias generacionales y por sexo en los índices de violencia y satisfacción sexual (Pulido García et al., 2022).

Referencias bibliográficas

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Book Excerpt. In *George Lucas Educational Foundation*. George Lucas Educational Foundation. https://eric.ed.gov/?id=ED539399

Bernal González, M. del C., & Martínez Dueñas, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, *14*, Article 14. https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790

Cabanillas-García, J. L., Sánchez-Gómez, M. C., Del Brío-Alonso, I., & Eguigure, Y. (2023). Analysis of the Digital Competence of the Students of Mathematics Sciences of the Francisco de Morazán National Pedagogical University. In M. Milrad, N. Otero, M. C. Sánchez-Gómez, J. J. Mena, D. Durães, F. Sciarrone, C. Alvarez-Gómez, M. Rodrigues, P. Vittorini, R. Gennari, T. Di Mascio, M. Temperini, & F. De La Prieta (Eds.), *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 13th International Conference* (Vol. 764, pp. 45–53). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41226-4_5

Del Brío-Alonso, I., Cabanillas-García, J. L., Sánchez-Gómez, M. C., & Franco-Martín, M. (2023). Mixed Study on the use of Flipped Classroom Methodology in the Subject of Community Mental Health Care. In M. Milrad, N. Otero, M. C. Sánchez-Gómez, J. J. Mena, D. Durães, F. Sciarrone, C. Alvarez-Gómez, M. Rodrigues, P. Vittorini, R. Gennari, T. Di Mascio, M. Temperini, & F. De La Prieta (Eds.), *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 13th International Conference* (Vol. 764, pp. 23–33). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41226-4_3

Fernández Alonso, P., Fernández Redondo, N., & Verdugo-Castro, S. (2022). Gestión emocional en menores maltratados. In S. Verdugo-Castro & M. C. Sánchez-Gómez (Eds.), *Libro de material docente. Volumen I. Metodología de la Investigación Cualitativa* (Vol. 1, pp. 155–167). Autopublicación. https://doi.org/10.5281/zenodo.5925278

García-Peñalvo, F. J., & Kearney, N. A. (2016). Networked Youth Research for Empowerment in Digital Society: The WYRED Project. *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 3–9. https://doi.org/10.1145/3012430.3012489

Grado en Educación Social | Universidad de Salamanca. (2023). https://www.usal.es/grado-en-educacion-social/objetivos

Grado en Pedagogía | Universidad de Salamanca. (2023). https://www.usal.es/grado-en-pedagogia/objetivos

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., & Soloway, E. (1994). A Collaborative Model for Helping Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction. *The Elementary School Journal*, *94*(5), 483–497.

Lorenzo Sánchez, O., Cabanillas-García, J. L., Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., & Martín-Sevillano, R. (2023). Analysis of the Perception of Leisure and Free Time Among the University

Population. *Abstracts Book of the 7th World Conference on Qualitative Research*, 38. https://wcqr.ludomedia.org/wp-content/uploads/2023/01/WCQR2023-Abstracts-Book.pdf

Lorenzo-Sánchez, O., Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., Martín-Sevillano, R., Cabanillas-García, J. L., & Verdugo-Castro, S. (2022). Perfiles y preferencia de ocio del alumnado de la Universidad de Salamanca. *Investigação Qualitativa Em Educação: Avanços e Desafios // Investigación Cualitativa En Educación: Avances y Desafíos*, *12*, 1–12. https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e659

Peláez-Carrizo, M., Sánchez-Crespo, P., Sánchez-García, S., & Verdugo-Castro, S. (2022). Influencia de las redes sociales en los trastornos de la conducta alimentaria, en adolescentes y jóvenes. In S. Verdugo-Castro & M. C. Sánchez-Gómez (Eds.), *Libro de material docente. Volumen I. Metodología de la Investigación Cualitativa* (Vol. 1, pp. 168–179). Autopublicación. https://doi.org/10.5281/zenodo.5925278

Polo-García, A., Benito-Moraga, A., & Verdugo-Castro, S. (2022). La importancia del educador social en las aulas en contextos de exclusión social, por factores de salud mental asociados a maltrato infantil. In S. Verdugo-Castro & M. C. Sánchez-Gómez (Eds.), *Libro de material docente. Volumen I. Metodología de la Investigación Cualitativa* (Vol. 1, pp. 133–144). Autopublicación. https://doi.org/10.5281/zenodo.5925278

Pulido García, A., Sáez González, E., & Verdugo-Castro, S. (2022). Diferencias generacionales y por sexo en los índices de violencia-satisfacción sexual. In S. Verdugo-Castro & M. C. Sánchez-Gómez (Eds.), *Libro de material docente. Volumen I. Metodología de la Investigación Cualitativa* (Vol. 1, pp. 80–94). Autopublicación. https://doi.org/10.5281/zenodo.5925278

Sánchez-Gómez, M. C., Delgado, M. C., & Santos, M. C. (2012). *Manual de procedimiento en la investigación cualitativa*. Fundación INTRAS.

Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., Costa, A. P., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Posicionamiento de la investigación en Ciencias Sociales. *RISTI Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, *28*, 102–113. https://doi.org/102-113, 2018. doi: 10.17013/risti.28.102–113.

Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Sevillano, R., & Verdugo-Castro, S. (2022). Guía práctica para el análisis de datos cualitativos. In A. V. Martín García & L. B. Espejo Villar (Eds.), *Educación en la sociedad gobal* (pp. 251–274). Octaedro.

Verdugo-Castro, S., & Sánchez-Gómez, M. C. (2022). *Libro de material docente. Volumen I. Metodología de la Investigación Cualitativa* (S. Verdugo-Castro & M. C. Sánchez-Gómez, Eds.; Vol. 1). Autopublicación. https://doi.org/10.5281/zenodo.5925278

What is PBL? (2014). PBLWorks. https://www.pblworks.org/what-is-pbl

Equidad Educativa y PISA. Un Mapeo Sistemático de la Literatura [43]

Carolina Alexandra Martins Azinheiro [1]
Susana Olmos Migueláñez [1]
Eva María Torrecilla Sánchez [1]

[1] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, España*
carolinazinheiro@usal.es

Resumen

La equidad educativa reviste una relevancia crucial, dado que propicia que todos los estudiantes puedan alcanzar su rendimiento óptimo. El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE desarrolla un conjunto de pruebas que evalúan el rendimiento académico asociado a variables contextuales. Esta asociación, entre las pruebas y las variables de estudio, permite conocer el nivel de equidad educativa en países o centros y cómo influyen en el rendimiento de los alumnos.

Este estudio se centra en el desarrollo de un mapeo sistemático sobre equidad y PISA para caracterizar la producción de artículos científicos sobre dichas temáticas.

A través de un proceso sistemático y riguroso de aplicación de criterios se han extraído veinticuatro artículos científicos. Se concluye que el país más estudiado en los artículos fue China y sus regiones. También son comunes los estudios comparando dos o más países.

En cuanto a la frecuencia de publicaciones se denota un creciente interés en el análisis entre PISA y equidad educativa, aumentando también, aunque gradualmente, los estudios en esta temática.

Palabras clave: Equidad Educativa; Programas Internacionales; Revisión de la literatura

Abstract

Educational equity is of crucial importance since it allows all students to achieve their optimal performance. The Programme for International Student Assessment (PISA), by OECD develops a set of tests that evaluate academic performance associated with contextual variables. This association, between the tests and the study variables, allows us to know the level of educational equity in countries or centers and how they influence the performance of students.

This study focuses on the development of a systematic mapping on equity and PISA to characterize the production of scientific articles on these topics.

Through a systematic and rigorous process of applying criteria, twenty-four scientific articles have been extracted. It is concluded that the country most studied in the articles was China and its regions. Studies comparing two or more countries are also common.

Regarding the frequency of publications, there is a growing interest in the analysis between PISA and educational equity, also increasing, although gradually, studies on this topic.

Keywords: Educational Equity; International Programs; Literature Reviews.

Introducción

Los centros educativos tienen una responsabilidad fundamental: garantizar que todos sus alumnos alcancen el máximo rendimiento académico, con el fin de promover la equidad educativa (Coleman, 1966).

43 [1] Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D: "Evaluación y promoción de la equidad educativa en educación secundaria (EVIDENCE): Análisis secundario de las evaluaciones PISA y formación de agentes educativos clave", con referencia PID2021-125775NB-I00. Investigación bajo contracto predoctoral de la Universidad de Salamanca.

Promover la equidad es un reto en todos los sistemas educativos. La OCDE a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), de sus resultados e informes, aporta información muy válida tanto al sistema educativo como a sus responsables orientando posibles reformas con vistas a su mejora (OCDE, 2018).

A través de los cuestionarios de PISA se obtiene mucha información sobre variables referidas al estudiantado, al profesorado y a los centros, etc. Para analizar los factores de riesgo en la equidad y diseñar acciones de mejora, es posible analizar la influencia que las variables de PISA tienen en el rendimiento académico (Nata et al., 2022).

Con la intención de conocer los estudios realizados sobre equidad educativa y su relación con las pruebas PISA se ha realizado un mapeo sistemático que permite analizar la evolución de dichas publicaciones a lo largo de 14 años (2010 a 2024)

Método

En este trabajo se presenta un mapeo sistemático sobre la equidad/inequidad educativa y su relación con PISA. Para su desarrollo se suceden una serie de etapas que se detallan a continuación.

En la primera fase se delimitan los interrogantes del estudio:

- MQ1: ¿Qué autores publican más sobre la Equidad Educativa relacionada con el PISA?
- MQ2: ¿Qué Revistas/ fuentes bibliográficas publican más?
- MQ3: ¿Cuáles son las palabras clave más utilizadas?
- MQ4: ¿De qué años son las investigaciones?
- MQ5: *¿Qué tipo de análisis se muestran en los estudios?*
- MQ6: ¿Cuáles son los principales países en los que se centran los estudios?

Posteriormente, se definieron los criterios de inclusión y exclusión (tabla 1).

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
El estudio está publicado como articulo científico AND	El estudio está publicado como libro, revistas, editorial, notas, acta de conferencia, y otros tipos de documentos OR
El estudio está redactado en inglés, español y portugués AND	Está escrito en otro idioma que no sea el inglés, español y/o portugués OR
El estudio está disponible y accesible AND	El estudio no está disponible OR
El estudio está publicado entre 2010 y 2024, incluidos AND	El estudio no se encuentra publicado entre 2010 y 2024 incluidos OR
El estudio hace referencia a PISA al abordar la Equidad educativa y/o Inequidad Educativa AND	El estudio no hace referencia a PISA, al abordar la equidad educativa o la Inequidad Educativa OR
El estudio refleja factores (variables) analizados en PISA en el ámbito de la equidad educativa y/o Inequidad Educativa.	El estudio no refleja factores (variables) analizados en PISA en el ámbito de la equidad educativa o la Inequidad Educativa.

Establecidos los criterios de inclusión y exclusión se ha delimitado la cadena de búsqueda: *("Educational Equity" OR "Equity in Education" OR "Equity" OR "Inequity in Education" OR "Educational Inequity" OR "Inequity") AND ("PISA" OR "Programme for International Student Assessment").* Esta cadena de búsqueda permitió localizar las publicaciones en las bases de datos de *Scopus* y *Web Of Science*.

En tercer lugar, los criterios de calidad especificados contribuyeron a confirmar la adecuación de los artículos científicos:

- El estudio define equidad o inequidad educativa;
- Los objetivos de la investigación están relacionados con la equidad/inequidad educativa y PISA;
- Hay coherencia entre los datos, su interpretación y las conclusiones derivadas;
- Responde a todas las preguntas de investigación de la revisión sistemática de forma adecuada;
- Los factores y variables que se relacionan con la equidad/inequidad están bien delimitados;
- Los factores y variables se relacionan con la equidad/inequidad de forma directa o indirecta;
- El artículo indica limitaciones de la investigación;
- El artículo incluye propuestas que respondan a la equidad educativa;
- Las conclusiones permiten avanzar en futuras investigaciones sobre equidad o inequidad educativa.

Resultados

Tras la aplicación de los diferentes criterios se obtuvieron un total de 24 artículos, mediante los cuales se da respuesta a las preguntas del mapeo.

MQ1: ¿Qué autores publican más sobre la Equidad Educativa relacionada con el PISA?

Los autores con más publicaciones sobre PISA son *Andrew McConney*, *Laura B. Perry*, *Jihyuan Hwang* y *Dong Hoon Shin* con dos publicaciones en esta revisión.

MQ2: ¿Qué Revistas/ fuentes bibliográficas publican más?

Las revistas científicas con mayor número de publicaciones (dos cada una) son: *International Journal of Science and Mathematics Education, International Journal of Educational Development y Large-Scale Assessments in Education.*

MQ3: ¿Cuáles son las palabras clave más utilizadas?

Las palabras clave más utilizadas son: "Educational equity" (McConney & Perry, 2010; Quian & Walker, 2015; Pont, 2017; Wiseman, 2021; Siebecke & Jarl, 2022; Zhao et al., 2022; Yang & Lee, 2022, Tao Jiang et al., 2023), "PISA" (McConney & Perry, 2010; Song et al, 2014; Thien, 2016; Ozdemir, 2016; Schleicher, 2017; Triplett, 2017; Hwang et al, 2018; Lissen, 2020; Vicente et al, 2021), "Socioeconomic Status" (Thien, 2016; Zhao et al., 2022), "Student achievement" (Wiseman, 2021; Yang & Lee, 2022), "Academic resilience" (López-Rupérez, Expósito-Casas & García-García, 2019; Siebecke & Jarl, 2022), "Education policy" (Pont, 2017; Schleicher, 2017), "Equality of opportunity"(López-Rupérez, Expósito-Casas & García-García, 2019; Vicente et al, 2021), "PISA 2015" (López-Rupérez, Expósito-Casas & García-García, 2019, Yang & Lee, 2022; Hwang & Shin, 2021), "Education" (Schleicher, 2017; Triplett, 2017; Sulis et al., 2020), y por fin "Equity" (Schleicher, 2017; Triplett, 2017; Nortvedt & Buchholtz, 2018; Campbell, 2021; Hwang & Shin, 2021).

MQ4: ¿De qué años son las investigaciones?

El año 2021 es el año de mayor número de publicaciones sobre la temática, con cinco. Seguido de 2017 con cuatro, 2016 con tres y 2022 con tres. Todos los otros años presentan una o dos publicaciones.

MQ5: ¿Qué tipo de análisis se muestran en los estudios?

La mayoría de los análisis se enmarcan en una metodología cuantitativa destacando análisis de regresión.

Tipos de análisis por tipo de metodología	Estudios
Metodología cuantitativa	
Análisis descriptivo	McConney y Perry (2010) Song, et al. (2014) Zhao, et al. (2022) Yang y Lee (2022)
Análisis de Regresión	
Regresión múltiple	Alexander W. Wiseman (2021)
Regresión de mínimos cuadrados ordinarios	Song, et al. (2014)
Análisis multinivel (técnica de modelado de ecuaciones estructurales SEM)	Rasmusson (2016)
Modelos de Efectos Fijos (FE)	Hwang, et al. (2018); Agasisti, et al. (2017)
Un modelo de regresión de efectos mixtos (multinivel) con estructura latente bivariada e interceptos y pendientes aleatorias	Sulis, et al. (2020)
Análisis de Regresión y Análisis de Varianza	López-Rupérez, et al. (2019)
Análisis de descomposición **Técnica Oaxaca-Blinder descomposición**	Song, et al. (2014)
Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y una comparación pareada ajustada de Bonferroni. enfoque no paramétrico que se utiliza para comparar medianas entre grupos y ajustar el valor de significancia para múltiples comparaciones.	Siebecke y Jarl (2022)
Imputación múltiple	Zhao, et al. (2022)
HLM (Modelos Jerárquicos Lineales)	Hwang y Shin (2021)
Metodología Cualitativa	
Análisis documental	Qian y Walker (2015); Schleicher (2017); Pont (2017), Tao Jiang et al. (2023)
Análisis de contenido	Sánchez-Lissen (2020); Campbell (2021)
Análisis crítico de la literatura	Volante y Klinger (2021)
Análisis del discurso	Triplett (2017)
Revisión narrative (artículo de revisión)	Nortvedt y Buchholtz (2018)

Figura 1

Estudios con tipos de análisis por tipo de metodología

MQ6: ¿Cuáles son los principales países en los que se centran los estudios?



Figura 2

Mapa de frecuencia de los países analizados en las publicaciones

En la figura 2 se puede observar una gran diversidad de países analizados en los estudios que relacionan equidad y PISA. Uno de los más señalados es China, aunque realmente solo se analizan algunas de sus regiones: Shanghái (Qian & Walker, 2015; Schleicher, 2017; Wiseman, 2021), Hong-Kong (Agasisti et al., 2016; Schleicher, 2017; Wiseman, 2021), Macao (Schleicher, 2017; Wiseman, 2021), y Beijing-Shanghái-Jiangsu-Zhejiang (B-S-J-Z) (Zhao, Liu & Li, 2022).

Cabe destacar que Finlandia (Volante & Klinger, 2021), Suecia (Rasmusson, 2016; Siebecke, 2022), Noruega (Rasmusson, 2016), Canadá (Campbell, 2020), Turquía (Ozdemir, 2016), Australia (McConney & Perry, 2010; Song,

et al., 2014), Nueva Zelanda (Song, et al., 2014), Malasia (Thien, 2016) y España (López-Rupérez, Expósito-Casas & García-García, 2019), son estudiados varias veces y siempre en comparación con otros países.

Discusión y conclusiones

Este mapeo se ha enfocado en las investigaciones, los autores, los contextos y la metodología que se utiliza para analizar la equidad educativa y su relación con PISA. Un total de 24 artículos científicos fueron seleccionados tras el cribado.

A lo largo de los años los investigadores han centrado sus estudios en la equidad educativa, un desafío para todos los países que abarca una serie de conceptos fundamentales como la igualdad de oportunidades (McConney y Perry, 2010), igualdad de resultados, justicia (Pont, 2017) y calidad (Thien, 2016; Pont, 2017).

Algunos autores, como Song et al. (2014), Rasmusson (2016), analizan dos o más países en sus artículos con el objetivo de comparar el nivel de equidad educativa. Este enfoque les permite comprender cómo funcionan los sistemas educativos de diferentes naciones y entender las razones detrás del éxito de ciertas reformas en un país mientras que en otros no surten el mismo efecto.

Se llevan a cabo mayoritariamente análisis multinivel en los estudios con la pretensión de relacionar variables, como ser inmigrante en el estudio de Qian y Walker (2015), y comprender cómo afectan a la equidad.

Finalmente, cabe señalar la existencia de evidencia científica, a través de los distintos estudios, sobre el interés por mejorar los sistemas educativos.

Impacto y transferencia

Este mapeo sistemático permite identificar estudios que analizan la equidad y su relación con PISA, dando a conocer qué países desarrollaron este tipo de estudios y determinar qué falta por analizar. Posibilita un acercamiento a la información derivada del análisis de datos obtenidos en PISA y concretar actuaciones posteriores. También facilita información a los responsables de los sistemas educativos que puede ayudar a definir e introducir mejoras. Estas mejoras, probablemente, permitirán alcanzar un mayor nivel de equidad educativa.

Referencias bibliográficas

Agasisti, T., Logobardi, S. & Regoli, A. (2017). A cross-country panel approach to exploring the determinants of educational equity through PISA data. *Quality & Quantity,* 51, 1243-1260. 10.1007/s11135-016-0328-z

Campbell, C. (2021). Educational equity in Canada: the case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 409-428. 10.1080/13632434.2019.1709165

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, W. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington, DC: Government Printing Office.

Hwang, J. & Shin, D. H. (2021). Effects on equity in mathematics education: Multilevel analysis via the PISA 2015. *Journal Of The Korean Society Of Mathematical Education Series A*, 60(4), 451-466. http://doi.org/10.7468/mathedu.2021.60.4.451

Hwang, J., Choi, M. K. & Bae, Y. & Shin, D. H. (2018). Do Teachers' Instructional Practices Moderate Equity in Mathematical and Scientific Literacy?: an Investigation of the PISA 2012 and 2015. *International Journal of Science and Mathematic Education*, 16(1), 25-45. https://doi.org/10.1007/s10763-018-9909-8

Jiang, T., Jin, H. W., Ma, W. J., Chen, J. G. & Yuan, L. M. (2023). Types of quality and equal science education systems and the development of equality in education. *Journal of Baltic Science Education,* 22(3),439-453. 10.33225/jbse/23.22.439

López-Rupérez, F., Expósito-Casas, E. & García-García, I. (2019). Igualdad de oportunidades e inclusión educativa en España. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* 25(2), 1-24. http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.14351

McConney, A. & Perry, L. B. (2010). Science and mathematics achievement in Australia: the role of school socioeconomic composition in educational equity and effectiveness. *International Journal of Science and*

Mathematics Education, 8, 429-452. https://doi.org/10.1007/s10763-010-9197-4

Nata, G., Enchikova, E., Toledo, C. y Neves, T. (2022). Pisa and equity change: a scoping review. *Revista Lusófona de Educação*, 56(56), 65-80. 10.24140/issn.1645-7250.rle56.05

Nortvedt, G. A. & Buchholtz, N. (2018). Assessment in mathematics education: responding to issues regarding methodology, policy, and equity. *ZDM-Mathematics Education*, 50, 555-570. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0963-z

OCDE. (2018). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. OECD.

https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

Özdemir, C. (2016). Equity in the turkish education system: a multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of 15-year-old students. *European Educational Research Journal*, 15(2), 193–217. 10.1177/1474904115627159

Pont, B. (2017). School leadership for equity: a comparative perspective. *The Impact of the OECD on Education Worldwide,* 31, 99-124. 10.1108/S1479367920160000031007

Qian, H. & Walker, A. (2015). The education of migrant children in shanghai: The battle for equity. *International Journal of Educational Development*, 44, 74–81. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.009

Rasmusson, M. (2016). A multilevel analysis of swedish and norwegian students' overall and digital reading performance with a focus on equity aspects of education. *Large-scale Assessments in Education*, 4(3), 1-25. 10.1186/s40536-016-0021-7

Sánchez-Lissen, E. (2020). La influencia de las evaluaciones internacionales sobre las políticas educativas: una mirada a la educación en europa desde PISA. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 6(2), 19-36. https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062907p.19-36

Schleicher, A. (2017). Seeing education through the prism of PISA. *European Journal of Education,* 52,124-130. https://doi.org/10.1111/ejed.12209

Siebecke, D. E. & Jarl, M. (2022). Does the material well-being at schools successfully compensate for socioeconomic disadvantages? Analysis of resilient schools in Sweden. *Large-scale Assessments in Education,* 10(11), 1-23. https://doi.org/10.1186/s40536-022-00130-y

Song, S., Perry, L. B. & McConney, M. (2014). Explaining the achievement gap between Indigenous and non-Indigenous students: An analysis of PISA 2009 results for Australia and New Zealand. *Educational Research and Evaluation*, 20(3), 178-198 10.1080/13803611.2014.892432

Sulis, I., Giambona, F. & Porcu, M. (2020). Adjusted indicators of quality and equity for monitoring the education systems over time. Insights on EU15 countries from PISA surveys. *Socio-Economic Planning Sciences,* 69, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.seps.2019.05.005

Tripplett, N. P. (2017). Conceptions of equity in an age of globalized education: a discourse analysis of how the program for international student assessment (PISA) discusses equity in the power of resistance. *Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis*, 12, 3-30. 10.1108/S1479-358X20140000012003

Thien, L. M. (2016). Malaysian students' performance in mathematics literacy in PISA from gender and socioeconomic status perspectives. *The Asia Pacific Education Researcher*, 25, 657-666. 10.1007/s40299-016-0295-0

Vicente, I., Pastor, J. S. & Soler, A. (2021). Improving educational resilience in the OECD countries: Two convergent paths. *Journal of Policy Modeling*, 43, 1149-1166. https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2021.09.007

Volante, L. & Klinger, D. A. (2021). PISA and education reform in europe: cases of police inertia, avoidance and refraction. *European Education*, 53(1), 45-56. 10.1080/10564934.2021.1987839

Wiseman, A. W. (2021). Does Inequality Stay in the Shadow? The Cross-national Effects of Educational Equity on Private Tutoring and Student Achievement. *International Journal of Educational Research*, 109, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101808

Yang, M. & Lee, J. H. (2022). Do school resources reduce socioeconomic achievement gap? Evidence from PISA 2015. *International Journal of Educational Development,* 88, 1-14. 10.1016/j.ijedudev.2021.102528

Zhao, D., Liu, S. & Li, Q. (2022) Effects of socioeconomic status and its components on academic achievement: evidence from Beijing-Shanghai-Jiangsu-Zhejiang (China). *Asia Pacific Journal of Education*, 43(4), 968-983. 10.1080/02188791.2021.2015286

Síntesis escritas a partir de textos complementarios: Intervención educativa en estructura textual y macroestrategias de producción

Mery Pereda Sobarzo [1]
Núria Castells Gómez [1]
Esther Nadal Escolà [2]

[1] *Universitat de Barcelona*

[2] *Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya*

mperedso24@alumnes.ub.edu; nuria.castells@ub.edu; esther.nadal@uvic.cat

Resumen

El objetivo de este estudio consistió en valorar el impacto de una intervención educativa con foco en la instrucción explícita de estructuras textuales y macroestrategias de producción en la elaboración de síntesis escritas a partir de múltiples textos con información complementaria. Este estudio, de diseño cuasiexperimental, incluyó medidas pre-post y mantenimiento, con dos grupos experimentales (uno en estructuras textuales y otro en macroestrategias de producción) y un grupo control. Esta intervención educativa se implementó en estudiantes de educación secundaria (*N* = 120) en el área de historia. Se están realizando análisis de las síntesis elaboradas por los distintos grupos de participantes. Los textos del área de historia presentan una alta demanda cognitiva para los estudiantes, ya que son particularmente densos y abstractos, lo que dificulta la escritura a partir de este tipo de textos. En este sentido, se espera que la estructura del texto y las macroestrategias de producción contribuyan a mejorar los subprocesos de escritura de síntesis y la calidad de los productos escritos.

Palabras clave: Intervención educativa, síntesis, estructura textual, enseñanza de la historia, educación secundaria.

Abstract

The main of this study was to evaluate the impact of an educational intervention focused on explicit instruction of textual structures and macro-production strategies in the development of written synthesis from multiple texts with complementary information. This quasi-experimental design study included pre-post and maintenance measures, with two experimental groups (one in textual structures and the other in macro-production strategies) and a control group. This educational intervention was implemented with secondary education students (*N* = 120) in the history area. Analyses of the synthesis elaborated by the separate groups of participants are being conducted. The texts in the history area present a high cognitive demand for students, as they are particularly dense and abstract, which makes writing from this type of text difficult. In this sense, it is expected that the structure of the text and the macro-production strategies will contribute to improving the synthesis writing sub-processes and the quality of the written products.

Keywords: Educational intervention, synthesis, text structure, history education, secondary education.

Marco teórico

La escritura de síntesis constituye una tarea de alta demanda cognitiva para los estudiantes de educación secundaria (Segev-Miller, 2004), puesto que requiere una adecuada combinación de los procesos implicados en su elaboración, esto es, *selección*, *integración* y *organización* (Firetto, 2020), a partir de la recursividad de los procesos de lectura y escritura (Nadal et al., 2021). Además, la calidad de estos productos escritos parece tener relación con el género del estudiantado (Reilly et al., 2019; Reynolds et al., 2015; Zhang et al., 2019).

La escritura de síntesis a partir de múltiples textos puede impactar positivamente en la transformación del conocimiento (Luo & Kiewra, 2019; Moran & Billen, 2014; Tynjälä, 2001). Para esto el estudiantado debe ser capaz de crear una macroproposición que le permita integrar y organizar las informaciones procedentes de los textos

(Nadal et al., 2021; Segev-Miller, 2004). En el ámbito de historia, por ejemplo, los estudiantes tienen dificultades en el acceso a la información, que les permita construir un sentido histórico a partir del establecimiento de relaciones causales (Ruíz & Henríquez, 2022); además, tienden a reproducir el conocimiento (elaborando síntesis que son resúmenes yuxtapuestos); o a tomar la estructura textual (ET) de una de las fuentes a la que incorporan informaciones procedentes de las demás (Luo & Kiewra, 2019; Nadal et al., 2021).

Las ET constituyen un esquema sobre el que se estructura semánticamente la información, organizan globalmente las partes de un texto (van Dijk, 1980), y modelan la representación semántica que los lectores realizan de los textos leídos (van Dijk, 1978; Welie et al., 2018). Así pues, conocer las características y el tipo de texto podría proveer estrategias relevantes para los procesos implicados en la escritura de síntesis (van Ockenburg et al., 2019) y potenciar el aprendizaje.

Por otro parte, los textos del área de historia presentan altos niveles de abstracción y condensación de ideas que complejizan la explicación y la interpretación de las relaciones de causalidad, por ejemplo, a través de la eliminación de la temporalidad (Ruíz & Henríquez, 2022). De este modo, parece necesario enseñar macroestrategias de producción que permitan a los estudiantes comprender los textos y producirlos, y producir, especialmente, explicaciones históricas. Así, los estudiantes no solo necesitan el dominio del contenido histórico (qué decir), sino también el conocimiento de los procesos retóricos de esta área (cómo decir) (Ruiz & Henríquez, 2022; Scardamalia & Bereiter, 1992). Los estudiantes, en este sentido, requieren de macroestrategias de producción (MP) que les ayuden no solo a resolver los problemas que se presentan en el plano retórico, sino que también les permitan concretar una macroproposición a partir de la recuperación de informaciones con el objetivo de elaborar nuevos textos (Cassany, 2008; van Dijk, 1978).

Existen escasos conocimientos sobre el potencial impacto de la ET y de las MP en la escritura de síntesis a partir de fuentes complementarias. De ahí el interés en focalizar el estudio en la instrucción explícita de ET y de MP, a fin de valorar esta instrucción en la elaboración de síntesis escritas a partir de múltiples textos con información complementaria.

Metodología

Diseño de la investigación

El diseño del estudio es de tipo cuasiexperimental con medidas pre, post y mantenimiento; este contempló, dado su objetivo, el trabajo con dos grupos experimentales y un grupo control. Uno de los grupos experimentales participó del programa de intervención con foco en ET y en MP; un segundo grupo participó de una intervención con foco únicamente en ET. Por otro lado, el grupo control realizó las mismas tareas de síntesis que ambos grupos experimentales, pero en función de las actividades instruidas habitualmente por los docentes para este tipo de tareas, esto es, explicación de la consigna de la tarea, resolución de dudas y evaluación del producto elaborado.

La variable independiente del estudio corresponde al programa de intervención en el cual participaron cada uno de los grupos experimentales; las variables dependientes, a la calidad de la síntesis producida y al aprendizaje logrado; y las variables de control, el nivel general de comprensión lectora y los conocimientos previos (contenidos curriculares y estructuras textuales). El programa de intervención fue llevado a cabo por la investigadora, quien se encargó de desarrollar las actividades previstas en ambos grupos experimentales. Este programa se desarrolló en 9 sesiones (90 minutos cada una), distribuidas en 5 semanas. Se realizaron registros audiovisuales tanto de los grupos experimentales como del grupo control durante la implementación de las propuestas.

Participantes

Los participantes (N = 120), estudiantes de 8° básico (M edad = 13.5 años), fueron distribuidos aleatoriamente en las condiciones experimentales y grupo control, según la constitución clase-aula del establecimiento.

Instrumentos y materiales

A continuación, se desglosan los instrumentos y materiales empleados en la recogida de datos:

1. **Entrevistas a docentes (antes de la intervención) y estudiantes (después de la intervención).**
2. **Prueba de comprensión lectora** (*Test de Estrategias de Comprensión* de Vidal-Abarca et al., 2008).

3. **Prueba de conocimientos previos sobre los contenidos trabajados y sobre las estructuras textuales** (elaboradas *adhoc*).
4. **Textos complementarios.** Elaboración de 3 juegos de textos (9) (pre, post y mantenimiento).
5. **Prueba de aprendizaje posterior a la intervención** (elaborada *adhoc*).

Instrumentos de intervención

1. **Guía general de procesos de elaboración de síntesis.**
2. **Guía general de características textuales y mecanismos de coherencia-cohesión.**
3. **Guía general de macroestrategias de producción.**
6. **Textos complementarios.** Elaboración de 2 juegos de textos (6).

Procedimiento

A. **Antes de la intervención**

Se entrevistó a los docentes de la materia para ajustar el programa de intervención a los objetivos de aprendizaje de la materia. Posteriormente, en una sesión, se administraron las pruebas de conocimientos previos y el test de comprensión lectora. En una segunda sesión, se administró el pretest, consistente en la elaboración de una síntesis escrita a partir de tres textos: un relatorio descriptivo (RD), un relato histórico (RH) y una explicación (EXP).

B. **Durante la intervención**

Las actividades llevadas a cabo durante la intervención se presentan en la siguiente tabla:

SESIÓN	OBJETIVO
1	Identificación de características y procesos implicados en el desarrollo de síntesis escritas: lectura y comprensión de la pregunta-guía; lectura y comprensión de los textos; selección, comparación, conexión y textualización.
2	Identificación de características y procesos implicados en el desarrollo de síntesis escritas en función de indicadores de calidad: elaboración de la síntesis escrita.
3	Síntesis 1. Selección de información desde un RD y un RH en función de sus características generales [grupos MP-ET] y de macroestrategias de producción [grupo MP].
4	Síntesis 1. Selección de información desde una EXP en función de sus características generales [MP-ET] y de MP [grupo MP]; planificación y escritura de síntesis considerando pregunta-guía, subtemas, estructura del texto y reglas de textualización [grupos ET-MP] y de macroestrategias de producción [grupo MP].
5	Síntesis 1. Revisión y reescritura del borrador de la 1ª síntesis, a partir de la retroalimentación del borrador de la 1ª síntesis.
6	Síntesis 2. Selección de información desde un RD, un RH y una EXP, comparación, organización y conexión.
7	Síntesis 2. Planificación y escritura del texto de síntesis.
8	Síntesis 2. Revisión y reescritura de la 2ª síntesis a partir de la retroalimentación del borrador.
9	Síntesis 2. Retroalimentación general de la 2ª síntesis de la intervención.

C. **Después de la intervención**

Una vez finalizada la intervención, se realizó el postest, manteniendo las mismas condiciones que para el pretest. Tras 4 semanas, se realizó el mantenimiento, bajo las mismas condiciones que el pretest. Finalmente, se aplicó la prueba de aprendizaje con el objetivo de determinar el nivel de aprendizaje obtenido por los alumnos en los contenidos abordados durante la intervención.

Resultados esperados

Se están llevando a cabo los análisis preliminares; con todo, se espera que los grupos ET y MP seleccionen, organicen e integren la información de manera más adecuada que el grupo control; además, se espera que el grupo MP presente una síntesis más coherente y cohesiva que el grupo ET. Por otro lado, se espera que ambos grupos experimentales obtengan mejores puntuaciones que el grupo control en la prueba de aprendizaje y que el grupo MP logre mejores resultados que el grupo ET.

Discusión y conclusiones

Algunos de los resultados serán discutidos en función del conocimiento teórico del que disponemos, tanto sobre las ET como de las MP y el posible impacto de ambos tipos de instrucción en la elaboración de síntesis a partir de múltiples textos complementarios.

Impacto

Se espera que la investigación constituya una contribución al diseño de estrategias didácticas que los docentes puedan emplear para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes a partir de la elaboración de síntesis escritas con múltiples textos complementarios.

Referencias

Cassany, D. (2008). *Describir el escribir*. *Cómo se aprende a escribir*. Paidós SAIFC.

Firetto, C. (2020). Learning from multiple complementary perspectives a systematic review. In P. van Meter, A. List, D. Lombardi, & P. Kendeou (Eds.), *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives* (pp. 223–244). Routledge.

Luo, L., & Kiewra, K. (2019). Soaring to Successful Synthesis Writing: An Investigation of SOAR Strategies for College Students Writing from Multiple Sources. *Journal of Writing Research,* 11, 299–345. https://www.researchgate.net/publication/333132178.

Luo, L., & Kiewra, K. (2019). *A SOAR-Fired Method for Teaching Synthesis Writing.* In IDEA Center, Inc.

Moran, R., & Billen, M. (2014). The Reading and Writing Connection: Merging Two Reciprocal Content Areas. *Georgia Educational Researcher*, *11*(1), 187–208. https://doi.org/10.20429/ger.2014.110108.

Nadal, E., Miras, M., Castells, N., & de La Paz, S. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *26*(88), 95–122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100095&lng=es&tlng=.

Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74, 445–458. https://doi.org/10.1037/amp0000356.

Reynolds, M. R., Scheiber, C., Hajovsky, D. B., Schwartz, B., & Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in academic achievement: Is writing an exception to the gender similarities hypothesis? *Journal of Genetics Psychologist*, 176, 211–234. https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1036833

Ruiz, M., & Henríquez, R. (2022). ¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos?: Construcción de conexiones causales según entidad histórica y función causal. *Perfiles educativos*, *44*(176), 102-119. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60102.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Aprendizaje*, *58*, 43–64.

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college student's processes and products. *Educational Studies in Language and Literature*, *4*, 5–33. https://doi.org/ https://doi.org/10.1023/B:ESLL.0000033847.00732.af.

Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. *Studies in Writing*, *7*, 37–56.

van Ockenburg, L., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to write synthesis texts: a review of intervention studies. *Journal of Writing Research*, *10*(3), 299–326. https://doi.org/10.17239/Contact.

van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Ediciones Paidós.

van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Ediciones Cátedra.

Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2018). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Reading and Writing*, *31*(9), 2065–2094. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9801-x.

Zhang, M., Bennet, R. E., Deane, P., & van Rijn, P. W. (2019). Are the gender differences in how students write their essays? An analysis of writing processes. *Educational Measuremen: Issues and Practice*, 38, 14–26. https://doi.org/10.1111/emip.12249

La validación de un cuestionario sobre mitos científicos en alumnado universitario desde una perspectiva feminista

Míriam Comet Donoso [1]
Sònia Estradé Albiol [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
miriamcomet@ub.edu

Resumen

Esta comunicación se enfoca en la elaboración y validación de un cuestionario sobre mitos científicos desde una perspectiva feminista dirigido a estudiantes universitarios. Los mitos científicos son narrativas que, aunque parecen provenir de la ciencia, carecen de rigurosidad y a menudo promueven la discriminación. La perspectiva feminista se integra en la construcción de las dimensiones, la formulación de las preguntas, la validación por expertos/as y la reflexión meta a través del diario epistemológico. El método incluye la elaboración del cuestionario, una prueba piloto con estudiantes de la Facultad de Educación y Física de la Universidad de Barcelona, y la validación por expertas. Los resultados indican una alta fiabilidad del cuestionario en todas sus dimensiones (sujeto legítimo, género y racismo), demostrando consistencia. El instrumento final se presenta en varios idiomas y se sugiere su aplicación en diferentes disciplinas y contextos educativos.

Palabras clave: cuestionario, encuesta, métodos de investigación.

Abstract

This communication focuses on the development and validation of a questionnaire on scientific myths from a feminist perspective aimed at university students. Scientific myths are narratives that, although they appear to originate from science, lack rigor and often promote discrimination. The feminist perspective is integrated into the construction of dimensions, question formulation, validation by experts, and meta-reflection through the epistemological journal. The method includes the creation of the questionnaire, a pilot test with students from the Faculty of Education and Physics at the University of Barcelona, and validation by experts. The results indicate high reliability of the questionnaire in all its dimensions (legitimate subject, gender, and racism), demonstrating consistency. The final instrument is presented in various languages, and its application is suggested in different disciplines and educational contexts.

Keywords: questionnaires, surveys, scientific methods

Introducción

En este estudio, se describe la elaboración de un cuestionario acerca de mitos científicos dirigido al alumnado universitario, abordando la temática desde una perspectiva feminista.

Mitos científicos

Los mitos científicos son narrativas que parecen originarse en la ciencia, pero que carecen de rigor y muchas veces promueven el sexismo, el racismo y el clasismo, entre otros. Aunque puede resultar particularmente inapropiada la existencia de estos relatos en la ciencia, la presencia de lo mítico se da en numerosas ocasiones (Keller, 1991). Es importante entender que no se tratan únicamente de mentiras o simples historias, sino que se trata de un conjunto de símbolos que construyen el imaginario a través del cual entendemos el mundo (Midgley, 2003). En la mayoría de los casos, estos símbolos impregnan nuestra forma de relacionarnos con el mundo sin prestar atención a qué desigualdades están naturalizando, por tanto, es crucial aprender a identificarlos para tomar conciencia.

En la actualidad este fenómeno no solo no ha parado, sino que, con la aparición de Internet y las redes sociales, ha

aumentado (Vosoughi et al., 2018). Existen diversas hipótesis que buscan comprender por qué estas creencias se propagan con tanta rapidez y perduran en el tiempo:

- Por la sencillez de su mensaje.
- Porque se alinean con la estructura del sistema social en el que vivimos, debido a la codificación predictiva (Rippon, 2019).
- Son reelaborados en cada generación para adaptarse al contexto, haciendo difícil distinguir entre mito e historia (Thapar, 2020).
- Aun cuando estas narrativas son refutadas con datos que las desacreditan, siguen circulando por sesgo de confirmación (Noguera, 2020) y reciben mayor difusión que aquellos estudios científicos que los desmienten (Fausto-Sterling, 2006).
-

Perspectiva feminista

La perspectiva feminista significa entender el género, la raza y la clase como categoría constitutiva de la práctica de investigación, exteriorizar procesos de investigación que quedarían ocultos y compartir con los participantes estos procesos y posicionamientos (Jiménez-Cortés, 2021).

En la creación del cuestionario, se considera esta perspectiva en la formulación de las dimensiones y preguntas, así como en la validación del instrumento y la meta-reflexión. En el primer caso, es esencial prestar atención a cómo se estructuran las dimensiones y preguntas desde un enfoque de conocimiento situado, teniendo en cuenta las implicaciones implícitas y explícitas de la terminología y el contenido. También hemos destacado la relevancia de incorporar formas participativas que involucren a individuos fuera del ámbito académico en el proceso de investigación. Por último, subrayamos la importancia del diario epistemológico como herramienta para fomentar la reflexividad. Para la elaboración de esta herramienta, las preguntas propuestas por Biglia y Vergés-Bosch (2016) y Jiménez-Cortés (2021) han sido de gran ayuda.

Método

Elaboración cuestionario

El objetivo general del cuestionario ha sido "Determinar los mitos en la construcción de disciplinas científicas y en la creación del conocimiento entre el alumnado universitario desde una perspectiva feminista." Los objetivos específicos comprenden:

- Identificar los mitos que prevalecen entre los estudiantes universitarios en relación con las ciencias experimentales.
- Establecer los condicionantes de género, raza y clase que influyen en los mitos acerca de las ciencias experimentales que sostienen los estudiantes universitarios.

En la tabla 1 se muestra una relación de los objetivos operativos con las dimensiones y el contenido del cuestionario.

Tabla 1

Relación de los objetivos operativos con las dimensiones y el contenido

Objetivo operativo	Dimensiones	Contenido
Identificar las creencias en relación con lo que se considera el sujeto legítimo respecto a las ciencias experimentales del alumnado universitario.	**Dimensión sujeto legítimo:** referida al sujeto que se considera legítimo en la producción del conocimiento científico y la influencia que tiene las características de ese sujeto en la actividad científica.	Creencia de que en las disciplinas científicas; a) se necesita un alto nivel de abstracción, sin ninguna conexión real, compleja y crítica (Harding,1993); b) debes tener un talento científico que se relaciona con la masculinidad (Bian y Cimpian, 2017) y c) la creación y difusión del conocimiento ha sido únicamente masculina (Fricker, 2017; Solbes et al., 2007).

Identificar el sesgo de género en los mitos hacia las ciencias experimentales en el alumnado universitario.	**Dimensión de género:** referida a las creencias que justifican una diferencia innata (y no social) entre identidades de género.	Argumentos supuestamente científicos para defender el sistema patriarcal (Rippon, 2019), (Saini, 2017), (García Dauder y Pérez Sedeño, 2017).
Identificar las creencias sobre el racismo científico en el alumnado universitario.	**Dimensión racista:** referida a las creencias científicas racistas que defienden la superioridad de una población frente a otra.	Racismo científico como argumento para justificar las desigualdades (Saini, 2020).

Muestra de prueba piloto

La muestra piloto ha sido alumnado universitario de la facultad de Educación y Física de la Universidad de Barcelona, específicamente de los grados de Pedagogía, Educación social, Física e Ingeniería. La encuesta estuvo disponible del 2 de octubre al 15 de noviembre de 2023. Los y las participantes han sido informados del propósito y condiciones, han dado su consentimiento voluntario, y los datos recopilados son anónimos.

Han participado 105 personas, 56 pertenecientes a la facultad de Educación y 41 (39%) a la de Física (8 respuestas no fueron válidas). El 67,6% se identifican como mujeres, el 22,8% como hombres y el 2,8% como personas no binarias (un 3,8% no respondió). A la pregunta sobre su lugar de nacimiento el 4,8% no respondió, el 86,6% han nacido en Cataluña/España y el 8,6% en otros territorios.

Validación por jueces

Se ha utilizado el método de agregados individuales, solicitando a 6 expertos/as de áreas como métodos e investigación, género y feminismo, que valoraron los ítems del cuestionario según los criterios de univocidad, pertenencia e importancia. Se incluyó un apartado de observaciones para valoraciones subjetivas y sugerencias en la construcción de ítems.

Resultados

Fiabilidad del cuestionario

Se ha validado de manera empírica el diseño del cuestionario, evaluando la confiabilidad de las escalas a través de una prueba piloto. La confiabilidad de una escala indica en qué medida refleja de manera consistente el constructo que está midiendo, asegurando la validez técnica del cuestionario (Field, 2012). En la prueba piloto, el objetivo es: "Evaluar la confiabilidad de las escalas utilizadas."

En el análisis cuantitativo, se usó el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la coherencia interna de la escala, identificando la unidimensionalidad y la correlación entre ítems. Esto asegura la validez y fiabilidad del cuestionario (Field *et al*., 2012).

Una vez analizadas las respuestas basadas en escalas de la prueba piloto, se concluye que la mayoría de las preguntas tienen una alta correlación (Alpha de Cronbach >0,8). Cuando se hace el análisis por dimensiones, también sale un Cronbach alto en todas las dimensiones: sujeto legítimo (0,75), género (0,96) y, racista (0,9).

Características del instrumento definitivo

Dado los resultados no se han dado cambios significativos en el instrumento. En su redacción, se siguieron premisas como claridad, concisión y equilibrio entre ítems positivos y negativos (Ruiz-Bueno, 2009).

La tabla 2 pretende mostrar una descripción del instrumento, destacando el tipo de preguntas, sus características (abiertas, escalares, cerradas de respuesta múltiple excluyente, cerradas no excluyentes y cerradas con lista de alternativas) y las funciones de cada una de ellas.

Tabla 2

Tipo de preguntas para cada ítem

Ítems	Tipo de preguntas
1	Escalar. Opinión sobre sujeto legítimo de la ciencia.
2	Escalar. Opinión sobre sujeto legítimo de la ciencia.
3	Escalar. Opinión sobre talento científico.
4	Cerrada con lista de alternativas (SI, NO, NS/NR). Opinión sobre presencia de hombres o mujeres en diferentes áreas del conocimiento.
5	Cerrada con lista de alternativas (MUCHO, BASTANTE, REGULAR, POCO, NADA). Opinión sobre grado de talento científico en diferentes áreas del conocimiento.
6	Escalar. Opinión sobre la actividad científica.
7	Escalar. Opinión sobre las hormonas.
8	Escalar. Opinión sobre el cerebro.
9	Escalar. Opinión sobre la masculinidad y la feminidad.
10	Escalar. Opinión sobre racismo científico.
11	Escalar. Opinión sobre racismo científico.
Identificación	Conjunto de 13 preguntas: 1 abiertas, 12 cerradas.

El cuestionario se encuentra publicado online en catalán, castellano e inglés en el siguiente enlace: http://hdl.handle.net/2445/207613

Discusión y conclusiones

En este estudio, se desarrolló un cuestionario sobre mitos científicos desde una perspectiva feminista para el alumnado universitario. La prueba piloto, con 105 participantes, demuestra una alta correlación y fiabilidad, Alfa de Cronbach superior a 0,8. El instrumento ha sido diseñado con premisas de claridad y equilibrio. Así mismo, se sugiere para el futuro explorar su aplicabilidad en distintas disciplinas y contextos educativos, e incorporar enfoques cualitativos para una comprensión más profunda.

Impacto y transferencia

La aplicación de la perspectiva feminista evidencia un enfoque consciente hacia la equidad de género en contextos educativos. Asimismo, con el acto de enseñar de forma crítica, estamos creando la posibilidad a la ciudadanía de producir un conocimiento más crítico y que tenga perspectivas y puntos de vista que hasta ahora no se han tenido en cuenta, por tanto, cuestionar si hay argumentos científicos que conforman un eje más que atraviesa el desequilibrio entre género, raza y clase puede llegar a ser un elemento constituyente para revertirlo e ir hacia una ciudadanía más plural y justa.

Referencias bibliográficas

Bian, L., Leslie, S. J., y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. Science, 355(6323), 389-391. https://doi.org/10.1126/science.aah6524

Biglia, B., & Vergés Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educación,9*(2). http://10.1344/reire2016.9.2922

Dauder, S. G., & Sedeño, E. P. (2017). *Las" mentiras" científicas sobre las mujeres.* Catarata.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados.* Melusina.

Field, Z., Miles, J., & Field, A. (2012). Discovering statistics using R. *Discovering Statistics Using R,* 1-992.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing.* Oxford University Press.

Harding, S. (1993). "Rethinking Standpoint Epistemology: 'What Is Strong Objectivity?'", Feminist Epistemologies. Eds. Linda Alcoff and Elizabeth Potter, Routledge, 49–82.

Jiménez-Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales, (50), 177-200. https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376

Keller, E.F. (1991). Reflexiones sobre género y ciencia. Asparkía.

Midgley, M. (2013). The myths we lived. Routledge.

Nogueras, R. (2020). Por qué creemos en mierdas: Cómo nos engañamos a nosotros mismos. Kailas Editorial.

Rippon, G. (2019). *The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain.* Random House.

Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació, 2*(2), 96–110. https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226

Saini, A. (2017). *Inferior*. Círculo de Tiza.

Saini, A. (2021). *Superior.* Círculo de Tiza.

Solbes, J., Antoni, J., Montserrat, R., Furió-Más, C.J. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 21*, 91-117. http://hdl.handle.net/11162/23065

Thapar, R. (2020). *Voices of Dissent: An Essay.* Seagull books.

Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science, 359*(6380), 1146-1151. https://10.1126/science.aap9559

Percepción del uso de las TIC en menores con medidas judiciales por violencia filio-parental

Elisa González-Pérez [1]
Alba García-Barrera [1]
Isabel Martínez-Álvarez [1]
[1] *Universidad a Distancia de Madrid, España*
elisa.gonzalez@udima.es

Resumen

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han transformado nuestra sociedad y revolucionado la forma en que nos comunicamos, trabajamos y accedemos a la información. Sin embargo, junto con sus numerosos beneficios, también han surgido preocupaciones en torno a su uso inadecuado, que incluso llega a favorecer la violencia filio-parental. En este sentido, el objetivo de la presente investigación es explorar la percepción del uso de las TIC en menores con medidas judiciales por violencia filio-parental, teniendo en cuenta las TIC más populares entre ellos: móvil, internet, televisión y videojuegos. Para valorar dicha percepción, se ha empleado el Cuestionario de Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT) en una muestra de 33 menores del único centro de la Comunidad de Madrid con un programa de intervención específico para este tipo de población. Los resultados evidencian una dependencia de las TIC en los adolescentes, con especial protagonismo del móvil, y muestran que son conscientes del impacto negativo que su uso excesivo produce sobre las relaciones familiares. Por ello, se considera imprescindible ofrecer a los jóvenes una educación digital que contribuya a la prevención del uso inadecuado de las tecnologías, y, por ende, a prevenir la violencia filio-parental consecuencia de este.

*Palabras clave: t*eléfonos móviles, adolescencia, violencia doméstica, enseñanza multimedia.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) have transformed our society and revolutionised the way we communicate, work and access information. However, along with their many benefits, concerns have also arisen about their inappropriate use, which can even lead to child to parent violence. In this sense, the aim of this research is to explore the perception of the use of ICTs among minors with judicial measures for child to parent violence, taking into account the most popular ICT among them: mobile phones, Internet, television and video games. To assess this perception, the Questionnaire on Problematic Use of New Technologies (UPNT) was used in a sample of 33 minors in the only centre in the Community of Madrid with a specific intervention programme for this type of population. The results show a dependence on ICT among adolescents, with a special emphasis on mobile phones, and manifest that they are aware of the negative impact that their excessive use has on family relationships. For this reason, it is considered essential to offer young people a digital education that contributes to the prevention of inappropriate use of technologies and, therefore, to the prevention of child to parent violence as a consequence of this.

Keywords: mobile phones , adolescence, domestic violence, multimedia instruction.

Introducción

La violencia filio-parental (VFP) es un tipo de violencia donde el hijo actúa intencional y conscientemente contra sus progenitores con el deseo de causarles daño, perjuicio y/o sufrimiento, de forma reiterada a lo largo del tiempo, física, psicológica y/o económicamente, con el fin de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea (Aroca, 2010). Uno de los factores de riesgo es el uso inadecuado de las TIC, como ponen de manifiesto estudios que señalan un perfil de menores que agreden a sus progenitores y que pasan su tiempo de ocio solos, dedicándose a navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear, cuya incidencia se encontraría entre el 4% destacado por Ibabe et al. (2007) al 45.9% manifestado por Sánchez-Heras (2008), lo cual mostraría cierta relación entre el surgimiento de esta violencia y el abuso de las tecnologías.

El estudio llevado a cabo por la Comunidad de Madrid sobre el uso problemático de las tecnologías de la información, la comunicación y el juego entre los jóvenes (Madrid Salud, 2018) revela que los padres con hijos menores de edad tienden a ejercer un mayor control y perciben una serie de síntomas asociados al uso inadecuado de las TIC. Entre

estos síntomas se incluyen el abandono de actividades tradicionales, el aislamiento, el deterioro del lenguaje, la agresividad al interrumpir la actividad tecnológica, el nerviosismo al utilizar dispositivos electrónicos, y las disputas con otros miembros de la familia. De acuerdo con estudios previos, como el realizado por Garrido & Galvis (2016), los episodios de violencia filio-parental suelen surgir como resultado de disputas relacionadas con el uso inadecuado de las TIC, los cuales se suman a otros problemas internos en el joven, como baja autoestima, soledad, baja estimulación social e introversión. Esta correlación entre la violencia filio-parental y el uso problemático de las TIC ha sido destacada por González Álvarez (2012), quien señala un perfil de menores sin un grupo de referencia, que agreden a sus progenitores y pasan su tiempo de ocio solos, dedicándose principalmente a navegar por internet, jugar videojuegos o chatear.

Por ello, la principal hipótesis abordada en esta ponencia es que un uso excesivo de las TIC, concretamente la utilización del móvil, reduce el tiempo dedicado a la familia generando un aislamiento entre sus miembros que deteriora la comunicación familiar y aumenta la aparición de conflictos.

Método

Este estudio se desarrolló en el único Centro de Ejecución de Medidas Judiciales de Madrid (España) con un programa de tratamiento específico sobre VFP, para lo que previamente se solicitaron las autorizaciones pertinentes al Comité de Ética del Departamento de Educación de la UDIMA y a la Agencia de Reeducación y Reinserción del Menor Infractor de Madrid.

La población de nuestro estudio se centra en menores con una edad comprendida entre los 14 y los 18 años y sus familias. Esta franja de edad ha sido seleccionada por ser la que implica una responsabilidad penal en virtud del art. 1.1 de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM). La recogida de datos se realizó de forma individual aplicándose un muestreo no probabilístico garantizando el anonimato y la libre participación de los encuestados, así como la protección de sus datos, que fueron codificados.

Como instrumento de medida, tras una revisión sistemática de la literatura, se seleccionó el Cuestionario de Uso Problemático de Nuevas Tecnologías de Labrador et al. (2013), tanto por encontrarse validado en una amplia muestra española, como por sus adecuadas propiedades psicométricas (ver Tabla 1).

Tabla 1

Propiedades psicométricas Cuestionario UPNT

Instrumento	n	Rango etario	Consistencia interna	Validez convergente	Validez constructo	Validez clínica
UPNT	2747	9 - 33 años $\bar{X}$ = 14.04 σ = 3.5	α > .70	r > .66	KMO = .885 χ^2 = 18401.54	p < .001

Se trata de un cuestionario estructurado en seis bloques (frecuencia de uso; discusiones familiares por un uso indebido de las TIC; uso de internet; uso de videojuegos; uso del móvil; y uso de televisión) y que consta de 41 ítems: 2 ítems sobre frecuencia de uso y presencia de problemas por el abuso de las nuevas tecnologías, 10 referidos al uso de Internet, videojuegos y móvil, y 9 sobre uso de la televisión.

La muestra está formada por 33 menores, a los cuales se les administró individualmente el Cuestionario UPNT. La mayoría de participantes era de sexo masculino y se situaba entre los 15 y los 16 años (n=16; 48.5%), seguida de quienes tenían 18 años (n=13; 39.4%) y finalmente aquellos que se encontraban entre los 14 y los 15 años.

Resultados

La Tabla 2 muestra los principales datos sociodemográficos de la muestra.

Tabla 2

Datos sociodemográficos de los participantes

Sexo	Edad		
	14-15 (n; %)	**16-17** (n; %)	**18** (n; %)
Chicos	2; 6.1 %	10; 30.3 %	8; 24.2%
Chicas	2; 6.1%	6; 18.2%	5; 15.1%
Total	4; 12.1%	16; 48.5%	13; 39.4%

Por otra parte, y tal como puede observarse en la Tabla 3, los datos evidencian que el 100% de los participantes utiliza el móvil en su habitación, siendo los padres quienes mayoritariamente pagan su consumo (84.8%). El 15.1% afirma mentir a su familia sobre las horas que dedica al móvil y el 36.4% lo utiliza 7 ó más horas diarias, de los cuales un 6.1% reconoce encontrarse mal cuando no puede usarlo.

El 90% de las aplicaciones más usadas son redes sociales, destacando Instagram, TikTok, y WhatsApp, y en menor medida Facebook, y un 45% webs de entretenimiento como Youtube y Spotify.

Un 42.4% de los participantes afirma que no está pensando con anterioridad en usar el teléfono cuando no puede hacerlo (v.g.: durante las clases del instituto); sin embargo, más de la mitad (24.2%) reconoce que a veces está pensando desde horas antes en ello y un 18.2% siempre lo hace. Además, un 39.4% se siente nervioso si pasa mucho tiempo desde la última vez que utilizó este dispositivo.

Por último, el 75.8% de los participantes admite relajarse ocasional o frecuentemente con el móvil y un 36.4% reconoce no haber podido dejar de usarlo cuando lo ha intentado.

Tabla 3

Percepción sobre la utilización del móvil en los participantes (n=33)

Ítems	**Opciones**	**n**	**%**	**Mo**	σ
1) ¿Dónde usas el móvil?	1. Habitación	33	100	1	
	2. Colegio	18	54.4		
	3. Salón	22	66.7		
	4. Otros	9	27.3		
2) ¿Quién lo paga?	1. Mis padres	28	84.8	1	
	2. Yo, con mi dinero	3	9.1		
	3. Otros	2	6.1		
3) ¿Cuántas horas dedicas al móvil a la semana?	1. 1-2	0	0	4	0.6
	2. 2-5	2	6.1		
	3. 5-10	10	30.3		
	4. Más de 10	21	63.6		
4) ¿Cuántas horas dedicas al móvil al día?	1. 1	3	9	7	2.1
	2. 2	2	6.1		
	3. 3	5	15.1		
	4. 4	6	18.2		
	5. 5	4	12.1		
	6. 6	1	3.1		
	7. 7 ó más	12	36.4		

5) ¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el móvil?	1	14	42.4	1.2	0.9
	2	14	42.4		
	3	1	3.1		
	4	4	12.1		
6) ¿Estás pensando desde horas antes en usar el móvil?	1	14	42.4	1	1.1
	2	8	24.2		
	3	5	15.2		
	4	6	18.2		
7) ¿Mientes a tu familia o amigos sobre las horas que dedicas al móvil?	1	28	84.9	1	0.4
	2	5	15.1		
	3	0	0		
	4	0	0		
8) ¿Alguna vez has intentado dejar de usar el móvil y no lo has conseguido?	1	21	63.6	1	0.7
	2	7	21.2		
	3	5	15.2		
	4	0	0		
9) ¿Te relaja usar el móvil?	1	8	24.2	2	1.1
	2	12	36.4		
	3	4	12.1		
	4	9	27.3		
10) ¿Te sientes nervioso si pasa mucho tiempo desde la última vez que usaste el móvil?	1	20	60.6	1	1
	2	8	24.2		
	3	1	3.1		
	4	4	12.1		
11) ¿Cuáles son las aplicaciones que más usas?	1. Entretenimiento	15	45	2	
	2. RR. SS.	30	90		

Nota: En los ítems 5-10 se emplea la escala de frecuencia: 1=Nunca; 2=A veces; 3=Con frecuencia; 4=Siempre.

Discusión y conclusiones

Actualmente ha surgido una preocupación por comprender el impacto del uso de las TIC y de sus posibles consecuencias negativas. Las características de la adicción a las nuevas tecnologías presenta similitudes con las adicciones químicas (Echeburúa y de Corral, 2010). Su uso intensivo puede derivar, entre otros, en la privación del sueño, descuido de otras actividades importantes, constante obsesión por estar en línea, intentos infructuosos de desconexión, aislamiento social, y/o propensión a mentir sobre el tiempo real de conexión. Esta última consecuencia coincide con los hallazgos de la investigación realizada, que evidencia que un alto porcentaje de los adolescentes participantes (15.1%) engaña a su familia respecto a las horas que dedica a utilizar el móvil.

Adicionalmente, el 42% de la muestra obtenida reconoce que a veces siente malestar cuando no puede usar el móvil, evidenciándose cierta nomofobia (dependencia relacionada con no poder salir de casa sin dicho dispositivo y/o temor al aislamiento social si no se dispone de él). Estos hallazgos se encuentran en línea con los resultados del estudio del uso problemático de las TIC y el juego entre los adolescentes de la ciudad de Madrid (Madrid Salud, 2018), donde más de la mitad hace un uso inadecuado del móvil, un 28.4% muestra un uso de riesgo, un 21% un uso abusivo y un 8% una dependencia y/o adicción al dispositivo.

Por otra parte, el hecho de que el 100% de los participantes utilice el móvil en su propia habitación puede favorecer que se dediquen más horas de las permitidas al no disponer de una supervisión directa. Esto coincide con los hallazgos del estudio de la Fundación Barrié (2022), el cual destaca que son escasos los padres que adoptan

medidas restrictivas en cuanto al uso de pantallas. De hecho, señala que únicamente el 38% establece alguna norma con respecto al uso del móvil y en el 12% de los hogares se registran discusiones frecuentes originadas por ello.

Impacto y transferencia

Este panorama sugiere la necesidad de una mayor concienciación y establecimiento de pautas por parte de los padres para gestionar el uso del móvil y diseñar un programa específico con medidas que contribuyan a la prevención del uso problemático de estos dispositivos en el ámbito intrafamiliar y sus factores desencadenantes.

De nuestra investigación se desprende la necesidad de abordar de manera efectiva el uso de los móviles ya desde los últimos cursos de educación primaria e incluir una formación educomunicativa apropiada a familias y docentes promoviendo así un entorno más saludable y seguro.

Referencias

Aroca, C. (2010). La violencia filio-parental una aproximación a sus claves. [Tesis doctoral, Universitat de València]. RODERIC. http://hdl.handle.net/10550/38666

Echeburúa, E. y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones, 22*(2), 91-96.

Garrido, V., & Galvis, M. J. (2016). La violencia filio-parental: una revisión de la investigación empírica en España y sus implicaciones para la prevención y tratamiento. *Revista de Derecho Penal y Criminología, 16*, 339-374. https://bit.ly/4ascMzU

González Álvarez, M. (2012). Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. https://bit.ly/3Th725R

Ibabe, I., Juregizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M., & Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT) *Anales de Psicología, 29(3)*, 836-847. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291

Madrid Salud (2018). *Uso y abuso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por adolescentes. Un estudio representativo de la ciudad de Madrid.* Universidad Camilo José Cela. https://bit.ly/3w4UMJw

Sánchez, J. (2008). Análisis y puesta en práctica de un programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres en un centro de menores. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. http://hdl.handle.net/10550/38687

San Martín, O. (30 de noviembre de 2022). El 26% de los adolescentes hace un uso problemático del móvil, que los lleva a dormir peor, tener ansiedad y ser más agresivos con sus padres. El Mundo. https://bit.ly/4bGmkrv

La formación de maestros en activo de educación infantil: análisis y percepción del desarrollo del pensamiento geométrico

Elena Sánchez González [1]
Almudena Sánchez Sánchez [1]
Julián Roa González [1]
[1] *Universidad a Distancia de Madrid- UDIMA*
elena.sanchez.go@udima.es

Resumen

Numerosos trabajos de investigación han puesto de manifiesto la importancia de analizar las competencias de los profesores sobre las matemáticas y, en particular la geometría; siendo escasas las investigaciones sobre la educación matemática en infantil, y siendo la formación del profesorado de Matemáticas un área de interés en la investigación en Educación Matemática. Como consecuencia, esta investigación plantea la recogida de información de la percepción de los conocimientos y creencias de los maestros en activo en un centro educativo de titularidad concertada de la Comunidad de Madrid en el área de la geometría. Para ello, se utiliza una adaptación del cuestionario del modelo de Shavelson y Stern (1981) incluyendo diversas variables acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Geometría. Se realiza una análisis descriptivo de los datos recogidos, cuyos resultados evidencian la necesidad de ampliar la formación de los docentes de educación infantil en activo en el área de la geometría para mejorar su dominio en la materia, pudiendo abordarla de manera más competencial con sus alumnos.

Palabras clave: geometría, formación del profesorado, educación matemática infantil, análisis descriptivo.

Abstract

Numerous research works have shown the importance of analyzing teachers' competences in mathematics and, in particular, geometry; being scarce the research on mathematics education in early childhood, and being the training of Mathematics teachers an area of interest in Mathematics Education research. As a consequence, this research proposes the collection of information on the perception of the knowledge and beliefs of active teachers in an educational center in the Community of Madrid in the area of geometry. For this purpose, an adaptation of the questionnaire of Shavelson and Stern's (1981) model is used, including several variables about the teaching-learning of geometry. A descriptive analysis of the data collected is carried out, whose results show the need to expand the training of pre-school teachers in the area of geometry in order to improve their mastery of the subject, being able to approach it in a more proficient way with their students.

Key words: geometry, teacher training, early childhood mathematics education, descriptive analysis.

Introducción

La formación del profesorado en Matemáticas es un tema relevante en la investigación en Educación Matemática. En la última década, la didáctica, especialmente en educación infantil, ha experimentado un progreso positivo, evidenciado por avances en la producción científica, según lo señalado por Alsina (2019). Uno de los aspectos a destacar, según Ruiz y Bosch (2007), es el número de horas dedicadas a la formación de matemáticas en maestros. En particular, en el Grado de Magisterio de Educación Infantil del Sistema Universitario Español (SUE), regido en la Comunidad de Madrid, la oferta educativa revela que existe una única asignatura obligatoria de 6 créditos enfocada a la didáctica de las matemáticas, de entre los 240 ECTS. Cabe destacar la ausencia de una especialización en esta materia, a diferencia de otras disciplinas. Por ende, la mejora en la actividad docente dependerá exclusivamente de la profesionalidad de los maestros, quienes podrán perfeccionarse mediante cursos de formación externos. Alsina (2019a) resalta la necesidad de investigar la delimitación del conocimiento y las destrezas necesarias para enseñar matemáticas en la etapa de educación infantil, considerando la naturaleza generalista de los profesores en este nivel.

Según las observaciones de Alsina et al. (2022a), para que una enseñanza sea eficaz es necesario que el profesorado disponga de una extensa gama de conocimientos que abarquen lo disciplinar y lo didáctico, además

de experiencias prácticas. Esta diversidad de saberes capacita al profesorado para dotar a los alumnos de una alfabetización matemática efectiva.

Las investigaciones sobre la identificación del conocimiento del profesorado de educación infantil en la enseñanza de matemáticas son escasas, ya que la mayoría se ha centrado en las etapas de primaria y secundaria (Charalambous y Pitta-Pantazi, 2016). Además, Lee (2010) destaca la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado de educación infantil en la enseñanza de las matemáticas.

En la actualidad, la investigación sobre las problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de la Geometría es fundamental en la Educación Matemática. Muchos de estos problemas derivan de las concepciones, creencias y formación de los profesores (Alfonso, 2004). Además, Duval (1998) destaca la dificultad en la enseñanza de la geometría debido a su complejidad cognitiva.

La legislación educativa española sobre Educación Infantil, según el Decreto 95/2022, aborda exclusivamente aspectos relacionados con la geometría espacial, específicamente sobre la posición en el espacio. Sin embargo, no se incluyen pautas mínimas relacionadas con las figuras geométricas o las transformaciones, contradiciendo los hallazgos de la investigación sobre el desarrollo del pensamiento geométrico en este nivel educativo.

Numerosos autores, como Alsina (2022b), han proporcionado directrices didácticas para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de estos conocimientos. Asimismo, según Fernández (2013), varios estudios identifican los niveles de razonamiento implicados en las habilidades de visualización geométrica. Destacamos el modelo de Van Hiele, que categoriza en cinco niveles de razonamiento geométrico (Van Hiele y Van Hiele, 1958) y propone cinco fases de aprendizaje para alcanzar niveles superiores. En la etapa de Educación Infantil, según los niveles de razonamiento geométrico de Van Hiele (Gutiérrez, 2012), la mayoría de los niños alcanzan únicamente el nivel 1, aunque los niveles 1 y 2 son considerados alcanzables. En consecuencia, se espera que los docentes posean una competencia geométrica de, al menos, uno o dos niveles superiores respecto a sus alumnos.

Por tanto, esta comunicación tiene como objetivo presentar cual es la percepción de las matemáticas y la geometría del profesorado de infantil en activo en un centro de titularidad concertada de la Comunidad de Madrid, siendo ésto, el punto de partida de una tesis doctoral.

Método

El presente estudio toma como eje central la evaluación inicial de 24 profesores de un Centro concertado de la Comunidad de Madrid con un programa de intervención y formación diseñado para tal fin. Se trata de una investigación de estudio de caso único, sin grupo control.

En particular, la población elegida para llevar a cabo el estudio es el claustro de profesores en activo de la etapa de educación infantil del Colegio Valdefuentes. El profesorado se presenta a la formación voluntariamente habiendo sido explicado el proyecto.

Previamente a la recogida de datos, se solicitaron las autorizaciones pertinentes al Comité de Ética del Departamento de Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y al Equipo Directivo del centro. El método de recogida de datos empleado garantiza el anonimato y la libre participación de los profesores, así como la protección de los datos obtenidos, que son codificados para preservar su identidad. Los datos serán de carácter cualitativo y cuantitativo.

Para la recogida de datos, se elabora en Google Forms un cuestionario basado en el modelo adaptado de Shavelson y Stern (1981/1985), utilizado por Hernández (1997) y Alfonso (2003), está conformado por 80 ítems distribuidos en las siguientes categorías: datos generales(edad, sexo, formación...), características del entorno de trabajo y formación recibida, conocimientos y recursos disponibles en el aula en el área de la geometría; y la percepción sobre sus propios conocimientos. El análisis descriptivo con los datos recogidos se lleva a cabo usando Microsoft Office Excel.

Resultados

Con respecto al perfil de los 24 profesores objetos de estudio, el 100% de sexo femenino, cuyas edades se situan entre los 41 y 45 años en un 65,2% de los casos, el 13% tienen más de 45 años; y ese mismo porcentaje tienen entre 25 y 30 años, el resto (8,7%) tienen entre 36 y 40 años.

Derivado del Cuestionario Inicial asociado a la percepción de las matemáticas y la geometría, (véase Tabla 1), los participantes destacan la importancia del uso de los materiales manipulativos para la enseñanza de la geometría. El 78.3% de los encuestados les gustaría reciclarse para tener un conocimiento más profundo en geometría ya que considera que no dispone de una buena formación. El 87% afirma que se debe utilizar un razonamiento deductivo para la enseñanza-aprendizaje de la geometría.

Tabla 1

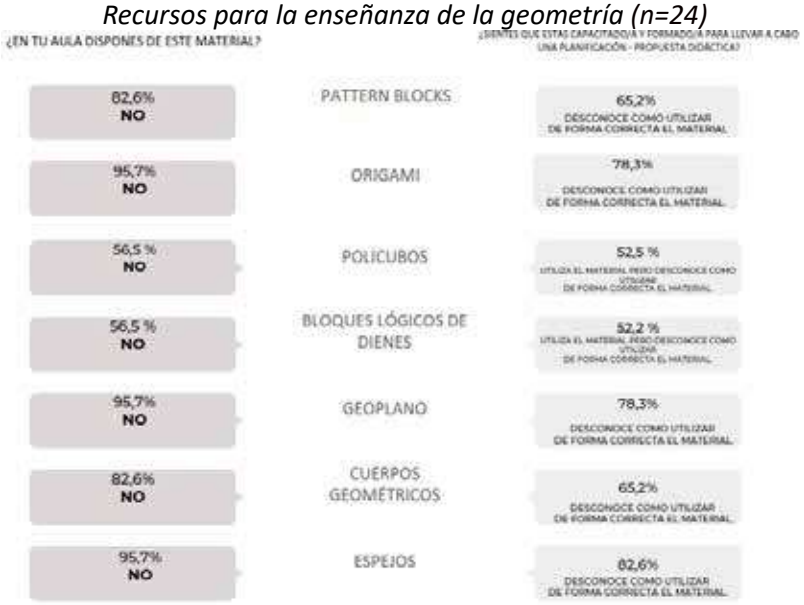
Percepción sobre la geometría (n=24).

Ítem	Valor	%
Consideras la geometría para tus alumnos como una parte de las matemáticas:	Muy importante	65,2%
	Importante	30,4%
	Poco importante	4,4%
Las actividades de geometría deben estar basadas en cuestiones abiertas que permitan al alumno investigar:	De acuerdo	91,3%
	Sin opinión	8,7%
	En desacuerdo	0%
Las actividades de geometría deben estar basadas en actividades que requieran un razonamiento deductivo:	De acuerdo	87%
	Sin opinión	13%
	En desacuerdo	0%
Las actividades de geometría deben estar basadas en el uso de modelos manipulativos:	De acuerdo	100%
	Sin opinión	0%
	En desacuerdo	0%
¿Consideras que dispones de una buena formación en la didáctica de la geometría?	Sí, pero me gustaría reciclarme sobre esta materia y tener un conocimiento más profundo.	21,7%
	No, pero me gustaría reciclarme sobre esta materia y tener un conocimiento más profundo.	78,3%

En relación al uso de los recursos empleados para la enseñanza de la geometría (véase Tabla 2) el 91,3% de la muestra utiliza una metodología centrada en fichas. Destaca la ausencia de los materiales para la enseñanza de la geometría y el poco conocimiento sobre su uso con fines didácticos.

Tabla 2

Recursos para la enseñanza de la geometría (n=24)



Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

En el ámbito de la educación matemática, hay creciente interés en investigar las implicaciones de la formación continua del profesorado en activo, especialmente en cuanto a su conocimiento y las posibles repercusiones en la enseñanza.

En investigaciones como la de Clemente y Llinares (2013), se identifican características específicas del conocimiento geométrico en estudiantes que se preparan para ser maestros, centrándose en analizar la comprensión del alumnado, lo cual pone en valor la necesidad de detectar la competencia geométrica de los docentes en activo.

Estos primeros hallazgos enfrentan la percepción y opinión que tienen los profesores en relación a la enseñanza e importancia de las matemáticas, y en particular a la geometría, frente a la realidad en su práctica docente en el aula y la formación.

Este panorama sugiere la necesidad de brindar experiencias de formación a los docentes, que les permitan avanzar hacia el desarrollo y transformación de los conocimientos matemáticos y didácticos para profundizar en la enseñanza y aprendizaje de la geometría.

Impacto y transferencia

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral de Elena Sánchez González, realizada en el marco del Programa de Doctorado en Educación y Tecnología, de la Universidad a Distancia de Madrid.

Con esta investigación se pretende contribuir, por un lado, a poner de manifiesto la situación actual del pensamiento geométrico del profesorado en activo de educación infantil, y por otro, proporcionar y contribuir en la mejora de formación de dichos docentes para que adquieran un mayor dominio de la materia, promoviendo e incentivando el trabajar la geometría con sus alumnos de una forma más competencial. Para ello, se llevará a cabo un programa de formación basado en el modelo Van Hiele, con la consiguiente recogida y análisis de datos sobre la intervención.

Referencias bibliográficas

Alfonso, M. C. (2003). Los niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele. Un estudio con profesores en ejercicio. [Tesis Doctoral]. Universidad de La Laguna.

Alfonso, M. C. (2004). Sobre los niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele y la formación de profesores en activo. Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas, 58, 3-35.

Alsina, Á. (2019). La educación matemática infantil en España: ¿qué falta por hacer? Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas, 100, 85-108

Alsina, Á. y Delgado-Rebolledo, R. (2022a). ¿Qué conocimientos necesita el profesorado de Educación Infantil para enseñar matemáticas?. Matemáticas, educación Y Sociedad, 5(1), 18–37.

Alsina, Á. (2022b). Los contenidos matemáticos en el currículo de Educación Infantil: contrastando la legislación educativa española con la investigación en educación matemática infantil. Epsilon-Revista de Educación Matemática,111.67-89

Charalambous, C. y Pitta-Pantazi, D. (2016). Perspectives on priority mathematics education: Unpacking and understanding a complex relationship linking teacher knowledge, teaching, and learning. En L. English y D. Kirshner (Eds.),Handbook of international research in mathematics education (19–59). Routledge.

Clemente, F. y Llinares, S. (2013). Conocimiento de geometría especializado para la enseñanza en Educación Primaria.En A. Berciano, G. Gutiérrez, A. Estepa y N. Climent (Eds.), Investigación en Educación matemática XVII (pp. 229-236) SEIEM

Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point a view. En C. Mammana & V. Villani (Eds.), Perspective on the Teaching of Geometry for the 21st Century (pp. 37-52). Kluwer Academic Publishers.

Fernández, T. (2013). La investigación en visualización y razonamiento espacial. Pasado, presente y futuro. En A. Berciano, G. Gutiérrez, A. Estepa y N. Climent (Eds.), Investigación en Educación Matemática XVII (pp. 19-42). SEIEM

Gutiérrez, A. (2012). Investigar es evolucionar. Un ejemplo de investigación en procesos de razonamiento. En Planas, N. (Ed.), Teoría, crítica y práctica de la educación matemática. Graó.

Hernández, J. (1997). Sobre habilidades en la resolución de problemas verbales aritméticos mediante el uso de sistemas de representación yuxtapuestos.[Tesis Doctoral]. Universidad de La Laguna.

Lee, J. (2010). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge of mathematics. International Journal of Early Childhood, 42, 27-41. https://doi.org/10.1007/s13158-010-0003-9

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020) https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. (BOE, núm.28, de 02 de febrero de 2020) https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654

Ruiz-López, N. y Bosch-Betancor, J. (2007). La educación matemática en España. Práxis Educativa, 2(2), 151-160.

Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. Review of Educational Research. 51(4), pp. 455-498.https://doi.org/10.3102/00346543051004455

Shavelson, R (1985). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno , J. y Pérez, A .(Ed.)La enseñanza. Su teoría y su práctica. pp. 372-419. Akal.

Van Hiele, P.M., y Van Hiele, D. (1958). A method of initiation into geometry at secondary schools. En H. Freudenthal (Ed.), Report on methods of initiation into geometry (pp. 67-80). J. B. Wolters

Percepción del estudiantado sobre el soporte docente en contexto formativo Hyflex

Claudio Alberto Palma Ávila [1]
Francesc Martínez-Olmo [2]
[1] *Universidad Católica de Temuco, Chile*
[2] *Universitat de Barcelona, España*
cpalma@uct.cl

Resumen

El empleo de los principios HyFlex en la enseñanza conlleva una necesidad imperativa de apoyo docente en entornos tecnológicos (ecosistema digital). Es fundamental que los docentes adquieran un dominio completo del entorno digital de las aulas para integrar las tecnologías de manera efectiva y transparente, lo que permitirá una enseñanza enfocada en el aprendizaje. En este contexto, el objetivo de la presente comunicación es indagar sobre la percepción de los estudiantes en cuanto al soporte docente en la metodología HyFlex. Cabe destacar que esta investigación forma parte de una fase preliminar en el marco de un plan de investigación para una tesis doctoral. El método utilizado en esta fase consistió en un estudio de encuesta que incluyó varias dimensiones y reactivos con escalas tipo Likert. Los participantes fueron estudiantes de grado que estuvieron expuestos a clases donde se implementó la metodología HyFlex. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de que los profesores adquieran un conocimiento profundo de los ecosistemas tecnológicos presentes en las aulas, utilicen los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) como herramienta para la enseñanza y puedan brindar soporte tecnológico a los estudiantes durante el desarrollo de sus clases.

Palabras clave: Educación, tecnología digital, competencia del docente

Abstract

The implementation of HyFlex principles in education entails an imperative need for teacher support in technological environments (digital ecosystem). It is crucial for educators to acquire a comprehensive mastery of the digital classroom environment to effectively and transparently integrate technologies, thereby enabling learning-focused teaching. In this context, the objective of this communication is to investigate students' perception regarding teaching support in the HyFlex methodology. It is noteworthy that this research constitutes a preliminary phase within the framework of a research plan for a doctoral thesis. The method employed in this phase consisted of a survey study incorporating several dimensions and Likert-scale items. Participants were undergraduate students exposed to classes where the HyFlex methodology was implemented. The findings of this study underscore the necessity for teachers to gain profound knowledge of the technological ecosystems present in classrooms, utilize Learning Management Systems (LMS) as a teaching tool, and provide technological support to students during their classes.

Keywords: Education, digital technology, teacher competence

Introducción

Los principios del modelo HyFlex ofrecen flexibilidad al permitir que los estudiantes elijan entre modalidades presenciales o virtuales. Sin embargo, resulta crucial comprender la percepción de los estudiantes respecto al apoyo tecnológico en entornos HyFlex y el uso que los docentes hacen del ecosistema tecnológico, donde las aulas están equipadas con diversas tecnologías. Los docentes deben dominar este ecosistema digital para integrarlo de manera exitosa en la enseñanza, buscando la invisibilización de la tecnología para enfocarse en el aprendizaje. La competencia digital docente se vuelve fundamental para aprovechar eficazmente las herramientas tecnológicas y adaptarse a las necesidades de los estudiantes en entornos híbridos, como lo señalan (Beatty, 2007-2019; Kaechele

et al., 2023; Whalley et al., 2021).

La alfabetización digital de los estudiantes universitarios, según Aera et al. (2008), requiere programas específicos y prácticas de apoyo. Esto ha sido abordado en sistemas educativos de Europa y países anglosajones. De hecho, la implementación efectiva de los principios HyFlex requiere una comprensión profunda del soporte tecnológico por parte de los docentes y un enfoque continuo en el desarrollo de la competencia digital tanto en el ámbito local como internacional (INTEF, 2017).

Método

El estudio que se presenta en esta comunicación se configura como una fase preliminar en el marco de un plan de investigación para una tesis doctoral. El método aplicado en esta fase fue un estudio por encuesta (Torrado, 2004).

Respecto a los participantes, la muestra se conformó con estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Temuco, pertenecientes a nueve facultades. Como criterio de inclusión, se consultó a aquellos estudiantes que hubieran asistido a clases en donde el docente utilizó principios HyFlex en el curso 2021-2022. De esta manera, se llegó a una muestra de 30 participantes entre 18 a 30 años.

El instrumento utilizado fue una encuesta diseñada junto al área de estudio y seguimiento del Centro de Innovación para el Aprendizaje de la UC Temuco. Este cuestionario consta de ítems tipo Likert para consultar a los estudiantes sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo en relación con diversas dimensiones. Para esta comunicación, se seleccionaron las dimensiones de dificultades y de apoyo pedagógico y tecnológico en la implementación de los principios HyFlex. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva y análisis de contenido de las preguntas abiertas.

Resultados

Tabla 1

Principales dificultades en la implementación de los principios HyFlex

Variable	Porcentaje	Descripción
Conexión a internet	38%	Inestabilidad, latencia, factor climático, factor ruralidad.
Hardware	29%	El audio (ruido ambiental, se escucha bajo), mal enfoque de la cámara, tiempo para instalación de aparatos.
Desconocimiento/ ignorancia	15%	Poco conocimiento del sistema, bajo nivel tecnológico, falta dedicación.
Interacción	18%	Falta interacción y pasividad de los alumnos de casa, aplicación de pruebas.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Las principales dificultades halladas por parte del alumnado que participó clases donde se utilizaron principios HyFlex se concentran es aspectos como la conexión a Internet, cuestiones relacionadas con el hardware, falta de competencia digital y problemas de interacción de los estudiantes. Entre las necesidades identificadas, se destaca la importancia de recibir retroalimentación metodológica (30%) para un desarrollo efectivo del aprendizaje. La claridad en la comunicación y la disponibilidad de materiales en distintos formatos representan el 10% de estas necesidades, facilitando el acceso a los recursos didácticos. Un 10% de los estudiantes requiere apoyo en el uso de plataformas para la metodología HyFlex, lo que resalta la importancia de la orientación técnica por parte de los docentes. Aunque un 13% no requiere apoyo adicional, el 50% optó por no responder a la pregunta sobre necesidades, lo que puede indicar satisfacción con los recursos actuales o falta de conciencia sobre su disponibilidad.

Tabla 2
Necesidad de apoyos en aspectos pedagógicos

Variable	%	Descripción
Metodología	30%	Aspectos pedagógicos, retroalimentación, talleres refuerzo, aprendizaje basado en la indagación, guías impresas
Plataforma	10%	Salas compartidas, participaciones estudiantes, mayor seguridad.
No necesita apoyo	13%	
No responde	50%	

Fuente: Elaboración propia (2024)

En relación con los apoyos asociados a los aspectos pedagógicos, un 13 % de los estudiantes declara la importancia de disponer de buenos equipos para el audio y microfonía, puesto que es un punto importante para lograr la equivalencia en la metodología HyFlex En este sentido, un 23% declara que los apoyos radican en el uso de Hardware, es decir, dispositivos tecnológicos como computadores, conexiones de cables y proyector. Continuando en el análisis, un 13 % declara que es importante tener conexión a internet estable, un 10 % que necesita apoyos en metodologías y estrategias en el uso de recursos TIC por parte de sus docentes, un 6 % no necesita ayuda y un 37 % de la muestra no responde al interrogante.

Tabla 3
Aspectos tecnológicos

Variables	%	Descripción
Audio	13%	Mejores micrófonos, evitar contaminación acústica
Hadrware	23%	Computador, cables de conexión, proyector
Internet	13%	
Metodologías / estrategias	10%	fortalecer talleres, instructivos del uso optimo, recursos TIC
No responde	37%	
No necesita apoyo	6%	

Fuente: Elaboración propia (2024)

La tabla 1 muestra un análisis de frecuencia de las preguntas que tienen relación con los principios HyFlex, los promedios de las puntuaciones de cada pregunta que evalúa principios- de salas híbridas. El promedio más bajo se obtuvo en el ítem sobre el principio accesibilidad. El promedio más alto se obtuvo en el ítem sobre el principio de flexibilidad.

Discusión y conclusiones

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre el soporte y las estrategias utilizadas por los docentes al implementar clases con principios HyFlex, es esencial resaltar que el uso de tecnologías digitales en las aulas facilita un acceso rápido a los contenidos, actividades y evaluaciones planificadas (Salmon, 2004). En este contexto, es crucial que el docente pueda invisibilizar el uso de estas tecnologías para centrarse en la construcción de aprendizajes significativos, en vez de focalizarse solo en la herramienta en sí misma. Los principios HyFlex implican una reconceptualización del rol del profesor y de cómo se imparte el contenido del curso, dado que, en comparación con los métodos tradicionales de instrucción, la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar de forma asincrónica (Kohnke y Moorhouse, 2021).

En cuanto al apoyo brindado a los estudiantes en el uso de los principios HyFlex, se observa que hay una variedad de necesidades identificadas. Por ejemplo, un 30% de los participantes destacaron la importancia de la

metodología, haciendo hincapié en procesos como la retroalimentación, talleres de apoyo y refuerzo. En segundo lugar, la variable "Plataforma" fue mencionada, resaltando la necesidad de una inducción al uso de plataformas institucionales y tecnologías disponibles en las salas híbridas. Alrededor de un 13 % declaró no necesitar apoyo, mientras que el 50 % restante no respondió a esta pregunta. Es evidente que los participantes valoran la intuitividad de las plataformas LMS y la publicación de instrucciones con un diseño instruccional claro, ya que esto facilita la organización de las clases y permite a los estudiantes profundizar los contenidos de forma asincrónica (Leijon & Lundgren, 2019; Chen, 2022).

Es esencial que los docentes se enfoquen en la entrega de contenido en línea para garantizar una experiencia educativa equitativa para todos los estudiantes, ya sea que asistan a clases presenciales o virtuales. Esto implica gestionar toda la comunicación a través de software de videoconferencia, asegurando una interacción efectiva y proporcionando igualdad de oportunidades de aprendizaje (Kohnke y Moorhouse, 2021). Estudios internacionales similares muestran que los estudiantes de educación superior tienen una percepción positiva de los principios HyFlex y del uso de herramientas tecnológicas por parte de los profesores en las aulas, principalmente debido a la flexibilidad y accesibilidad que esta modalidad les proporciona (Detyna y Koch, 2023; Eduljee et al., 2023; Perez et al., 2023). Estas investigaciones también destacan que los estudiantes tienen una experiencia favorable, lo que se traduce en mayor satisfacción personal y reducción de la ansiedad académica. En resumen, la implementación exitosa de los principios HyFlex requiere que los docentes combinen habilidades tecnológicas y pedagógicas, prestando atención cuidadosa a las necesidades y preferencias de los estudiantes en un entorno de aprendizaje flexible y dinámico.

Impacto y transferencia

En el marco de la percepción de los estudiantes en relación con el soporte docente aplicadas en los principios HyFlex, los participantes se refieren a la relevancia de distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran el uso de tecnologías digitales. Estos se asocian a la metodología de una clase, la inducción sobre plataforma y tecnologías promovidas a nivel institucional, plataformas LMS intuitivas, además de la publicación de instrucciones (diseño instruccional). Todos estos componentes tienen relación con el conocimiento profesional y la preparación/actualización de los docentes considerando el uso de las tecnologías. El diseño y la implementación de clases presencial, sincrónicas y/o asincrónicas integrando, apropiadamente, los principios de la metodología Hyflex permitirá que los académicos favorezcan la construcción de conocimientos, competencias y actitudes en función del área de especialidad de cada carrera de pregrado. Lo anterior en el marco de las actividades, uso de recursos, evaluación y la retroalimentación que implica esta última.

Referencias

Área, M., Gros, B. y García-Quismondo, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Síntesis.

Beatty, B.J. (2007). Transitioning to an Online World: Using HyFlex Courses to Bridge the Gap. En C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (p. 2701-2706). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/25752/

Beatty, B.J. (2019). *Hybrid-flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books.

Chen, L. (2022). Designing online discussion for HyFlex learning. *International Journal of Educational Methodology, 8*(1), 191-198. https://doi.org/10.12973/ijem.8.1.191

Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Detyna, M. y Koch, M. (2023). An overview of student perceptions of hybrid flexible learning at a London HEI. *Journal of Interactive Media in Education, 2023*(1), 1–14. https://doi.org/10.5334/jime.784

Eduljee, N. B., Murphy, L., Emigh-Guy, M. y Croteau, K. (2023). Student perceptions about HyFlex/Hybrid delivery of courses during the COVID-19 pandemic. *College Teaching*, 1-12. https://doi.org/10.1080/87567555.20

23.2208815

INTEF. (2017). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf

Kaechele, M., Palma, C., Orrego, C., & Garrido, S. (2023). Los Aprendizajes para la Formación Universitaria Postpandemia: ¿Volver al pasado o saltar al futuro? En D. Contreras, & B. Montt, *Transformación digital de la formación en universidades chilenas. Aprendizaje durante la pandemia* (p. 194). Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Kohnke, L. y Moorhouse, B. L. (2021). Adopting HyFlex in higher education in response to COVID-19: Students' perspectives. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 36*(3), 231-244. https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1906641

Perez, J., Fuqua, J., Wachs, F., Nissenson, P., Jones, B., Phillips, J. y Nguyen, H. (2023, junio 25-28). *A comparison of students' academic achievement and perceptions in Hyflex and non-Hyflex engineering courses* [Comunicación]. 2023 ASEE Annual Conference and Exposition, Baltimore, Estados Unidos.

Salmon, G. (2004). *E-Actividades: El factor clave para una formación en línea activa*. Editorial UOC.

Torrado Fonseca, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 231-257). La Muralla.

Whalley, B., France, D., Park, J., Mauchline, A. y Welsh, K. (2021). Hacia el aprendizaje personalizado flexible y el futuro sistema educativo en la cuarta revolución industrial a raíz del Covid-19. *Pedagogías de Educación Superior, 6*(1), 79-99. https://doi.org/10.1080/23752696.2021.1883458

El SoTL como parte del desarrollo profesional de los docentes[44]

Ares Cruz-Hernández [1]

[1] *Universitat de Barcelona, Espanya*

ares.cruz@ub.edu

Resumen

La mejora de la calidad de la docencia universitaria implica, no solamente invertir en formar a los docentes de dicha institución sino también crear y promover espacios de aprendizaje continuo en la misma universidad. En los años 90 nace el concepto del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) como una solución ante la desigualdad creciente entre docencia e investigación. A lo largo de los años, universidades de diferentes países han adoptado las ideas que propone el SoTL para formar a los docentes universitarios en indagar sobre su propia práctica docente como una vía de mejora de la calidad docente.

Esta comunicación analiza el impacto de un programa de formación del profesorado universitario de la Universidad de Barcelona que tiene sus cimientos en las ideas del SoTL, a partir del seguimiento realizado a tres docentes participantes del programa. Los resultados evidencian que los procesos de reflexión que se generaron en dicho programa han permitido impactar en la práctica docente del profesorado participantes y, a su vez, en el proceso de aprendizaje de su estudiantado. Además, dichos aprendizajes docentes han empoderado al profesorado a querer abrir su práctica docente a la comunidad académica.

Palabras clave: Formación de docentes universitarios, Universidad, Práctica pedagógica, docencia reflexiva, SoTL.

Abstract

Improving the quality of university teaching requires not only investment in the training of the institution's teaching staff, but also the creation and promotion of spaces for continuous learning within the university. In the 1990s, the concept of the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) emerged as a solution to the growing gap between teaching and research. Over the years, universities in different countries have adopted the ideas proposed by SoTL to train university teachers to examine their own teaching practices as a means of improving the quality of teaching.

This communication analyses the impact of a faculty training programme at the University of Barcelona, based on SoTL principles, by closely following three faculty members who participated in the programme. The results show that the reflective processes generated by the programme have had a positive impact on the teaching practices of the participating teachers and, in turn, on the learning process of their students. Furthermore, these teaching insights have empowered the faculty members to share their teaching practices with the academic community.

Keywords: Faculty development, University, teaching practice, Reflective Teaching, SoTL.

Introducción

En los últimos años, encontramos que muchas de las iniciativas de desarrollo profesional del profesorado universitario están fundamentadas en los principios del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Este enfoque sobre la docencia universitaria nació de la mano de Boyer en los años 90 con la intención de convertir la docencia en una actividad científica que se abordara con los mismos cánones intelectuales y procedimentales de la investigación. En este sentido, el SoTL pretende que la docencia sea una actividad documentada en base a generar evidencias y compartirlas públicamente a la comunidad (Bernstein, 2013; Boyer, 1990; Shulman, 2000; Kreber, 2002)

Cuando surgió el SoTL, la Educación Superior (ES) se encontraba en un momento donde la productividad investigadora estaba por encima de la enseñanza, y esta última se percibía como una labor menos valorada (Kreber, 2002). En ese contexto, que guarda similitudes con la situación actual, el SoTL tenía como objetivo impulsar el reconocimiento y la calidad de la enseñanza en la ES.

44 Este trabajo ha contado con el apoyo del Ministerio de Universidades español [referencia de subvención FPU19/06210], el programa de doctorado "Educación y Sociedad" de la Universidad de Barcelona y el programa INNDOC de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona.

El SoTL ha sido un enfoque muy estudiado en los últimos treinta años y la literatura internacional (Fanghanel, 2013) llevaba tiempo hablando y aplicando las bases del SoTL en sus programas de desarrollo profesional como una fuente de conocimiento docente contextualizado y de desarrollo de competencias en ES. Universidades de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Suecia y Australia son un ejemplo de esta aplicación del SoTL en sus programas de formación con buenos resultados. En el territorio español, pero, sigue siendo un enfoque bastante desconocido, aunque en los últimos años, la Red de Docencia Universitaria ha diseñado el Marco de Desarrollo Académico Docente (Paricio et al., 2019) en base a las ideas del SoTL.

En 2016, en la Universidad de Barcelona (UB), se puso en marcha el programa RIMDA que pretendía formar a los docentes en nuevas metodologías de aprendizaje activo. El diseño de dicho programa tenía sus cimientos en las ideas del SoTL donde, por medio de la indagación y análisis de la práctica docente, se pretendía mejorar los procesos de aprendizaje del estudiantado y hacerlo público a la comunidad académica, en un proceso de asesoramiento grupal, para mejorar la calidad docente de la Universidad. Las metodologías que podías elegir para formarte podían ser el Team Based Learning, Just In Time Teaching, Estudio de Caso, Simulación Clínica, entre otros.

La investigación que se presenta está contextualizada en el programa INNDOC de la Facultad de Economía y Empresa (FEE) de la UB. Este programa nace como un proyecto de la FEE para dar continuidad al programa RIMDA, pero contextualizado a las necesidades de dicha facultad y, de esta manera, institucionalizar la formación docente en metodologías activas por medio de la indagación.

Método

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque metodológico cualitativo, enmarcada en un estudio de caso (Stake, 1995) debido a que el interés general del estudio era indagar el impacto del programa en las docentes participantes a nivel de aprendizaje, mejora de la calidad docente, apertura de su práctica académica, etc. Esta comunicación se centra en examinar cómo el diseño del programa INNDOC ha llevado a un cambio en la actitud del profesorado en abrir su práctica docente a la comunidad académica.

Para poder analizar el impacto del programa a diferentes niveles, se decidió hacer uso de diferentes instrumentos de recogida de datos, para así, lograr obtener una comprensión integral del proceso de tres docentes participantes a lo largo de los dos cursos académicos de duración del INNDOC, abarcando todas las actividades relacionadas con el programa. Se realizaron observaciones no participantes durante las sesiones de asesoramiento y, también, en la rutina diaria en el aula, con especial énfasis en aquellas donde se implementaban las innovaciones docentes. Además, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad en distintos momentos del programa (inicio, desarrollo y conclusión) para dialogar con las docentes sobre los datos recopilados en las observaciones y profundizar en su proceso de aprendizaje. Finalmente, se analizó tanto la documentación sobre el diseño del propio programa, como los diarios reflexivos elaborados por las docentes a lo largo de los dos años del programa como parte del proceso de documentación de las innovaciones pedagógicas.

Los datos recopilados fueron analizados de forma independiente mediante el software Atlas.ti (versión 23) mediante un enfoque cualitativo e inductivo a través del análisis de contenido (López, 2002) que se concretó en diferentes categorías y macrocategorías. Posteriormente, se triangularon los datos para visualizarlos desde diferentes ángulos y hacer más consistentes los resultados obtenidos.

Resultados y discusión

Las docentes a las que se siguió siguieron un mismo proceso de indagación que les permitió generar conocimiento contextualizado sobre la metodología aplicada mediante la generación de evidencias y la reflexión.

Las docentes empezaron un proceso de documentación de la innovación docente mediante bibliografía especializada y con el asesor. A continuación, prepararon un primer diseño de tres secuencias didácticas con la metodología que fueron aplicando y reajustando a partir del *feedback* que recibían por parte del asesor y del resto del profesorado participante.

Tanto la misma puesta en práctica de la innovación, como las sesiones de asesoramiento y la redacción del diario reflexivo llevó a las docentes a empezar un proceso de indagación sobre su práctica docente y reflexión de sus

procesos de E-A. Todo este trabajo de las docentes les permitió, por otro lado, empezar a dar protagonismo a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje, comprobando como este cambio en los roles en el aula puede impactar positivamente en los resultados académicos del estudiantado. No solamente las calificaciones lo evidenciaron, sino que las mismas docentes tuvieron la percepción de que ha había habido una mejora cualitativa en los aprendizajes de sus estudiantes.

Este proceso provocó un cambio en las docentes en cuanto a su intención de abrir al resto de la comunidad lo que estaban realizando. Al inicio de iniciar el programa, no estaban seguras de compartir lo que estaban haciendo tal como se evidencia a continuación:

> (E1-D1) De momento creo que estoy en una fase muy preliminar como para empezar a pensar en ello, […], me gustaría tener más experiencias para tener una opinión más formada. Mes gusta la idea y no la descarto, pero en esta situación tan inicial no lo veo.

Al inicio del programa (E1) las docentes (D1, D2) eran muy recelosas a compartir con la comunidad lo que estaban haciendo. Después de los dos años de programa (E4), todas las docentes se mostraron emocionadas en contribuir a dar a conocer su experiencia y los conocimientos generados a partir de su proceso de indagación.

> (E4-D1) A mí me interesa, yo sí puedo por agenda y me encaja, me gustaría asistir porque es esto, ¿no? Es la manera de aprender, ver qué hacen los demás, qué funciona, qué no... Igual que si alguien quiere hacer aula inversa, pues yo le puedo contar cosas buenas, cosas malas y creo que es la manera. (Hablando sobre que el programa INNDOC estaba preparando unas jornadas de docencia)

> (E4-D2) Creo que es una buena iniciativa. […] Sí que me gustaría participar. (Hablando sobre que el programa INNDOC estaba preparando unas jornadas de docencia)

Conclusiones

Los resultados obtenidos van en consonancia con lo que otras instituciones han reportado de sus programas de formación basados en el SoTL (Beane et al., 2020; Buchholz et al., 2019; Fernández et al., 2013; Hubball et al., 2010). El hecho de tratar a la docencia como un proceso de indagación, generando y analizando evidencias permite a los y las docentes reflexionar sobre la acción (Schön, 1998), permitiéndoles generar nuevos aprendizajes (Dorio, 2014).

Estos nuevos aprendizajes docentes permitieron reforzar diferentes tipos de conocimientos docentes, como por ejemplo el conocimiento pedagógico y el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987). En el caso de las docentes de esta investigación, el programa no solo les proporcionó formación sobre una metodología activa, sino que les permitió ahondar en dicha aplicación en un contexto determinado. Al desarrollar y generar nuevos aprendizajes en relación a estos conocimientos docentes, ellas se vieron más seguras y más competentes para poder abrirse a la comunidad sobre su docencia. Y es que tal como se menciona en otras investigaciones (Pineda-Alfonso y Duarte, 2020) las actividades formativas que tienen como base la indagación de la propia práctica docente contribuye a desarrollar competencias y nuevos conocimientos que permiten, a su vez, cambios en la identidad profesional docente.

En este sentido, el SoTL se muestra como un buen enfoque para fundamentar los programas de desarrollo profesional ya que permite un cambio de enfoque en la docencia que, a su vez, promueve procesos de reflexión para la mejora de ésta, en base a desarrollar los conocimientos docentes.

Impacto y transferencia

Los resultados de esta investigación van en consonancia con lo que la literatura y otras experiencias internacionales han reportado, pero con la novedad de que está enmarcado en el contexto español. Por lo tanto, es importante seguir con iniciativas de desarrollo profesional para profesorado universitario en base a las ideas del SoTL dentro de nuestro contexto ya que se evidencia que impacta en el proceso de aprendizaje del estudiantado y, consecuentemente, en la mejora de la calidad docente.

Referencias bibliográficas

Beane, R.J. [Rachel], Altermatt, E.R. [Ellen], Iverson, E.R. [Ellen] y Macdonald, R. H. [Heather] (2020). Design and impact of the national workshop of early career geoscience faculty. *Journal of Geosciences Education, 0*, 1-15. https://doi.org/10.1080/10899995.2020.1722787

Bernstein, D. [Daniel] (2013). How SoTL-Active Faculty Members Can Be Cosmopolitan Assets to an Institution. *Teaching & Learning Inquiry, 1*, 35-40. https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.35

Boyer, E. [Ernest] (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Buchholz, A.C. [Andrea], Wolstenholme, J. [Janet], Varghese, J. [Jeji], Robinson, J.A. [Andrew], Spencer, J. [Jennifer] y Reniers, J. [Jennifer] (2019). Educational leadership in teaching excellence (EnLite): A peer-driven faculty development program. *The Canadian Journal of the Scholarship Of teaching and Learning, 10*, 1-24. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8178

Dorio, I. [Inmaculada] (2014). El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva. EN N. [Núria] Perez-Escoda. (Coord.). *Metodología del caso en orientación*. (43-51) Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). http://hdl.handle.net/2445/52307

Fanghanel, J. [Joëlle] (2013). Going Public with Pedagogical Inquiries: SoTL as a Methodology for Faculty Professional *Development. Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 1*(1), 59–70. https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.59

Fernández, I. [Idoia], Guisasola, G. [Genaro], Garmendia, M. [Mikel], Alkorta, I. [Itziar] y Madinabeitia, A. [Alba] (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. *Infancia y Aprendizaje: Jorunal for the Study of Education and Development, 36*(3), 387-400. https://doi.org/10.1174/021037013807532990

Hubball, H. [Harry], Clarke, A. [Anthony] y Poole, G. [Gary] (2010). Ten-year reflections on mentoring SoTL research in a research-intensive university. *International Journal for Academic Development, 15*(2), 117-129. https://doi.org/10.1080/13601441003737758

Kreber, C. [Carolin] (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education, 27*(1), 5-23. https://doi.org/10.1023/A:1020464222360

López, F. [Fernando] (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación, 4,* 167-179.

Paricio, J. [Javier], Fernández, A. [Amparo] y Fernández, I. [Idoia] (2019) (Coord.*). Marco de desarrollo académico docente. Un mapa de la buena docencia universitaria basado en la investigación*. Red Estatal de Docencia Universitaria.

Pineda-Alfonso, J. A. [José Antonio] y Duarte Piña, O. M. [Olga María] (2020). Pedagogical conceptions of university teaching: a starting point for teacher change. *Educación XX1, 23*(2), 95-118. https://doi.org/10.5944/educXX1.25409

Schön, D. [Donald] (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Shulman, L. [Lee] (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shulman, L. [Lee] (2000). From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 1*(1), 48-53.

Stake, R. E. [Robert] (1995). *The art of case study research.* SAGE Publications.

Mujeres STEM: Motivaciones de las chicas de Educación Secundaria para escoger áreas STEM[45]

Katherine Quispe Contreras[1]

[1] *Doctoranda del programa de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, España*

Kquispe@ub.edu

Resumen

En los últimos años destacan avances en los derechos e igualdad de oportunidades para las mujeres. Sin embargo, quedan desafíos en reducir las brechas y la representación femenina en las áreas STEM (en inglés: Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática) cuyas cifras de matriculas y cantidad de profesionales evidencian estar mayoritariamente masculinizadas en todos los niveles educativos. Este proyecto de tesis aborda la problemática del involucramiento y motivación de las chicas en el área STEM en el contexto de Bachillerato y ciclos profesionales CFGM y CFGS. El objetivo general es conocer y comprender los motivos que conducen a las adolescentes para escoger cursos que se vinculan a STEM. La investigación se llevará a cabo con métodos mixtos integrando y complementando elementos cuantitativos y cualitativos, profundizando y contextualizando en la temática de manera de: a) Identificar los factores influyentes en la decisión área STEM; b) Indagar en las experiencias y vivencias de las estudiantes; y c) Conocer la opinión y las prácticas del profesorado para promover las áreas STEM. Los resultados permitirán generar propuestas para las instituciones educativas para el acompañamiento, atención y orientación de las estudiantes en su elección, su adaptación académica y permanencia en estas áreas de estudio.

Palabras clave: Educación STEM, Programas de transición, Motivación, Mujeres.

Abstract

In recent years, there have been advances in women's rights and equality of opportunities. However, challenges remain in reducing the gaps and increasing female representation in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), whose enrollment figures and number of professionals predominantly show a masculinized trend at all educational levels. This thesis project addresses the issue of girls' involvement and motivation in the STEM within the context of high school and vocational training cycles (CFGM and CFGS). The general objective is to understand the reasons that lead adolescent girls to choose courses related to STEM. The research will be carried out using mixed methods, integrating and complementing quantitative and qualitative elements, delving into and contextualizing the topic in order to: a) Identify the influencing factors in the decision-making process regarding STEM areas; b) Investigate the experiences and perceptions of the students; and c) Understand the opinions and practices of the teaching staff in promoting STEM areas. The results will allow the generation of proposals for educational institutions to provide support, attention, and guidance to students in their choice, academic adaptation, and persistence in these areas of study.

Keywords: STEM Education, Transitional Programs, Motivation, Womens Education.

Introducción

A nivel mundial se evidencian brechas de género en el involucramiento en las áreas STEM, específicamente en ciencias y matemáticas. Esto es preocupante puesto que impacta negativamente en la cantidad de profesionales en sectores altamente demandados y bien remunerados. Estudios advierten que el interés por STEM disminuye significativamente entre los 15 y 16 años (Microsoft, 2017), por lo que se plantea la interrogante de lo que sucede en la etapa secundaria postobligatoria, entendiendo que en estas edades se produce un alejamiento de las STEM por parte de las chicas.

45 El proyecto de investigación está enmarcado en el proyecto del grupo TRALS, departamento MIDE, de la Universidad de Barcelona: "Trayectorias hacia la Empleabilidad en estudiantes de Formación Profesional: Retos y Propuestas de Orientación Profesional". Esta tesis está financiada por la beca PREDOC-UB.

Las evaluaciones internacionales (TIMSS 2019, PISA 2022) muestran que en España existen diferencias en el desempeño de las chicas respecto de los chicos en ciencias y matemáticas (UNESCO, 2019). Al respecto, Mizala (2018) advierte que, incluso si no se diferencian en Primaria, en los cursos finales ya se aprecian brechas, las que tienden a agudizarse con el tiempo, esto podría repercutir en la decisión de ingresar a STEM cuyas profesiones tienen un alto componente disciplinar de las ciencias exactas.

Como resultado, en el grado universitario, las españolas escogen principalmente las áreas de "Negocios, administración y Derecho", "Educación" y "Ciencias Sociales y periodismo" y se evidencia una baja participación en "Tecnologías de la Información y la Comunicación". Más precisamente, en 2021 alrededor de un 23% de la población se matriculó en un grado STEM, de ello un 30% son mujeres, **representando solo un 7% a nivel nacional** (González-Cervera *et al.,* 2021).

En este contexto, se plantea una tesis cuyo objetivo general es conocer y comprender los motivos que conducen a las adolescentes para escoger STEM. A partir de esto, se plantea: ¿Cuáles son los motivos que tienen las chicas para escoger STEM? ¿Están relacionando estereotipos de género a las STEM o a sus propias capacidades? ¿Cuáles son y de qué manera los factores internos y externos influyen y movilizan a las estudiantes de Secundaria a escoger STEM? ¿De qué manera los docentes promueven las STEM?

Marco Teórico

En esta tesis plantea diferentes temáticas: STEM y la conceptualización en educación, la trayectoria de las mujeres y los factores que influyen en sus decisiones profesionales y académicas, entre otros.

Las mujeres en STEM

La brecha de género en STEM se evidencia en la matrícula femenina que está: "representando sólo el 3% de los graduados en carreras TIC a nivel mundial" (UNESCO, 2019, p.34). En relación a la permanencia de las mujeres en STEM, la tendencia es que tienen mayor riesgo de exclusión en su trayectoria educativa, dada por obstáculos socioeconómicos y culturales, evidenciando que una vez que las mujeres ingresan a las carreras STEM, es más probable que deserten y que nunca más regresen: "En todas estas transiciones, el desequilibrio de género está influenciado por el legado de la experiencia de la vida temprana y el clima circundante de opinión social" (Microsoft, 2017, p.4). Así, son pocas las mujeres que se matriculan, permanecen y ejercen en STEM, resultando una subrepresentación femenina en cargos de toda índole.

Razones del bajo involucramiento

El bajo involucramiento responde a un fenómeno multifactorial, una de las posibles razones son los estereotipos de género sobre las capacidades de las mujeres y el perfil profesional STEM. Muchos de estos estereotipos son transmitidos de forma inconsciente y a temprana edad (Reinking y Martin, 2018) por lo que puede minar la confianza, el interés y deseo por las STEM.

Por una parte, la creencia de las familias sobre las capacidades, el rendimiento y las opciones profesionales influye en las decisiones de las hijas (UNESCO, 2019). Ahora bien, Mizala (2018) advierte que, entre mayor es el rendimiento académico de las estudiantes, las familias influyen menos.

Los estereotipos también se expresan en la percepción del profesorado y las dinámicas en las aulas, lo que puede afectar la autopercepción de las mujeres en las áreas STEM y, por tanto, en sus intereses personales (Bandura, 1986). Mizala (2018) señala estudios que han detectado que las niñas reciben menor atención y retroalimentación por parte del profesorado.

Por otro lado, en el aspecto académico, las STEM están asociadas a lo "masculino", relacionándolas con ordenadores y trabajo individualizado (de la Cal-Barredo et al., 2017), por lo que las aptitudes atribuidas a lo femenino son inmediatamente inferiores a las de los varones para desempeñarse en ellas. Sáinz e*t al.* (2017) señalan que la idea de que las niñas no son mejores que los niños en matemática implicaría que no tienen el prerrequisito para entrar al mundo STEM, creando desconfianza, desinterés y poco deseo por involucrarse y comprometerse en estas disciplinas.

Los estereotipos repercuten en el ámbito escolar, la Enseñanza Superior y el desarrollo profesional: En la etapa escolar, las niñas rinden por debajo de sus posibilidades en pruebas estandarizadas, a pesar de tener un rendimiento superior en clases. En el ámbito laboral STEM, las dificultades propias de la labor están asociadas al género, lo que implicaría competencias intelectuales insuficientes para desempeñarse en estos cargos (de la Cal-Barredo et al. 2017).

La motivación

Entendemos la motivación como las razones que mueven a tomar una decisión, siendo importante en la disposición para realizar actividades. Para Zapata (2016) la motivación actúa como un mediador entre el estudiante y el aprendizaje.

Deci y Ryan (2000) plantean la Teoría de la Autodeterminación donde se definen dos tipos de motivaciones: La motivación intrínseca que surge cuando las acciones tienen como único fin el hecho de realizarlas, emergiendo de manera espontánea porque es inherentemente interesante y amplia las propias capacidades; La motivación extrínseca, surge cuando hay otros objetivos más allá de la actividad conduciendo a otros resultados. La pregunta es, ¿cómo median estos tipos de motivaciones en la elección de las chicas por las STEM?

Método

A partir de las preguntas y objetivos de investigación, se requiere de una mirada metodológica complementaria que posibilite comprender y conocer el fenómeno de estudio, por esta razón el diseño de investigación se ajusta a los Métodos Mixtos, posibilitando una visión integral y completa a través de la triangulación de diferentes fuentes (Creswell y Creswell, 2017; Greene, 2007). Este estudio está basado en una etapa cuantitativa a través de un cuestionario validado y, de manera paralela, una etapa cualitativa a través de entrevistas:

- El cuestionario cerrado aborda los intereses, las expectativas, la autoeficacia, apoyos y experiencias educacionales (actividades y metodologías de aula) que han sido determinantes en la elección de manera de caracterizar, analizar y comprender aspectos que influyen en las decisiones de las estudiantes. Se utilizará el software SPSS empleando técnicas descriptivas e inferenciales para describir, comparar y correlacionar para una mayor comprensión contextual.
- La entrevista en profundidad indagará en las trayectorias de las estudiantes, sus creencias y opiniones posibilitando interpretar su decisión en base a las vivencias que han tenido. Estableciendo un sistema de categorías con el software Atlas.Ti, se realizará un análisis temático experiencial e interpretativo. Finalmente, se desarrollará una triangulación para un análisis de los métodos CUAL y CUAN.

Para la selección de la muestra, se escogerán de manera intencional entre 4 a 6 establecimientos de Cataluña[46] considerando: el nivel educativo (CGSM, CFGS y Bachillerato) y el tipo de financiamiento. Las estudiantes del estudio en fase cuestionario serán del mismo centro y, para las entrevistas, se seleccionarán de manera intencional un total de entre 8 y 10 chicas que cumplan con pertenecer a una familia profesional STEM o al bachillerato de ciencia y tecnología. Por otra parte, se entrevistará en profundidad entre 5 y 7 profesionales de la educación de manera de contar con: docentes de familia profesional STEM, tutores/as e integrantes de los equipos directivos. En todo este proceso se tendrá en cuenta las consideraciones del Comité de Bioética de la UB.

Resultados esperados

Con esta investigación se determinarán los factores incidentes, los niveles de autoeficacia (general y respecto de las STEM), los intereses, los apoyos y las experiencias que tienen las chicas que guían hacia una decisión STEM. De esta manera, se creará un perfil del estudiantado que nos permitirá contar con evidencias para conocer cómo se interrelacionan variables y facilitar la toma de decisiones de parte de las comunidades educativas para aumentar la matricula en las STEM. Se espera comunicar los resultados de manera de ofrecer estas perspectivas y, en conjunto con las instituciones y las familias, promover estas áreas entre las estudiantes de Secundaria y Formación

46 Estos centros de Cataluña son partícipes del Proyecto I+D+i liderado por el equipo TRALS, donde se inscribe el proyecto de tesis: "Trayectorias hacia la Empleabilidad en estudiantes de Formación Profesional: Retos y Propuestas de Orientación Profesional"

Profesional. En este sentido, también será importante la valoración de los programas que se están llevando a cabo para el involucramiento femenino en estas áreas.

Discusión y conclusiones

En esta tesis se comprobarán y harán contrastes con otras investigaciones (Betz y Hackett, 1986; Lent *et al*., 2015; Fouad y Smith, 1996; Chan, 2022; Mizala, 2018;entre otros), que abordan la temática de las elecciones en áreas STEM tanto del ámbito universitario como en otras etapas escolares. Además, el proceso de triangulación permitirá una enriquecida discusión acerca de las motivaciones, trayectorias y factores involucrados en la decisión que permitirán considerar aspectos contextuales y valorar las políticas públicas e institucionales respecto de la realidad femenina en estas áreas.

Impacto y transferencia

La investigación busca integrarse plenamente en el ambiente Secundaria y de Formación Profesional para poder identificar en los procesos educativos el involucramiento y motivaciones de las chicas en STEM. Este tipo de enfoque es un paso para la ciencia social que estudia a las mujeres en ambientes masculinizados, pues la mayor cantidad de estudios están centrados en los procesos universitarios, la inserción laboral o el desarrollo profesional.

Se discutirán los resultados con el profesorado y los orientadores para acercar a las niñas a las STEM y, de esta forma, potenciar el aprendizaje y el acceso igualitario. Estos hallazgos pueden ser útiles en el campo laboral promoviendo un mejor desempeño a partir de lo que a las mujeres las 'mueve' o interesa, facilitando su involucramiento y brindando mejores oportunidades.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs.

Betz, N. y Hackett, G. (1986). Applications of Self-Efficacy Theory to Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 279-289. https:// doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.004

Chan, R. (2022) A social cognitive perspective on gender disparities in self-efficacy, interest, and aspirations in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): the influence of cultural and gender norms. *International Journal of STEM Education, 9*(1), 9-37. https://doi.org/10.1186/s40594-022-00352-0

De la Cal-Barrero, M.L, Jubeto-Ruíz, Y., Larrañaga-Sarriegi, M. y Martínez-Tola, E. (2017). *Desigualdades de género en los estudios. Indagando en las razones de las desigualdades en las STEM.* Igualdad de género y conciliación en la empresa. Grupo Gipuzkoa.

Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, *43(*3), 338–346. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.338Social

González-Cervera, A., González-Arechavala, Y., Martín-Carrasquilla, O., Santaolalla, E. y Cubiles, M. (2021). Estudios STEM en España y participación de la mujer. La Formación Profesional STEM, una oportunidad de futuro. Cátedra para la Promoción de la Mujer en vocaciones STEM en la Formación Profesional para la Movilidad Sostenible. (https://www.comillas.edu/catedra-para-la-promocion-de-la-mujer).

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

Creswell. J.W. and Creswell, J.D. (2017) Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, Sage, Newbury Park.

Lent, R., Miller, M., Smith, P., Bevlee, A., Hui, K. y Lim, R. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 77-85. https:// doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.004

Microsoft. (2017). Why Europe´s girls aren't studying STEM. https://news.microsoft.com/wp-content/uploads/2017/02/Microsoft_girls_in_STEM_final-Whitepaper.pdf

Mizala Salces, A. (2018). Género, Cultura y Desempeño en Matemáticas. *Revista Anales, 14*(7), 127-150. https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51143

Reinking, A. y Martin, B. (2018). La brecha de género en los campos STEM: Teorías, movimientos e ideas para involucrar a las chicas en entornos STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(2), 148-153. https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271

Ryan, R.M y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. https://doi.org/ 10.1006/ceps.1999.1020

Sáinz, M. [coord.], Castaño-Collado, C., Meneses, J., Fàbregues, S., Müller, J., Rodó, M., Martínez, J.L., Romano, M.J., Arroyo, L. y Garrido, N. (2017). ***¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se*** *bucan ingenieras, físicas y tecnólogas.* Fundación Telefónica.

UNESCO. (2018). *Telling SAGA: Improving measurement and policies for gender equality in Science, Technology and Innovation*. https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000266102

UNESCO. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).* http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649

Zapata, M.A. (2016). *La motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la Química* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.

Modelo teórico de madurez en gestión de proyectos para la eficiencia de la producción investigativa de UNIMINUTO CUCUTA

Martha Rocío Flórez Leal [1]

[1] *Universidad Americana de Europa UNADE*

mrocioflorez@gmail.com

Resumen

El análisis de la madurez de los proyectos de investigación es fundamental para garantizar su éxito y maximizar el impacto de las actividades investigativas. La creación de un modelo específico para incrementar la eficiencia de la producción investigativa en UNIMINUTO Cúcuta es crucial para optimizar recursos, mejorar la calidad de los resultados y asegurar la alineación con los objetivos estratégicos de la institución. Se han delineado cuatro objetivos para fortalecer la gestión de proyectos investigativos. En primer lugar, se busca evaluar la aplicabilidad de los actuales modelos en gestión de proyectos desde la perspectiva gerencial de la institución. Seguidamente, se pretende identificar los factores gerenciales relevantes que inciden en la valoración de la madurez en la investigación científica. Luego, se llevará a cabo una evaluación de los modelos de madurez de gestión de proyectos de investigación, en consonancia con las tendencias y la planeación estratégica de la institución y su sistema de investigación. Por último, se desarrollará un modelo teórico gerencial específico, adaptado a las necesidades de UNIMINUTO Cúcuta, que fomente una gestión eficiente de los productos investigativos. Este enfoque integral garantizará un proceso riguroso y estratégico para mejorar la capacidad y calidad investigativa de la universidad.

Palabras clave: Madurez, modelo teórico, proyectos de investigación, eficiencia, Universidad

Abstract

Analysis of the maturity of research projects is essential to guarantee their success and maximize the impact of research activities. The creation of a specific model to increase the efficiency of research production at UNIMINUTO Cúcuta is crucial to optimize resources, improve the quality of results and ensure alignment with the institution's strategic objectives. In this project, four fundamental objectives have been outlined within the methodological design to strengthen the management of research projects. Firstly, it seeks to evaluate the applicability of current project management models from the institution's management perspective. Next, the aim is to identify the relevant managerial factors that affect the assessment of maturity in scientific research. Then, an evaluation of the research project management maturity models will be carried out, in line with the trends and strategic planning of the institution and its research system. Finally, a specific theoretical management model will be developed, adapted to the needs of UNIMINUTO Cúcuta, which promotes efficient management of investigative products. This comprehensive approach will ensure a rigorous and strategic process to improve the university's research capacity and quality.

Palabras clave: Palabras clave de acuerdo al Thesaurus ERIC o al Tesauro de la UNESCO (3-5 palabras). Tipo de letra a utilizar Calibri.

Keywords: Maturity, theoretical model, research projects, efficiency, University

Introducción

La gestión de proyectos, tanto en el ámbito organizacional como en el académico, se ha vuelto cada vez más crucial en el contexto contemporáneo. La complejidad creciente de los proyectos y el entorno multiproyecto plantean nuevos desafíos para las organizaciones, especialmente en instituciones educativas como UNIMINUTO Cúcuta. En este contexto, surge la necesidad de evaluar la madurez organizacional para la gestión de proyectos alineados estratégicamente con el entorno. Esto implica no solo abordar aspectos operativos a nivel de proyectos, sino también considerar elementos emergentes y menos controlables a nivel organizacional. La aplicación de modelos de madurez en la gestión de proyectos puede ser una estrategia efectiva para mejorar la eficiencia y la calidad de la producción investigativa. Sin embargo, es fundamental adaptar estos modelos a las necesidades y características específicas de la institución. En este sentido, se plantea la importancia de establecer la aplicabilidad de los modelos

existentes en la valoración de la madurez en la gestión de proyectos de investigación para UNIMINUTO Cúcuta, así como la identificación de factores gerenciales relevantes que afectan esta valoración. Para abordar estas aristas, se propone diseñar un modelo teórico gerencial específico que favorezca la eficiente gestión de productos investigativos en el centro regional Cúcuta. Este modelo se basará en un conjunto estructurado de elementos, buenas prácticas, indicadores y herramientas de medición, que permitirán identificar las capacidades instaladas en gestión de proyectos y establecer procesos de mejora continua. La implementación de este modelo podría tener un impacto significativo en la eficiencia de la producción investigativa de UNIMINUTO Cúcuta, contribuyendo así al fortalecimiento del sistema de investigación y al desarrollo de la institución a nivel regional y nacional.

Marco Teórico

El marco teórico del presente trabajo se centra en el contexto de la gestión de proyectos, específicamente en la implementación de modelos de madurez en UNIMINUTO Cúcuta. Se contextualiza la importancia de la gestión por proyectos y se utiliza como referencia la Guía desarrollada por el Project Management Institute (PMI). Se define un proyecto como un esfuerzo temporal para crear un producto, servicio o resultado único, donde la temporalidad implica la eficiente utilización de recursos para alcanzar los objetivos establecidos. Los modelos de madurez, originalmente acuñados en la industria del software, reflejan aspectos de la realidad de un proceso, servicio o gestión, clasificándolos en diferentes áreas dentro de una organización. Se destaca la utilidad de estos modelos para autoevaluar la madurez de los procesos y servicios en comparación con estándares del sector. Además, se mencionan varios modelos de madurez para la gestión de proyectos disponibles en el mercado, como OPM3, SPICE y (PM)2, los cuales establecen una escala ordinal para medir la madurez de los procesos y evaluar la capacidad de la organización para priorizar sus esfuerzos de mejora aplicados al sector de la investigación en la educación superior. Para ello se abordan los siguientes ejes teóricos.

De acuerdo a la revisión de literatura realizada, se puede caracterizar a continuación los modelos más representativos para medir el nivel de madurez en la gestión de los proyectos.

Tipología de Modelos de Madurez para la Gestión de Proyectos

Tipos de Modelo	Modelos Referenciados
Modelos de Madurez de las Principales Organizaciones de Gestión de Proyectos	OPM3 (del PMI) IPMA Delta (del IPMA) P3M3 - P2MM (de Axelos/PRINCE2).
Modelos de Madurez Tradicionales	CMMI Berkley/PM2 KPMMM de Kerzner, PMMM (de Project Management Solution), P2M3 de Prado.
Modelos de Madurez recientes	NPM3 MMM SPM3

Fuente: Elaboración Propia (2023)

Método

La postura de esta investigación está en el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico positivista de acuerdo con lo referido por Hurtado (2010), ya que se esgrime la lógica de la verificación de los hechos y sus causas, así como la complejidad del ser humano disgregada en variables, cálculos estadísticos, además se aplican instrumentos que codifican, tabulan y analizan para concretar las conclusiones.

El presente estudio se llevará a cabo mediante la modalidad de investigación de campo, la cual implica la obtención de datos primarios directamente de la realidad, según la definición de Sabino (1995). Este tipo de investigación se lleva a cabo en el entorno natural del sujeto u objeto de estudio e implica observaciones e interacciones con los participantes para comprender los problemas prácticos y encontrar soluciones que puedan ser convertidas en acciones. Esta metodología establece un proceso sistemático y riguroso de recolección, tratamiento, análisis y presentación de datos, basado en la recolección directa de la realidad del objeto o sujeto de estudio. Los datos obtenidos de esta manera se consideran primarios, ya que son de primera mano y son el resultado directo de la investigación. Arias (1997) define esta recolección como la obtención de datos directamente de la realidad, sin manipulación o control de variables. En este estudio, la estrategia utilizada para recolectar la información será la aplicación de instrumentos para obtener datos directamente de las personas que son objeto de estudio.

El tipo de investigación determinará como se da cumplimiento a los objetivos teniendo en cuenta primero el método, alcance o nivel de la investigación que está ubicada en el área proyectiva considerando que se busca la creación de un modelo de madurez en gestión de proyectos para la eficiencia de la producción investigativa de UNIMINUTO Cúcuta.

Resultados

Realizar un análisis del sistema investigativo de UNIMINUTO, identificando los elementos que lo componen y las áreas de oportunidad.

El diseño del sistema actual de investigación se inició en el 2020, que llevó a la formulación del Plan Estratégico de Investigación de UNIMINUTO 2021-2025.

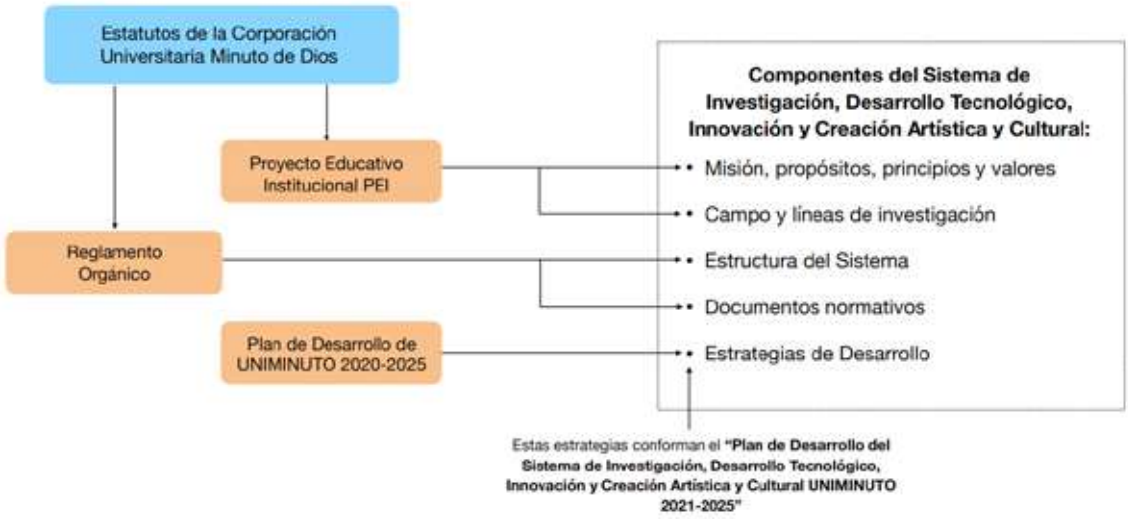


Figura 1. Bases del diseño Sistema Investigativo I+D+I+C Uniminuto
Fuente: Uniminuto 2023

Fundamentados en los elementos del diseño se toma proyecta la ceración de un Modelo del Sistema Viable, el cual fue creado por Stafford Beer en los años setenta. El despliegue del modelo del Sistema de I+D+I+C se basó particularmente en Espejo & Reyes (2016).

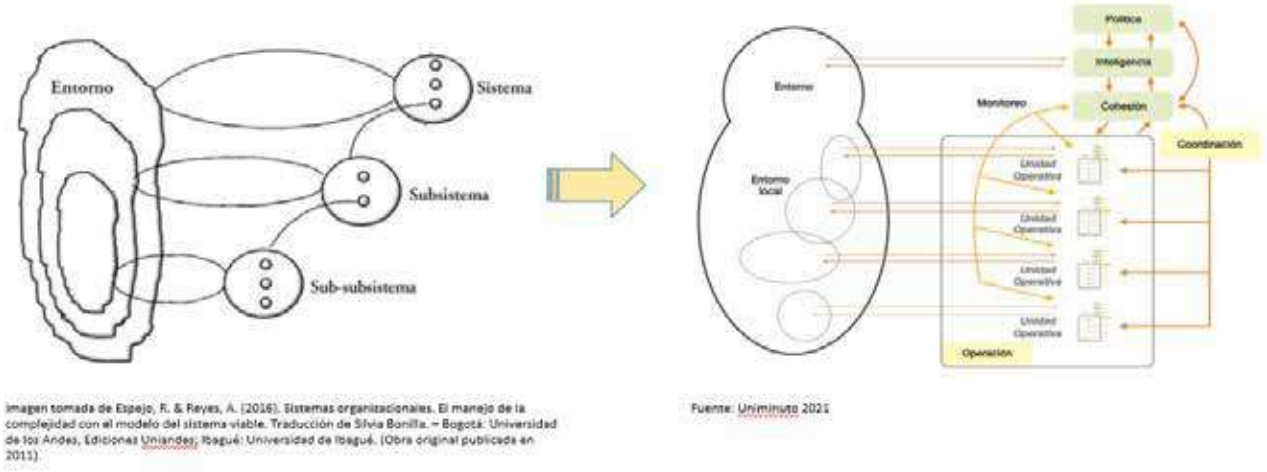


Imagen tomada de Espejo, R. & Reyes, A. (2016). Sistemas organizacionales. El manejo de la complejidad con el modelo del sistema viable. Traducción de Silvia Bonilla. – Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; Ibagué: Universidad de Ibagué. (Obra original publicada en 2011).

Fuente: Uniminuto 2021

Figura 2. Modelo del sistema Viable de Stafford Beer a Modelo Uniminuto

Evaluar los modelos de madurez de gestión de proyectos de investigación en concordancia con las tendencias y alineado a la planeación estratégica de la institución y sistema de investigación de UNIMINUTO.

De acuerdo a la revisión de literatura realizada, se puede caracterizar a continuación los modelos más representativos para medir el nivel de madurez en la gestión de los proyectos.

Tipos de Modelo	Modelos Referenciados
Modelos de Madurez de las Principales Organizaciones de Gestión de Proyectos	OPM3 (del PMI) IPMA Delta (del IPMA) P3M3 - P2MM (de Axelos/PRINCE2).
Modelos de Madurez Tradicionales	CMMI Berkley/PM2 KPMMM de Kerzner, PMMM (de Project Management Solution), P2M3 de Prado.
Modelos de Madurez recientes	NPM3 MMM SPM3

Figura 3. Tipología de Modelos de Madurez para la Gestión de Proyectos

Fuente: Elaboración Propia (2023)

En este orden de ideas, como base para soportar el corpus teórico de la presente tesis doctoral se tendrán en cuenta los tres modelos de madurez para la gestión de proyectos de las organizaciones de gestión de proyectos como modelos estándar probados, un modelo histórico validado y un modelo reciente. Adicionalmente se hará un análisis morfológico comparando todos los modelos estudiados.

Discusión y conclusiones

En UNIMINUTO, se evidencia una consolidación gradual de 72 grupos de investigación, resultado de esfuerzos individuales y colectivos de profesores y programas. Aunque los investigadores presentan diversidad en habilidades y producción académica, algunas iniciativas carecen de una integración clara con las líneas institucionales y los programas académicos, lo que limita su impacto. Además, la falta de cohesión entre investigadores y proyectos conduce a una desarticulación con las áreas de conocimiento y planes de crecimiento institucionales. A pesar de los esfuerzos normativos para fortalecer los grupos, los lineamientos actuales son limitados en establecer rutas de mejora y formación integral. Muchos investigadores carecen de una agenda definida, lo que afecta su producción y desarrollo profesional. Aunque se prevé una producción significativa, especialmente en generación de conocimiento, esta, **aún no alcanza su máximo potencial.**

La formalización de convenios y alianzas, tanto nacionales como internacionales, es escasa, a pesar del amplio relacionamiento informal. Se identifica la necesidad de establecer rutas para fortalecer estas colaboraciones, impulsando la creación de productos de alto nivel y la trascendencia institucional. La relación entre las funciones sustantivas aún requiere mayor integración, y aunque se han desarrollado posgrados, la oferta futura de programas doctorales demandará personal más capacitado y proyectos de mayor envergadura. En resumen, UNIMINUTO enfrenta retos significativos en la integración de sus grupos de investigación, el fortalecimiento de sus lineamientos normativos y el establecimiento de colaboraciones estratégicas para potenciar su impacto en la academia y la sociedad.

La adopción de un modelo de madurez en la gestión de proyectos de investigación en UNIMINUTO sería fundamental para mejorar la integración y la eficiencia de los proyectos, así como para proporcionar una dirección clara y apoyo a los investigadores. Al establecer una estructura organizativa sólida y ofrecer una guía para el desarrollo de investigaciones, la institución puede potenciar su capacidad investigativa y contribuir de manera más significativa al avance del conocimiento y la innovación en su ámbito académico y social.

Impacto y transferencia

Con la implementación del Modelo, se espera un impacto significativo en la comunidad académica proporcionando una estructura sólida para evaluar y mejorar la gestión de proyectos de investigación, lo que resultará en una mayor eficiencia en la producción investigativa. Los investigadores tendrán una guía clara para desarrollar sus proyectos, lo que les permitirá alcanzar resultados de mayor calidad en menos tiempo, fortaleciendo la calidad de productos investigativos de la institución y de visibilidad en la Universidad.

La importancia de este proyecto se extiende más allá de la sede de Cúcuta, ya que ofrece una oportunidad única para la transferencia de conocimiento a otras sedes de la universidad. Al compartir el Modelo Teórico de Madurez y las mejores prácticas asociadas, las otras sedes podrán implementar estrategias similares para mejorar la eficiencia de su producción investigativa.

Referencias bibliográficas

APM, (2006). “APM Body of Knowledge”, 5th Edition, 2006.

AIPM, (2013). National Competency Standards For Project Management. 2004, Australian National Training Authority.

Backlund, F., Chronéer, D. and Sundqvist, E. (2014), “Project management maturity models – a critical review: A case study within Swedish engineering and construction organizations”, Procedia-Soc. Behav. Sci. Vol.119 No. 0, pp. 837-846.

Cooke-Davies, T. J., &Arzymanowc, A. (2003). The maturity of project management in different industries: An investigation into variations between project management models. International Journal of Project Management, 21, 471–478.

Crawford, K. J. (2015), "Project Management Maturity Model", 3rd ed. Boca Raton, FL: CRC Press.

Derenskaya, Y. (2017), "Organizational project management maturity", Baltic Journal of Economic Studies, Vol.3 No. 2, pp. 25-32.

Duffy, J. (2001). "Maturity models – Blueprints for e-volution", Strategy and Leadership, Vol 29 No 6, p 19-26, November / December 2001.

Grant, K. P., Pennypacker, J.S. (2006). "Project Management Maturity: An Assessment of Project Management Capabilities Among and Between Selected Industries", IEEE Transactions on Engineering Management, Vol 53 No 1, p 59-68, February 2006

Hayes, J. (2007). "The Theory and Practice of Change Management', 2nd Ed, Palgrave, 2007

International Project Manager Association (2016), "Organizational Competence Baseline (OCB) for Developing Competences in Managing by Projects" available at: https://www.gpm- ipma.de/ fileadmin/user_upload/GPM/Qualifizierung_Zertifizierun g/RO09_IPMA_OCB_V02.pdf (accessed 19 September 2020).

Kwak, Y.H. and Ibbs, C.W. (2000), "The Berkley Project Management Process Maturity Model: Measuring the Value of Project Management", in Proceedings of the 2000 IEEE Engineering Management Society, 13-15 Aug, Albuquerque, NM, USA.

Kwak, Y. H., & Ibbs, C. W. (2002). Project management process maturity (PM)2 model, Journal of Management in Engineering, 18, 150-155.

Kohlegger, M., Ronald, M. & Thalmann, S. (2009). Understanding Maturity Models Results of a Structured Content Analysis. Proceedings of I-KNOW '09 and I-SEMANTICS '09. 2-4 September, Graz, Austria. pp. 51-61.

McKenna, L. (2002). "Managing Change Through Project Management: A Practitioners Guide", Lindsay McKenna, 2002.

(OGC) Office of Government Commerce (2019), "PRINCE 2 Maturity Model", Office of Government Commerce, available at: http://www.uml.org.cn/xmgl/2011331_pdf (accessed 19 September 2020).

Paulk, M.C., Curtis, B. , Chrissis, M.B., Weber, C.V., (1993). "Capability Maturity Model for Software, Version 1.1", (CMU/SEI-93-TR-24, ADA263403), Software Engineering Institute, Carnegie Mellon University, Pittsburgh.

Pane, E. S. and Sarno, R. (2015), "Capability Maturity Model Integration (CMMI) for Optimizing Object-Oriented Analysis and Design (OOAD)", Procedia Computer Science, Vol. 72, pp 40- 48.

PMI, (2003). Organizational Project Management Maturity Model: OPM3 Knowledge Foundation. 2003, Project Management Institute (PMI) Inc.: Newtown Square, Pennsylvania USA.

PMI (2004). "A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)", 3rd Edition, Project Management Institute, 2004PMForum, (2008). "Organizational Project Management Maturity Models", www.pmforum.org/ standards/matmatrix.htm.

Project Management Institute (PMI) (2008). Organizational Project Management Maturity Model (OPM3). (2nded.).Pennsylvania, US.

Sarshar, M., Haigh, R.,& Amaratunga, D. (2004). Improving project processes: best practice case study. Construction Innovation, 4(2), 69-82.

Silva, D., Tereso, A., Fernandes, G., and Pinto, J. Â. (2014). "OPM3® Portugal Project: Analysis of Preliminary Results," Procedia Technol., Vol. 16, pp. 1027–1036.

Souza, T.F. and Gomes, C.F.S. (2015), "Assessment of maturity in project management: a bibliometric study of main models", Procedia Computer Science, Vol. 55, pp. 92-101.

Staples, M., Niazi, M., Jeffery, R., Abrahams, A., Byatt, P., Murphy, R. (2007). An exploratory study of why organizations do not adopt CMMI, J. Systems Software, 80 (6) (2007), pp. 883-895

El diálogo de la convivencia ética con el desarrollo moral y el fomento del pensamiento crítico en el ámbito de la acción tutorial

Beatriz Manso de las Heras [1]

[1] *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

bmanso@edu.uned.es

Resumen

Esta comunicación presenta el plan de investigación que se vamos a llevar a cabo como parte de la tesis doctoral. Se ha realizado una revisión documental para acercarnos a las diferentes dimensiones que van apoyando el desarrollo del alumnado con la esencia humana que nos caracteriza. Nos hemos aproximado al desarrollo de la moralidad desde la perspectiva de la ética del cuidado, a la habilidad metacognitiva del pensamiento crítico y al proceso de enseñanza y aprendizaje de ambas en el ámbito de la acción tutorial, con la mirada puesta en el horizonte de convivir de forma ética en la sociedad. El diseño de investigación se plantea desde la metodología cualitativa, escogiendo diferentes instrumentos de recogida de datos relacionados con una aproximación etnográfica y estrategias de análisis como el análisis cualitativo del contenido y el análisis cualitativo del discurso. Además, se entronca desde la perspectiva de la pedagogía crítica y feminista al incluir, no sólo la perspectiva de género en el enfoque investigativo, también la asunción de que la educación es una herramienta de reproducción social y legitimación del orden androcéntrico.

Palabras clave: Desarrollo moral; pensamiento crítico; tutoría; convivencia pacífica; igualdad de género.

Abstract

This communication presents the research plan that we are going to carry out as part of the doctoral thesis. A documentary review has been carried out to approach the different dimensions that support the development of students with the human essence that characterises us. We have approached the development of morality from the perspective of the ethics of care, the metacognitive ability of critical thinking and the teaching and learning process of both in tutorial action, with a view to the horizon of living together ethically in society. Although, first and foremost, it is about living together in schools, which is part of the study object of the research presented here. The investigation design is based on qualitative methodology, choosing different data collection instruments related to an ethnographic approach and analysis strategies such as qualitative content analysis and qualitative discourse analysis. Furthermore, it is linked to the perspective of critical and feminist pedagogy by including not only the gender perspective in the research approach, but also the assumption that education is a tool for social reproduction and legitimisation of the androcentric order.

Keywords: Moral development; critical thinking; tutoring; peaceful coexistence; gender equality.

Marco teórico

La convivencia ética en las instituciones educativas formales se caracteriza por un compendio de normativas, planes de centro, dinámicas grupales, tipos de disciplina, clima escolar y formas de resolver conflictos. En ella se establece una coexistencia de elementos que trascienden la esencia humana y la forma en la que nos comportamos desde lo individual para con el grupo social. En concreto, en esta investigación, nos centraremos en tres influencias: (1) el proceso de socialización del género; (2) la adquisición de un sistema moral y ético; y, (3) la importancia de desarrollar la crítica que genere en el alumnado la autonomía, independencia y pensamiento propio como herramientas necesarias para el fomento de su emancipación. El marco teórico en el que se sustenta el desarrollo de la tesis son las aportaciones de la pedagogía crítica, pedagogía feminista y de los cuidados, psicología del aprendizaje y la neuroeducación.

Se han revisado las teorías de la moral en el ámbito educativo, con un recorrido histórico para poder comprender de dónde venimos**.** En primer lugar, Durkheim (1925/2002) entiende la moral como un ideal que hemos de alcanzar los seres humanos mediante el cumplimiento de unas reglas preestablecidas y constituidas por el grupo

social. Este autor también pone en valor la importancia del aprendizaje social en el desarrollo de la moralidad. Durkheim (1925/2002) explica que la socialización secundaria es la encargada de ampliar el «círculo de la actividad moral» (p.100). Entendemos que aquí radica la importancia de observar la socialización del género como elemento en la reproducción social sexista.

Por su parte, Piaget (1932/1984) concibe la moralidad como la interiorización del respeto hacia un sistema de reglas, deduciendo que las personas adquirimos una autonomía moral cuando la conciencia es independiente de las presiones del exterior. Se desarrolla la teoría gracias a la investigación en torno al respeto a las normas del juego de las canicas, que en esa época estaba masculinizado, por lo tanto, con niños. Aun así, se hizo un experimento con grupos de niñas y una de sus conclusiones que sentaría precedente es: La observación más superficial es suficiente para demostrar que, en líneas generales, las niñas tienen un espíritu jurídico mucho menos desarrollado que los chicos. (Piaget, 1932/1984, p.63).

Basándose en lo anterior, Kohlberg (1981) desarrolló tres Niveles de Orientación Moral en los que se puede ver la evolución desde lo que piensan los otros, se adapta como propio y se consigue pensar por uno mismo. Los estadios que se establecen tienen un carácter universal, sin tener en cuenta las diferencias individuales y grupales que acoge la diversidad del ser humano.

Gilligan (1982) amplía la mirada hacia una moralidad basada en la ética de la justicia y en la ética de los cuidados, ambas son complementarias y responsables de una sociedad ética. Esto quiere decir que no sólo se desarrolla la moralidad en el espacio público, sino también en el ámbito privado de nuestras vidas, reducto social protagonizado mayoritaria e históricamente por las mujeres. Por lo tanto, si queremos observar la convivencia escolar en relación con la moral y la crítica, debemos situar a las personas no sólo en base a su desarrollo cognitivo, también según su socialización en la esfera pública y privada, y, por ello, el espacio que ocupa una persona en el mundo (Medina-Vicent, 2016). Por su parte, Noddings (2009) establece la necesidad de incluir la ética del cuidado en la escuela (o los centros de cuidado) para poder construir una educación libre de sesgos de género. De forma resumida, su propuesta tiene cuatro elementos: (1) el modelado para que el alumnado aprenda la importancia del cuidado, (2) establecer relaciones basadas en el diálogo, (3) confirmar y reconocer distintas otredades, (4) la experiencia del cuidado se aprende practicando. De Miguel (2021) concreta la relevancia del cuidado aludiendo a que más que seres sociales, somos seres *cuidables*. Ahí radica la necesidad de mirar el desarrollo del alumnado y su educación integral desde esta perspectiva.

La independencia, y consecuente emancipación del alumnado, tiene otro elemento esencial: el pensamiento crítico. El pensamiento desarrolla las ideas y creencias, nos ayuda a comprender nuestras emociones y contextualiza las vivencias. Para Lipman (1998/2017) el pensamiento «se reconoce […] como el centro de operaciones de la actividad humana» (p.18) y presenta esa triple dimensión que lo caracteriza como cuidadoso, crítico o creativo. Esto quiere decir que el ser humano parte desde aquí, desde ese motor que guía todo lo que hace y siente. La habilidad cognitiva de orden superior de pensar críticamente ha sido definida por Kuhn y Weinstock (2002) caracterizándolo como aquel que nos permite saber cómo es nuestro propio pensamiento. En la línea de estos mismos autores, Morales Zúñiga (2014) añade que el desarrollo de pensamiento crítico nos permite tener una posición ante lo que nos sucede.

Metodología de la investigación

El propósito del estudio es la presentación de un marco que refleje las concepciones teórico-prácticas y socioemocionales que tienen los y las agentes educativas acerca del fenómeno del desarrollo de la moralidad y del pensamiento crítico en diálogo con la convivencia ética. Para ello, nos disponemos a investigar en veinticinco institutos de educación secundaria obligatoria de la comunidad autónoma de Cantabria con el alumnado de 3º y 4º de la ESO, los y las profesionales de los departamentos de orientación, el profesorado tutor de estos cursos, así como con las familias. El muestreo se ha realizado de manera seriada y por avalancha.

La investigación se enmarca en la metodología cualitativa, por lo tanto, es un proceso en espiral que ha de estar en constante revisión, valoración y reestructuración (Ballesteros Velázquez, 2014). Debido a la necesidad de comprender lo que ocurre en la convivencia escolar desde la perspectivas de las personas que conforman la acción tutorial, de encontrar las estructuras centrales que caracterizan a la convivencia y de la triada entre el holismo, la intersubjetividad y el interaccionismo simbólico, se decide realizar una aproximación etnográfica para este diseño de investigación (Del Olmo, 2008). Este es el diseño de una investigación con perspectiva de género, con un

enfoque desde la pedagogía crítica y feminista. Para alcanzar los objetivos de la investigación y tras un proceso en continua reflexión de construcción y deconstrucción, se establece la pregunta de investigación: *¿Cómo es el marco del desarrollo de la moralidad y el pensamiento crítico que sustenta la práctica de la convivencia de los institutos?*

Instrumentos de recolección de los datos producidos

Al situarnos en una perspectiva etnográfica, se van a utilizar los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- La observación participante del ámbito de la acción tutorial en educación secundaria y a los agentes educativos que lo componen.
- Utilización de cuestionarios alumnado, familias y profesorado.
- Grupos de discusión con el profesorado-tutor y el profesorado de orientación educativa.
- Entrevista en profundidad a las personas que coordinan los planes de igualdad y convivencia de los institutos.

Análisis de los datos

El proceso de análisis va a comenzar con el análisis cuantitativo del contenido para poder observar la tendencia temática que siguen los documentos de centro, junto con la revisión de la legislación educativa española. A través del análisis cualitativo del discurso, se comprende que éste es una práctica social que está en continua interacción con otras personas, lo que produce una intertextualidad. Además, en esta tesis nos parece relevante tener en cuenta que en el discurso se reproducen relaciones de dominación y prácticas de poder. Se utilizará para analizar los datos producidos en las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión.

Resultados esperados

El propósito de esta investigación es la presentación de un marco que refleje las concepciones teóricas y percepciones socioemocionales que tienen los agentes educativos acerca del fenómeno del desarrollo de la moralidad y del pensamiento crítico en diálogo con la convivencia ética. Nos gustaría poder mostrar las disposiciones del pensamiento crítico que interactúan en la convivencia, cómo se cultiva el desarrollo moral del alumnado desde la acción tutorial y las representaciones sociales detrás de la práctica educativa.

Esta es nuestra intención que, al estar en un proceso metodológico en espiral, puede verse afectada según se desarrolle la investigación.

Conclusiones e Impacto y Transferencia

Queremos acercarnos a las instituciones educativas, en concreto al ámbito de la acción tutorial, para tener una perspectiva cercana a la realidad de la problemática de estudio. Esta investigación nace de comprender cuál es la responsabilidad de la educación en la conformación de la sociedad, es decir, del fomento de la emancipación del alumnado para que conviva éticamente finalizada la escolaridad básica. En este sentido, los resultados obtenidos servirán para poder combinar dos dimensiones: la práctica educativa y la teoría que la sustenta; y generar un discurso que pueda dar respuestas a las cuestiones de la investigación.

La escuela, en la medida que persigue el desarrollo integral del ser humano (LOMLOE, 2020), debe dotar al sujeto de la capacidad de generar su propio pensamiento, con autonomía y libertad, de ahí que la educación nos lleve a los seres humanos a ser (y sentirnos) libres, por encima de todo. Esa libertad hinca sus raíces en el propio sentimiento y en el propio pensamiento, en lo más profundo de nuestro ser. Porque la capacidad que tenemos de pensar libremente se basa en el potencial crítico que nos mueve a actuar con autonomía. La educación tiene la función social que permite a cada persona desenvolverse en la sociedad de manera ética, emancipada, libre y transformadora.

Referencias bibliográficas

Ballesteros Velázquez, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. UNED.

De Miguel, A. (2021). *Ética para Celia. Contra la doble verdad*. Ediciones B.

Del Olmo Pintado, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. En Téllez, J.A. (Ed.), *Educación Intercultural. Miradas multidisciplinares*. (pp. 83-96). Catarata.

Durkheim, E. (2002). La educación moral (J. Taberner Guasp, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1925).

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.

Kuhn, D. y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo en Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://bit.ly/3Hmz5Kn

Lipman, M. (2017). *El lugar del pensamiento en educación*. (Trad. M. Gómez Pérez). Editorial Octaedro. (Obra original publicada en 1998).

Medina Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, (67), 83–98. https://doi.org/10.6018/199701

Morales Zúñiga, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación,* 14 (2), 14-24. https://bit.ly/49LTJ23

Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. (N. Vidal Trad.). Fontanella. (Obra original publicada en 1932).

La influencia de las asambleas climáticas en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en alumnos de secundaria: propuesta de instrumentos de evaluación

Núria Monterde Miralles [1]

[1] *Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (España)*

nuria.monterde@urv.cat

Resumen

El desarrollo de las competencias en sostenibilidad entre los estudiantes es esencial para promover sociedades más críticas y socialmente justas. El principal objetivo de esta investigación doctoral es diseñar, validar y aplicar instrumentos de evaluación de competencias en sostenibilidad en estudiantes de educación secundaria, y determinar el desarrollo de estas competencias mediante la implementación de asambleas climáticas escolares. Las principales preguntas de investigación son: *1) ¿Cómo pueden diseñarse herramientas de evaluación eficaces para medir las competencias en sostenibilidad? 2) ¿Cuál es la influencia de las asambleas climáticas en el desarrollo de las competencias en sostenibilidad entre los estudiantes?*. Como primera fase se ha realizado una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA, en la que se han analizado 35 artículos. A partir de los resultados obtenidos, se han diseñado dos instrumentos de evaluación competencial, un cuestionario con 12 ítems relacionados con comportamientos en sostenibilidad y uno con 4 situaciones contextualizadas vinculadas a las competencias en sostenibilidad. Este instrumento se está aplicando en una prueba piloto con alumnado de 6 institutos de la província de Tarragona entre enero y mayo 2024. Los resultados esperados pueden ofrecer interesantes contribuciones cómo es el desarrollo de competencias en sostenibilidad en los alumnos mediante las asambleas.

Palabras clave: asambleas climáticas escolares, competencias en sostenibilidad, instrumento de evaluación, marco Europeo GreenComp, educación secundaria

Keywords: Palabras clave de acuerdo al Thesaurus ERIC o al Tesauro de la UNESCO (3-5 palabras). Tipo de letra a utilizar Calibri.

Introducción

Para afrontar los retos mundiales que se manifiestan a escala local y regional, como es la crisis climática, la participación activa del alumnado y de la comunidad es clave por la variedad de oportunidades de aprendizaje únicas que ofrece para el bienestar, la realización personal y la acción colectiva (Leicht, Heiss & Byun, 2018). Las personas tienen el derecho de participar en procesos de aprendizaje transformativo que promuevan la acción climática (Cebrián et al, 2023) y pasar de ser sujetos pasivos a activos, de receptores a participantes (Bacarizo, 2016). En este estudio, se plantean las asambleas climáticas como una estrategia educativa para promover un compromiso democrático más amplio para buscar soluciones consensuadas relacionadas con la sostenibilidad así como para promover el desarrollo de las competencias en sostenibilidad, empoderando y dando voz a los estudiantes mediante la participación y toma de decisiones informada con el fin de que sus propuestas lleguen más allá del contexto educativo (Cebrián et al, 2023).

Las asambleas climáticas escolares se consideran una metodología innovadora, democrática y colaborativa para aprender, deliberar, tomar decisiones informadas y buscar soluciones de forma reflexiva para abordar el cambio climático y promover la sostenibilidad local y regional. Las competencias en sostenibilidad se entienden como la combinación de habilidades cognitivas, capacidades prácticas y valores y actitudes éticas que capacitan a los individuos y a las comunidades para contribuir a la sostenibilidad (Bianchi et al., 2022; Brundiers et al., 2021; de Haan, 2006). El Marco Europeo de Competencias para la Sostenibilidad GreenComp (Bianchi et al, 2022), recientemente publicado y que busca promover y enriquecer los programas educativos para que los estudiantes desarrollen hábitos, actitudes y capacidades que favorezcan la sostenibilidad y la salud pública, es el marco conceptual que se utiliza para guiar el desarrollo de los instrumentos de evaluación. Se concreta en 4 ámbitos principales, cada una de ellas compuesta por 3 competencias interrelacionadas. Se trata de los ámbitos competenciales: 1) Incorporar

valores de sostenibilidad, 2) Asumir la complejidad de la sostenibilidad, 3) Prever futuros preferibles y sostenibles y 4) Actuar por la sostenibilidad (Bianchi et al, 2022).

Las competencias que se trabajan en cada ámbito son las siguientes: en el primero se da relevancia a la reflexión y acción hacia la sostenibilidad, si lo que hacemos y cómo actuamos está en consonancia con la sostenibilidad o no, se apoya la ecuanimidad entre todas las formas de vida que existen y se apoya empatizar con ellas y comprender sus relaciones de interdependencia; en el segundo ámbito se promueve el pensamiento sistémico y crítico para comprender la sostenibilidad desde su globalidad con una visión holística, se fomenta la construcción de opiniones de forma consolidada y fomentada, y así poder hacer frente a las incertidumbre e identificar y detectar problemas reales; en el tercer ámbito se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre la diversidad de escenarios de futuros preferibles por la sostenibilidad, en la búsqueda constante de nuevas metodologías y experimentos, y al mismo tiempo, tomar medidas para adaptarnos a los cambios; y por último pero no el menos importante, toma relevancia la acción política, colectiva e individual, así como fomentar la colaboración de agentes, tanto internos como externos, a la hora de hacer frente a problemáticas ecosociales y la iniciativa individual para reforzar y apoderar las decisiones individuales para que el alumnado se convierta en un ciudadano proactivo, responsable e implicado en esta sociedad tan compleja y globalizada.

Esta investigación aborda uno de los retos de la Educación para la Sostenibilidad basada en competencias, donde se diseñan y aplican estrategias pedagógicas de evaluación claras sobre cómo los estudiantes desarrollan estas competencias para contribuir a una transformación social sustentable colectiva, enfocándose específicamente en el contexto educativo.

Método

Siguiendo la metodología PRISMA, se ha realizado una revisión sistemática relacionada con la evaluación de las competencias de sostenibilidad en educación secundaria, a partir del análisis de 35 artículos relacionados con este tema. Se ha seguido un protocolo de búsqueda sistemática para determinar los criterios de elegibilidad, las fuentes de información, la extracción de datos y el análisis con el fin de garantizar criterios transparentes y rigurosos.

Esta investigación se basa en la implementación de una intervención educativa que incluye un enfoque metodológico participativo y orientado a la acción para implementar asambleas climáticas en 6 institutos de la provincia de Tarragona (municipios de las comarcas de Alt Camp y Baix Penedès) con el fin de promover el compromiso activo de los estudiantes y sus comunidades en la co-creación de estrategias de mitigación y adaptación al cambio climático. Esta tesis doctoral se enmarca en el proyecto I+D EDUCLIMAD *"Asambleas climáticas escolares: co-creación de estrategias de adaptación y mitigación del cambio climático y desarrollo de competencias en sostenibilidad* (TED2021-129854A-I00)*"*. Este proyecto consta de tres fases: la primera fase es preparatoria y de diseño de materiales, incluyendo el diseño de una guía metodológica para la creación e implementación de asambleas climáticas y la creación de recursos educativos alineados con el marco Europeo de competencias de sostenibilidad GreenComp (Bianchi et al, 2022). La segunda fase consiste en la organización y desarrollo de asambleas climáticas en institutos y la elaboración de un plan de acción y recomendaciones políticas por parte de las comunidades educativas participantes. La última fase contempla la evaluación y difusión de los resultados, los recursos educativos diseñados y los aprendizajes derivados del proyecto a los agentes del territorio incluyendo responsables políticos y otros centros educativos de la comarca.

La influencia de las asambleas climáticas en el desarrollo de competencias en sostenibilidad del alumnado se obtiene a través de la investigación empírica. Se aplica un instrumento cuantitativo a los alumnos antes y después de realizar las asambleas climáticas escolares. Por una parte, este instrumento consiste en un cuestionario relacionado con comportamientos de sostenibilidad con 12 ítems y 4 posibilidades de respuesta tipo Likert: (1) en desacuerdo, (2) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (3) de acuerdo y (4) totalmente de acuerdo. Por otra parte, se proponen 4 situaciones contextualizadas, cada una de ellas relacionada con el ámbito competencial establecido por el marco europeo *GreenComp*: 1) Encarnar valores de sostenibilidad, 2) Asumir la complejidad de la sostenibilidad, 3) Prever futuros sostenibles y 4) Actuar en favor de la sostenibilidad. Cada una de estas situaciones se divide en 3 preguntas cerradas, relacionadas con las 3 competencias incluidas en cada ámbito competencial, siendo 12 competencias en total.

Resultados esperados

En relación a la primera pregunta de investigación, los resultados muestran que la mayoría de las intervenciones utilizadas como herramienta de evaluación son cuestionarios, siendo en algunos casos combinados con otros instrumentos cualitativos como entrevistas semiestructuradas, talleres, preguntas abiertas, dibujos, observaciones en el aula o grupos de discusión, para obtener una comprensión más completa del desarrollo de las competencias de sostenibilidad. Los resultados obtenidos en la revisión sistemática ponen de manifiesto la necesidad de combinar los cuestionarios con instrumentos más cualitativos como los grupos focales para consolidar los resultados obtenidos de modo más preciso. Respondiendo a la segunda pregunta, se espera que las asambleas escolares puedan contribuir al desarrollo de competencias en sostenibilidad en los alumnos, asociadas al pensamiento en valores, el pensamiento crítico, la competencia interpersonal y a la acción colectiva, que se centra en actuar para el cambio en colaboración con otros y en promover la participación en procesos democráticos para lograr sociedades más sostenibles.

Conclusiones

Los resultados muestran que la mayoría de las intervenciones utilizadas como herramienta de evaluación han sido cuestionarios, en algunos casos combinados con otros instrumentos cualitativos como entrevistas, talleres o grupos de discusión para obtener una comprensión más completa y reforzada del desarrollo de las competencias de sostenibilidad entre el alumnado de secundaria. Se pone de manifiesto la necesidad de combinarlo con más instrumentos de evaluación de tipo cualitativo como los grupos de discusión o entrevistas. Por lo tanto, en futuras investigaciones, se destaca la relevancia de centrarse en la identificación y validación de instrumentos adicionales para evaluar las competencias de sostenibilidad en estos niveles educativos combinando instrumentos de evaluación cuantitativos y cualitativos.

Las asambleas climáticas pueden contribuir al desarrollo de competencias en sostenibilidad en los estudiantes de secundaria asociadas a la competencia interpersonal y la acción colectiva, que se centran en actuar para el cambio en colaboración con los demás y promueven la capacidad y la voluntad de los estudiantes de participar en procesos democráticos para lograr sociedades más sostenibles. En concreto, se espera que los alumnos desarrollen su participación, nuevos conocimientos y aprendizajes, su concienciación, reflexión, colaboración, y sus habilidades en trabajar en equipo. Este enfoque también tiene el potencial de informar e influir en la elaboración de políticas a través de la identificación de prioridades en las que el aprendizaje y la acción de la comunidad pueden contribuir significativamente a abordar los retos del cambio climático y la sostenibilidad.

Impacto y transferencia

Esta investigación se considera de relevancia científica porque presenta la conceptualización metodológica para implementar asambleas climáticas en centros educativos, así como el diseño de instrumentos de evaluación competencial que permitan valorar la influencia de las asambleas climáticas escolares en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en el alumnado de educación secundaria (Cebrián et al 2023).

Referencias bibliográficas

Bacarizo, B. T., & Fernández, A. S. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global.: Una investigación en Educación Primaria. *Deconstruir la Alteridad Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar Para una Ciudadanía Global*, 674-683. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5480701

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-46485-3, doi:10.2760/13286, JRC128040.

Cebrián, G., Boqué, A., Camarero, M., Junyent, M., Moraleda, A., Olano, JX & Renta, AI (2023). Las asambleas escolares por el clima: una herramienta para empoderar a la comunidad educativa en la acción climática, en M. Sánchez-Moreno & J. López-Yáñez (eds) *Construir comunidades en la escuela.* ISBN 978-84-277-3098-4

Finnegan, W. (2022). Educating for Hope and Action Competence: A study of secondary school students and teachers in England. *Environmental Education Research*, *29*(11), 1617-1636. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2120963

Leicht, A., Heiss, J., y Byun, W.J. (2018). Issues and Trends in Education for Sustainable Development. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445

Olsson, D., Gericke, N., Sass, W., & Pauw, J. B. (2020). Self-perceived Action Competence for Sustainability: the theoretical grounding and empirical validation of a novel research instrument. *Environmental Education Research*, *26*(5), 742-760. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1736991

Sass, W., Pauw, J. B., De Mæyer, S., & Van Petegem, P. (2021). Development and validation of an instrument for measuring action competence in sustainable development within early Adolescents: the Action Competence in Sustainable Development Questionnaire (ACISD-Q). *Environmental Education Research*, 1-20. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1888887

Brechas de Género en titulaciones STEM: Acceso y Persistencia en la Universidad[47]

Mercedes Briceño Barraza [1]

[1] *Doctoranda Programa Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España*

mercedes.briceno@ub.edu

Resumen

El acceso a la educación superior sigue en aumento, aunque manteniendo brechas de género en cuanto a la participación por área de conocimiento, donde solo el 30% de la matrícula del área STEM son mujeres. La necesidad de estudiar cómo transita el alumnado universitario permite la búsqueda de mecanismos para mejorar la permanencia, evitar el abandono y que se alcancen trayectorias de éxito, sobre todo en titulaciones con baja participación femenina. Una investigación doctoral busca conocer y comprender las trayectorias académicas de estudiantes que acceden a ingeniería en universidades chilenas, incluyendo la perspectiva de género. Se plantea una metodología descriptiva de enfoque mixto para recoger información cuantitativa y cualitativa sobre el perfil y las características del alumnado, a partir de un diseño de cuatro fases (contextualización, perfiles ingreso/abandono y percepción de responsables académicos) de tres titulaciones: informática, industrial y ambiental. Resultados preliminares muestran brechas de género heterogéneas por tipo de ingeniería en Chile, por lo que se intenta dar respuesta a preguntas como: ¿Cuáles son sus motivaciones y expectativas? ¿Qué necesidades de orientación y apoyo surgen? Para proponer mejoras en la atención y retención del alumnado en su permanencia universitaria.

Palabras clave: Estudiantes Universitarios - Éxito Académico - Carreras STEM - Género.

Abstract

Access to higher education continues to increase, although maintaining gender gaps in terms of participation by area of knowledge, where only 30% of enrollment in the STEM area are women. The need to study how university students progress allows the search for mechanisms to improve permanence, avoid dropping out and achieve trajectories of success, especially in degrees with low female participation. A doctoral research seeks to know and understand the academic trajectories of students who enter engineering in Chilean universities, including the gender perspective. A descriptive methodology with a mixed approach is proposed to collect quantitative and qualitative information on the profile and characteristics of the students, based on a four-phase design (contextualization, entry/dropout profiles and perception of academic leaders) of three degrees: computer science, industrial and environmental. Preliminary results show heterogeneous gender gaps by type of engineering in Chile, so we try to answer questions such as: What are your motivations and expectations? What guidance and support needs arise? To propose improvements in the attention and retention of students during their university stay.

Keywords: University Students - Academic Success - STEM Careers - Gender.

Introducción

La universidad ha advertido numerosos cambios a lo largo de su historia, como mejorar y ampliar su acceso, aumentado la diversidad de perfiles de ingreso del alumnado (Rodríguez, 2015; Flanagan, 2017), como también los esfuerzos para mejorar la retención, evitar el abandono y propiciar la persistencia (Do Céu Taveira, 2019), para alcanzar trayectorias de éxito (Figuera y Torrado, 2015).

En ingeniería se creía que la no retención de estudiantes era un beneficio y aseguraba la producción de calidad de científicos e ingenieros (Christie, 2015). Pero lejos de esta creencia, numerosos estudios demuestran que el abandono es más bien un problema de la institución (Torrado, 2012), que responsabilidad del propio alumnado (Tinto, 2017). Otra problemática corresponde a la baja participación femenina, especialmente en el área STEM (de la sigla en inglés para Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática), donde a pesar de los esfuerzos por alcanzar la equidad de género, las brechas en especialidades de ingeniería siguen siendo preocupantes (UNESCO, 2019).

Motivada por la experiencia personal y profesional – mujer ingeniera del área STEM – se ha observado la necesidad

47 Proyecto de Investigación financiado por FI-SDUR 2023.

de desarrollar estudios sobre el conocimiento de los procesos de transición universitaria, especialmente en el acceso y el seguimiento de las trayectorias (Muñoz-García et al., 2019; Guadalupe, 2022). Logrando descifrar brechas (matrícula, retención del primer año, por ejemplo) en ingeniería, donde solo un 31% de la matrícula corresponde a mujeres (SIES, 2023).

Por lo que existe una necesidad de estudiar las trayectorias académicas en titulaciones con amplias brechas de género, tanto en el acceso (como la tasa de matriculación), como en su seguimiento (como la abandono). El objetivo principal del proyecto de tesis (proyecto en adelante) es conocer y comprender las trayectorias académicas de estudiantes que acceden a titulaciones STEM, con foco en las ingenierías de universidades chilenas, incluyendo la perspectiva de género. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el perfil y las trayectorias previas del alumnado que accede a titulaciones STEM
2. Describir los factores que inciden en una transición de éxito del alumnado STEM
3. Conocer las causas/motivos del alumnado STEM para abandonar sus estudios de forma prematura
4. Detectar y analizar las necesidades de apoyo y orientación del alumnado STEM que puedan interferir en una transición de éxito (si los hay)
5. Identificar sesgos, estereotipos y/o brechas de género presentes titulaciones STEM que puedan interferir en una transición de éxito (si los hay)
6. Conocer la percepción de responsables académicos sobre la formación del alumnado STEM
7. Plantear una propuesta de acción con perspectiva de género para disminuir brechas en titulaciones STEM

Destacar que el proyecto se desarrolla junto al grupo de investigación TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) de la Universidad de Barcelona (UB), dirigido por la Dra. Mercedes Torrado Fonseca; y la colaboración de la Fundación Mujeres Ingenieras de Chile (MIC en adelante), dirigida por Consuelo Fertilio González, para acceder a las instituciones en Chile. Por lo que se cuenta con el dictamen favorable del Comité de Bioética de la UB (referencia IRB00003099).

Método

Se plantea una metodología de tipo descriptiva con enfoque mixto, con el fin de recoger información cuantitativa y cualitativa de manera integrada sobre el perfil y las características de las trayectorias académicas del alumnado de ingeniería en universidades chilenas, donde se incluirá la perspectiva de género para el estudio de las brechas de género, estereotipos y sesgos (si los hay). Se elaborarán instrumentos ad hoc (adaptados a la investigación) para la obtención de la información, cuestionarios y grupos de discusión, utilizando como referencia investigaciones del grupo TRALS (amplia trayectoria en el estudio de las transiciones) y el desarrollo de estudios piloto previos.

El proyecto se desarrollará en 4 fases, correspondientes a:

1. Fase 0: Contextualización de la carrera de ingeniería
2. Fase 1: Perfil del alumnado de ingeniería (cuestionario, por cada titulación e institución)
    - Etapa 1: Estudiantes de primer año con primera matrícula marzo 2024
    - Etapa 2: Estudiantes primer año, matrícula 2024 y anteriores
3. Fase 2: Perfil estudiantes que abandonan ingeniería
4. Fase 3: Percepción de responsables académicos(as) de carreras de ingeniería

Para seleccionar las titulaciones, se considerarán aquellas en donde existe una baja, media y alta matrícula femenina; asegurando también que se cumplan los criterios de: alta concentración de matrícula, tipo de financiamiento y área geográfica. Se accederá al alumnado matriculado en primer año y que cuenten con autorización de los responsables de las universidades. Esto, en función de los convenios de colaboración y comunicación directa de MIC.

Resultados

Los resultados de esta comunicación centran su atención en el análisis poblacional de ingeniería ofertada en Chile (Fase 0 del proyecto). Se estudió la evolución de la matrícula de todas las ingenierías de bases de datos del

Ministerio de Educación (SIES 2022; SIES 2023) y se identificaron las titulaciones para el futuro trabajo de campo.

Resultados preliminares del proyecto, muestran que la educación superior chilena presenta una alta participación femenina, con un 54,8 % de matrícula de primer año en 2022 (SIES, 2023), la cual ha aumentado progresivamente los últimos 16 años (Figura 1). Los colores azul y naranja representan los datos de las mujeres y de los hombres, respectivamente.

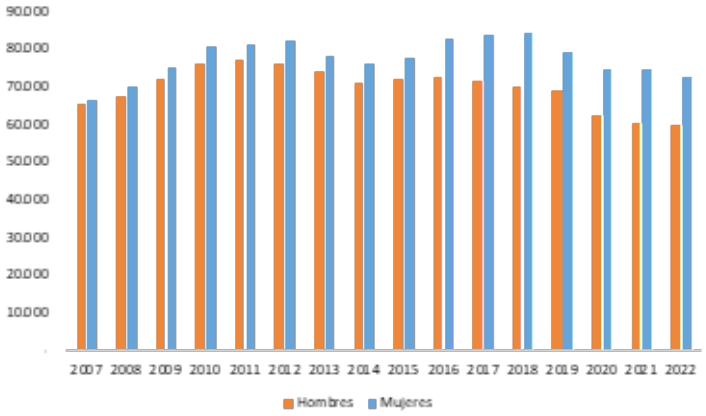


Figura 1. *Evolución Matrícula Primer Año Universidad 2007-2022 (SIES, 2023)*

Pero, solo un 31% de las mujeres pertenece a titulaciones en ingeniería, existiendo claras diferencias por área de conocimiento, en función de un análisis descriptivo de las bases de datos e informes del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) sobre matrícula y brechas de género para todas las universidades en Chile. Por ejemplo, la subárea de "Ingeniería y Profesiones Afines" alcanzó una matrícula histórica (2007-2022) de 249.577 mujeres (10,20% de matrícula en ingeniería), donde ingeniería ambiental representa un 56% de participación femenina; mientras que para la subárea de "Tecnología de la Información y la Comunicación" se alcanza una matrícula histórica (2007-2022) de 28.424 mujeres (1,16% de matrícula en ingeniería), donde ingeniería informática representa solo un 11% de la matrícula femenina (Briceño-Barraza, 2023).

Así, se seleccionaron 3 titulaciones (Tabla 1) con distinto índice de paridad de género (GPI, razón entre la matrícula de mujeres sobre la matrícula masculina), pertenecientes a 6 universidades (Tabla 2). Se estima una muestra de 2.343 estudiantes (6,8%) (Briceño-Barraza et al., 2023).

Tabla 1

Carreras seleccionadas para el estudio, según matrícula de 2022 (Briceño-Barraza, 2023)

Titulación	Matrícula Total	GPI	% Mujeres	% Hombres	Subárea
Ingeniería Informática (INF)	12.478	0,12	11%	89%	TIC
Ingeniería Industrial (IND)	20.673	0,51	32%	68%	Ingeniería y Profesiones Afines
Ingeniería Ambiental (AMB)	1.196	1,29	56%	44%	

Tabla 2

Universidades seleccionadas para el estudio, según matrícula de 2022

Universidad	Tipo Financiamiento	Presencia Nacional	Titulación
U. Andrés Bello	Privada	Metropolitana Valparaíso y Biobío	INF – IND
U. Católica del Norte	Privada CRUCH	Antofagasta y Coquimbo	INF – IND – AMB
U. Santiago de Chile	Estatal	Metropolitana	INF – IND – AMB
U. Técnica Federico Santa María	Privada CRUCH	Metropolitana y Valparaíso	INF – IND – AMB
U. del Biobío	Estatal	Ñuble y Biobío	INF – IND
U. de la Frontera	Estatal	Araucanía	INF – IND – AMB

Nota. Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)

Con los resultados se espera obtener información de interés para la toma de acciones oportunas y atención a las necesidades del alumnado en el acceso a la universidad, durante su formación, el desarrollo de sus trayectorias académicas y la valoración de los procesos educativos en la formación de ingeniería.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis descriptivo de la Fase 0 del proyecto, se observa que existe una alta participación femenina en las universidades chilenas, pero con brechas de género no homogéneas por tipo de titulación, donde Ingeniería informática alcanza solo un 11% de participación de mujeres, contrario al 56% en ingeniería ambiental.

Así, se espera identificar el perfil del alumnado de que accede a las titulaciones seleccionadas (acceso a primer año y segundo semestre del primer año) con la finalidad de detectar diferencias por tipo de ingeniería, en cuanto a necesidades de apoyo/orientación, como sesgos, estereotipos y/o brechas de género (si los hay). Además, conocer las causas o motivos que lleva a las alumnas a dejar sus estudios prematuramente, considerando que en aquellas titulaciones donde existe una menor participación femenina se espera que existan mayores intenciones de abandono.

Impacto y transferencia

El proyecto se vincula al ámbito social, pues impacta directamente a los(as) involucrados en el estudio – alumnado de ingeniería y las universidades chilenas participantes – relacionando los estudios de las trayectorias académicas y vitales con las transformaciones sociales y económicas. Esto, pues se busca aportar datos e información bajo un sustento metodológico, que entregue antecedentes pertinentes para la mejora de las transiciones de quienes optan por una titulación del área STEM hacia trayectorias de éxito.

En cuanto a la difusión, parte de los resultados preliminares se han presentado en congresos internacionales en España (Fase 0). En esta línea y para las siguientes fases del proyecto, se realizará de manera segmentada por universidad y titulación, y también de manera global y tipo de ingeniería (conservando el anonimato de las instituciones participantes). En ambos casos, las publicaciones se realizarán con licencias creative commons (CC) para la protección de los mismos.

Referencias bibliográficas

Briceño-Barraza, M. (06-08 de septiembre de 2023). ¿Falta De Mujeres en Stem o Falta de Orientación? Leakey Pipeline en el Acceso a Ingeniería [Comunicación Oral]. III Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Madrid, España.

Briceño-Barraza, M., Torrado Fonseca M., Fertilio González, C. (07-07 de julio de 2023). Trayectorias Educativas de Estudiantes de Ingeniería de Universidades Latinoamericanas: Equidad de Género en carreras STEM [Comunicación Oral]. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Santander, España.

Christie, B. (2015). Persistence Factors Associated With First-Year Engineering Technology Learners. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 17(3), 319–335. https://doi.org/10.1177/1521025115575707

Do Céu Taveira, M. (2019). Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad. En P. Figuera Gazo (Ed.), Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad, (pp. 13-30). Laertes.

Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. Revista De Cercetare Si Interventie Sociala, 49, 23-40.

Flanagan Borquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. Revista de la Educación Superior, 46 (183), 87–104.

Guadalupe, C., (2022). Producción de Datos y Conocimiento. Ponencia encargada para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022. https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources

Muñoz-García, A. L., Queupil Quilamán, J. P., Bernasconi, A., & Véliz Calderón, D. (2019). Higher education research in Chile: Publication patterns and emerging themes. Education Policy Analysis Archives, 27, 100. https://doi.org/10.14507/epaa.27.3958.

Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. REDU Revista de Docencia Universitaria, 13(2), 91. https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440

SIES (2022). Base de Datos de Matriculados en Educación Superior. Base Matrícula Histórica 2007-2022. https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/

SIES (2023). Brechas de Género. Brechas de Género en Educación Superior 2022. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/02/MARZO-2023-brechas-degenero.pdf

Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. Student Success, 8(2), 1–8. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376

Torrado Fonseca, M. (2012). El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. TRALS.

UNESCO. (2019). Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649

La gamificación como estrategia educativa para abordar el emprendimiento social y sostenible en educación superior: Estudio bibliométrico

Juan José Arjona Romero [1]
Leticia C. Velasco Martínez [1]
Juan Carlos Tójar Hurtado [1]
[1] *Universidad de Málaga, España*
juanj@uma.es

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar la producción científica sobre gamificación para el desarrollo del emprendimiento social y sostenible. Los datos se han obtenido mediante una revisión bibliométrica comprendida entre el periodo de 2019 hasta 2024, en la base de datos Web of Science (WoS) de Clarivate. Para llevar a cabo el análisis, se procedió a la selección de los 50 artículos más relevantes. La metodología empleada fue de naturaleza cuantitativa descriptiva, centrándose en un análisis de publicaciones y autorías más representativas. Para ello se desarrolló un estudio de co-palabras para identificar las interrelaciones entre los diversos campos de estudio. Los resultados obtenidos revelaron una creciente tendencia hacia el uso de la gamificación y otras estrategias innovadoras en los procesos educativos. Aunque diversos trabajos han destacado el alto poder motivaciona de la gamificación, existe una escasez de investigaciones respecto al impacto de esta estrategia en el fomento de iniciativas emprendedoras azules y sostenibles. La ausencia de producción científica plantea un desafío para la exploración de nuevas líneas de investigación, donde la gamificación se percibe como una metodología innovadora para abordar las problemáticas ecosociales actuales y futuras.

Palabras clave: Revisión bibliométrica, gamificación, emprendimiento, sostenibilidad, educación superior.

Abstract

The aim of this paper is to identify and analyse the scientific production on gamification for the development of blue and sustainable entrepreneurship. The data were obtained through a bibliometric review in the Web of Science (WoS) database of Clarivate Analytics, from 2019 to 2024. The 50 most relevant articles were selected for analysis. The methodology used was descriptive and quantitative, focusing on an analysis of the most representative publications and authorships. For this purpose, a co-word analysis was carried out in order to identify the interrelationships between the different fields of study. The results revealed a growing trend towards the use of gamification and other innovative strategies in educational processes. Although several papers have highlighted the high motivational power of gamification, there is a paucity of research on the impact of this strategy in fostering blue and sustainable entrepreneurship. The lack of research poses a challenge for the exploration of new lines of research where gamification is perceived as an innovative methodology to address current and future eco-social issues.

Keywords: Bibliometrics, gamification, entrepreneurship, sustainability, higher education.

Introducción

Este estudio surge al amparo del llamamiento que hiciera Guterres (2023, s/p), cuando afirmó que "todavía estamos a tiempo para construir un mundo de aire limpio, empleos verdes y energía limpia asequible para todos desde la reducción de emisiones de gases invernadero". Un reiterado llamamiento sobre los efectos del cambio climático, donde se pone de manifiesto el bajo compromiso de los gobiernos y la obstaculización de las grandes empresas para mitigar dichos efectos. Existen multitud de sociedades permisivas que no están generando soluciones efectivas y reales para intervenir en las situaciones actuales problemáticas. Una situación que parece sumirse en un estado de entropía o desorden creciente o, por el contrario, como indicó Cazau (1995), en una tendencia de reorganización. Esta reorganización de la enseñanza implica que la educación, según señala Cárdenas (2020), debe desempeñar un papel fundamental como agente de cambio para la transformación social. En este sentido, los docentes deben ser actores comprometidos, alejados de ambigüedades y estatismos políticos. Desde

la perspectiva de la pedagogía social, la educación aborda la realidad social como un entorno en constante cambio y complejidad (Bauman, 2000; De Sousa, 2012; Quintar 2010). Para hacer frente a este dinamismo, se requieren intervenciones fundamentadas en pedagogías activas (Ausubel, 1983; Bernstein, 1988; Gardner 1987), capaces de adaptarse a las transformaciones continuas del siglo XXI, las cuales están marcadas por los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Estas tecnologías evolucionan hacia las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), buscando facilitar el aprendizaje del alumnado mediante el uso didáctico de las mismas (Lozano, 2011). También este concepto progresa hacia las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), marcando la transición a la era digital actual, donde la participación en los procesos de comunicación y el trabajo en equipo adquieren un valor crucial para impulsar el cambio social (Reig, 2016).

En este punto, se destaca la relevancia de la gamificación fundamentada en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), como estrategia para que los estudiantes adquieran competencias específicas que les permitan abordar determinados contenidos. Además, concede al docente reflexionar sobre la dinámica del juego y su conexión con los contenidos (Cornellà et al., 2020), lo que contribuye a mejorar la eficacia del aprendizaje, la motivación y la persistencia. Esta metodología facilita la ilustración de conceptos complejos y abstractos, promoviendo un aprendizaje activo (Esteban et al., 2022).

Asimismo, estamos asistiendo al auge de nuevos modelos económicos y empresariales como la Economía Social Solidaria (ESS) (Duque et al., 2021). Esta corriente aporta nuevos valores e incorpora procesos más colaborativos y solidarios, frente a la economía tradicional. Este cambio se refleja en la reciente resolución 77/60 de 27 de marzo (Organización de las Naciones Unidas, [ONU], 2023), donde se promueve la economía social y solidaria como un enfoque para el desarrollo sostenible.

La economía social se fundamenta en la promoción de la democracia, la justicia social, los derechos humanos, la educación y la protección del medio ambiente. Destaca por anteponer los valores del cuidado de las personas y del planeta, sobre los intereses del mercado, como recoge la Ley 5/2011 de Economía Social (España, Cortes Generales, 2011).

Ante esta situación, surge el emprendimiento social para combatir la pobreza y acelerar la transformación social. Gracias a su arraigo local, ofrece nuevas oportunidades de trabajo decente y empoderamiento a las mujeres, tal como reconoce la resolución 76/135 de 16 de diciembre (ONU, 2022). Este tipo de emprendimiento contribuye al crecimiento económico inclusivo y sostenible al equilibrar la eficiencia económica, la resiliencia social y la ambiental, favoreciendo a su vez, una transición digital justa y sostenible.

Desde esta perspectiva, este estudio plantea si fuese posible inspirar modelos de emprendimiento social y sostenible a partir de recursos proporcionados por la actual transformación digital educativa. Para responder esta cuestión, se llevó a cabo una revisión de la literatura científica, utilizando datos extraídos de las principales bases de datos *Web of Science* (WoS) de Clarivate Analytics.

La realización de análisis bibliométrico nos permitirá estudiar la producción y relaciones científicas a lo largo del tiempo de una forma transparente, replicable y sistemática. Los resultados alcanzados proporcionarán una visión global del impacto del conocimiento producido y las futuras propuestas de investigación (Donthu et al., 2021).

Método

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo descriptivo de carácter transversal-retrospectivo. Se utilizó un mapeo científico mediante métodos bibliométricos para crear una representación de la estructura de investigación, abarcando diferentes componentes tales como documentos, autores, revistas y palabras clave. Para ello, se realizó un procedimiento en cinco pasos: diseño del estudio, recolección de los datos, análisis de datos, visualización de datos e interpretación (Zupic y Čarter, 2015).

El mapeo se realizó utilizando la base de datos *Web of Science* las siguientes palabras claves: "*gamification*", "*serious games*", "*escape rooms*", "*entrepren*" y "social*", combinando diferentes motores de búsqueda. El resultado de la búsqueda arrojó un total de 50 artículos.

Los datos completos obtenidos de la búsqueda se exportaron en formato texto plano (txt) al *software Bibliometrix* (Aria & Cuccurullo, 2017), el cual se basa en *R-Studio* y cuenta con una interfaz HTML llamada *Biblioshiny*. En este programa se realizaron los cálculos bibliométricos y de similitud entre elementos (Zupic & Čarter, 2015).

Resultados

Es conveniente destacar que este estudio se ha centrado en los principales aspectos de la producción científica, fuentes, autores y palabras clave. Dicha información se ve reflejada en la figura 1.



Figura 1

Información principal del objeto de estudio.

*Nota***.** Elaboración propia a partir de *Biblioshiny.*

Producción científica

Como se puede observar en la figura 2, los años 2014 y 2021 son los que presentan una mayor producción científica, con un total de seis documentos cada uno. Se experimenta un ligero crecimiento en el año 2023, alcanzando hasta cinco documentos.

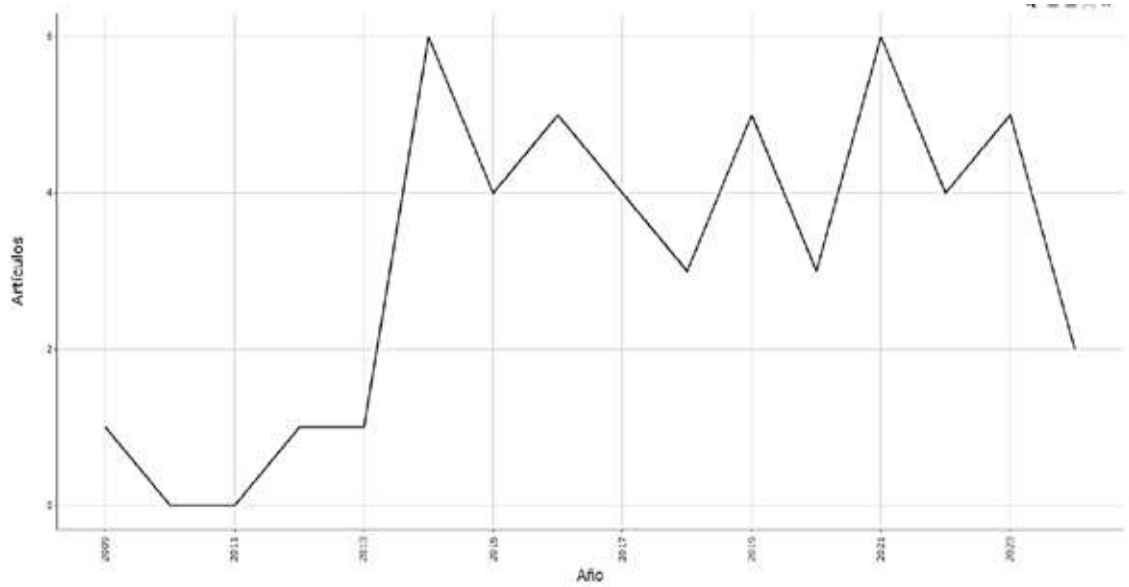


Figura 2

Producción científica anual

*Nota***.** Elaboración propia a partir de *Biblioshiny.*

En relación con las fuentes (figura 3), es necesario señalar que el 40% (20 publicaciones), corresponde al área de Investigación Educativa, seguida de las Aplicaciones Interdisciplinarias de la Informática, que representan el 18% (9 publicaciones). Entre las fuentes más relevantes, se encuentra *"Sustainability"*, con un total de 3 documentos sobre la muestra objeto de estudio.

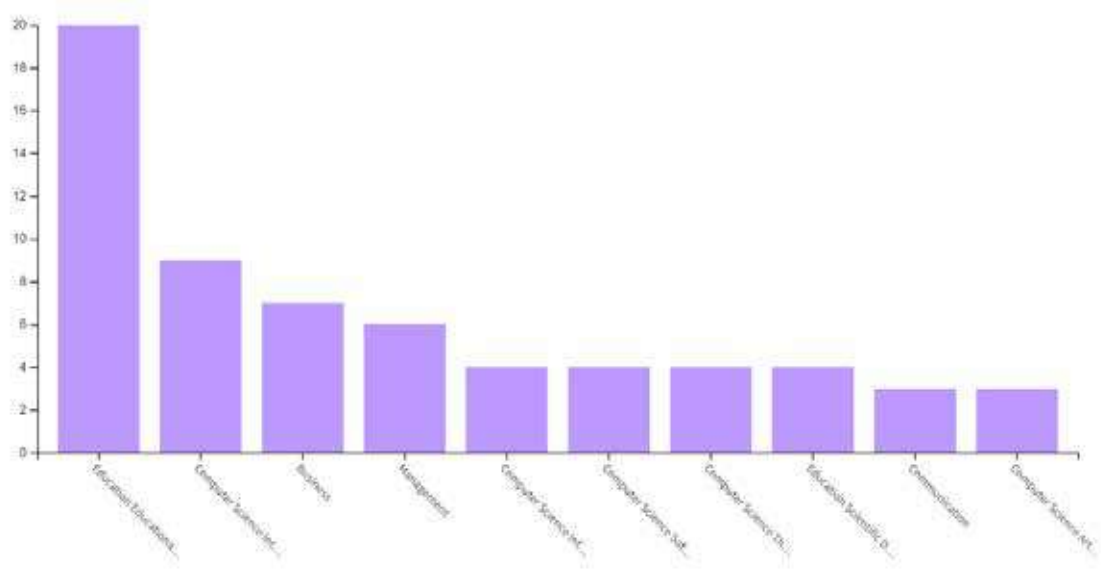


Figura 3
Nivel de producción de las revistas por categorías de la WoS
Nota. Elaboración propia a partir de *Biblioshiny.*

En relación con los autores más destacados, según se observa en la figura 4, sobresalen Aceto, S., Burgos, D. y Padilla-Zea, N., con un total de tres artículos cada uno, en 2017 (1 artículo con 0,12 citas), 2019 (1 artículo con 1,5 citas) y 2020 (1 artículo con 0 citas), apreciándose su producción científica y citaciones (Figura 5).

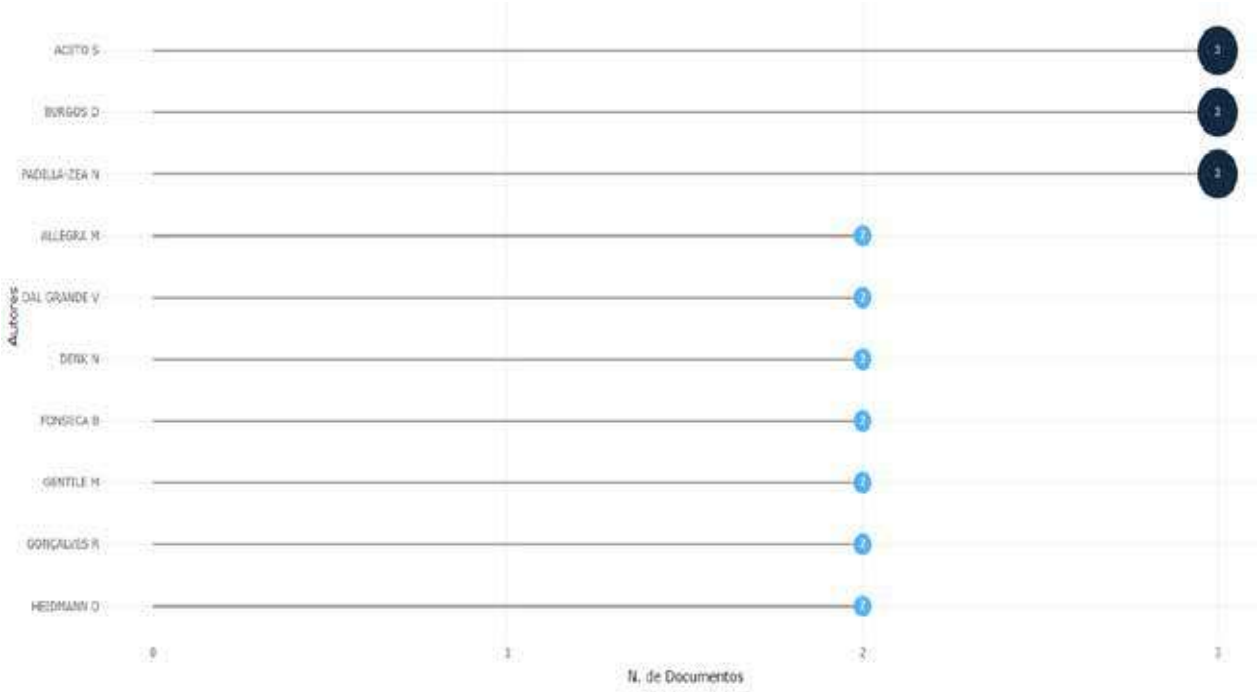


Figura 4
Autores más relevantes
Nota. Elaboración propia a partir de *Biblioshiny.*

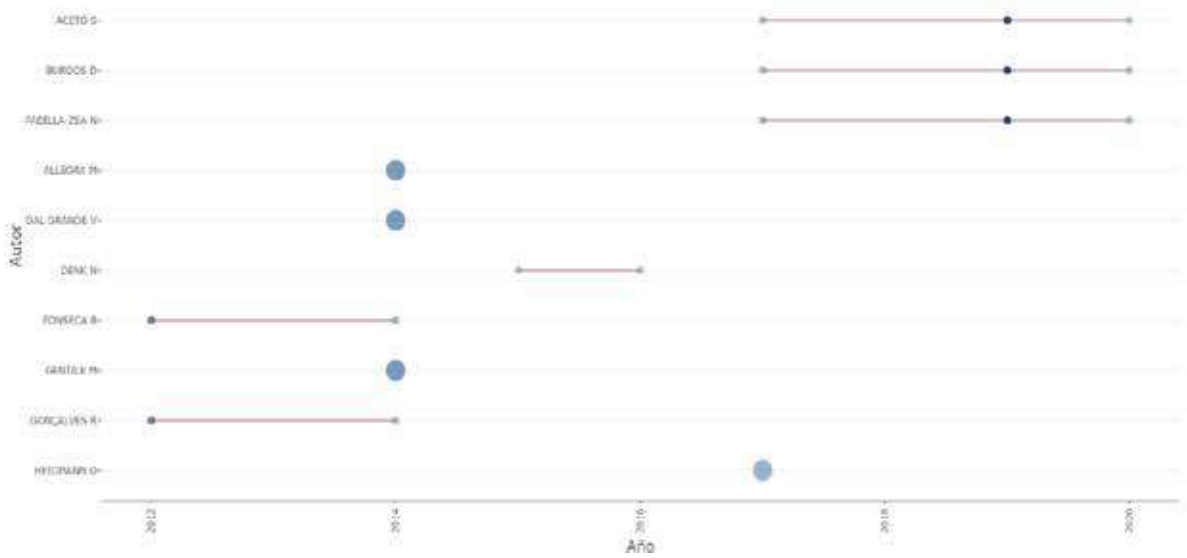


Figura 5

Producción científica de los autores y citación obtenida a lo largo del tiempo

Nota. Elaboración propia a partir de *Biblioshiny.*

Finalmente, se analizan las relaciones entre los autores, las palabras clave y las fuentes de publicación mediante el diagrama de Sankey (figura 7). Al comparar, se observa que los autores más destacados mencionados anteriormente, son los más pertinentes para el objeto de estudio, debido a que abordan las temáticas "*serious games"* y "economía social". Además, se percibe que estos autores tienden a publicar mayoritariamente en la revista *Sustainability*, la cual concentra la mayor parte de las investigaciones en este campo.

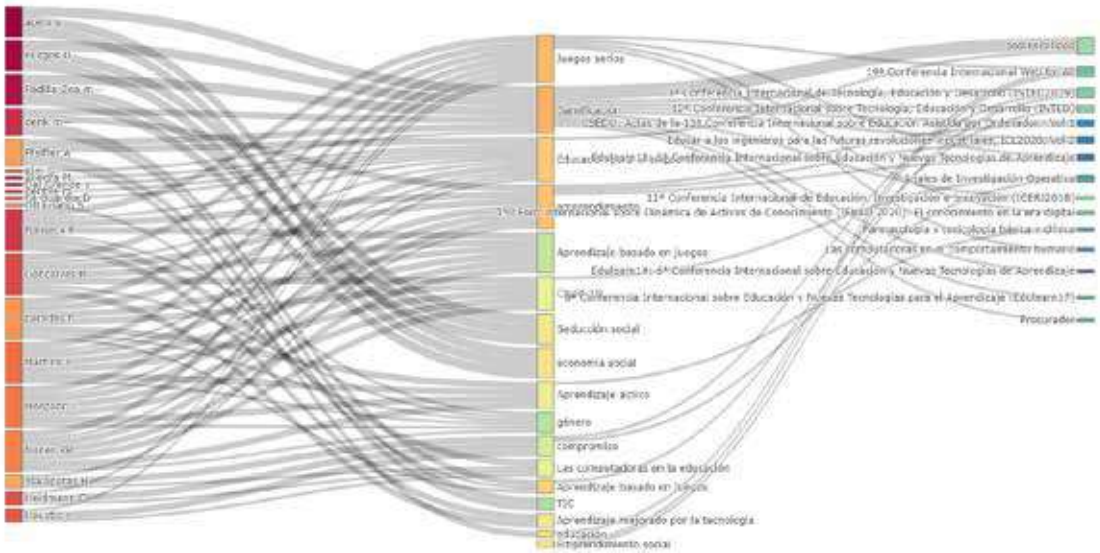


Figura 7

Diagrama de Sankey de autores, palabras clave y fuentes

Nota. Elaboración propia a partir de *Biblioshiny*.

Discusión y conclusiones

La realización de análisis bibliométrico ha permitido analizar la producción y relaciones científicas a lo largo del tiempo de una forma transparente, replicable y sistemática. Los resultados alcanzados han permitido obtener una visión global del impacto del conocimiento producido y conocer las futuras propuestas de investigación (Donthu

et al., 2021). El Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) se configura como una estrategia que permite al alumnado adquirir habilidades para trabajar competencias relacionadas con la ESS (Duque et al., 2021), y donde el docente puede reflexionar en torno a lo que está sucediendo en el juego y en los contenidos (Cornellà et al., 2020). Los resultados obtenidos de WoS revelan poca producción científica relacionada con la gamificación aplicada al emprendimiento socialmy sostenible. Este hallazgo lleva a plantear la necesidad de ampliar dicho análisis con las aportaciones de otras bases de datos como *Scopus, Dialnet y ERIC Database*. Para ello, se precisará de una revisión sistemática bajo el modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021) con el objetivo de profundizar en la investigación aportando evidencias y respuestas precisas a las cuestiones planteadas.

Impacto y transferencia

Emplear la gamificación en la formación de emprendimiento social y sostenible potencia la motivación, habilidades prácticas y creatividad de los participantes. Además, facilita una comprensión más profunda de los conceptos del emprendimiento social, fomenta la colaboración y prepara a los estudiantes para desafíos del mundo real. Este enfoque permite crear individuos más capacitados y comprometidos con iniciativas emprendedoras socialmente responsables, contribuyendo así al desarrollo sostenible y a soluciones innovadoras para este tipo de problemas.

Referencias bibliográficas

Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, *11*(4), 959-975. https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007.

Ausubel, D. P., Novak, J. Donald. y Hanesian, Helen. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. (2ª ed.). Trillas.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*: *sociología de la transmisión cultural.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Cárdenas Messa, G.A. (2020). De la entropía social a la entropía educativa. Una reflexión en el contexto colombiano. *Revista Educación*, 44 (1), 4-6.

Cazau, P. (1995). *La teoría del caos*. http://galeon. com/pcazau/artfis_caos. htm.

Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *28*, 5-19.

De Sousa, S. B. (2012). *Epistemologías del sur*. Siglo XXI Editores.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 285-296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070.

Duque, P., Meza, O. E., Giraldo, D. y Barreto, K. (2021). Economía Social y Economía Solidaria: un análisis bibliométrico y revisión de literatura. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, (138), 187-212. https://dx.doi.org/10.5209/reve.75566.

España, Cortes Generales (2011). Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social. *Boletín Oficial del Estado,* 30-03-2011, 76, 33023-33033. https://www.boe.es/boe/dias/2011/03/30/pdfs/BOE-A-2011-5708.pdf.

Esteban, M., García, O., López, M. y Rodríguez, M. (2022). Gamificación para elevar y mejorar el rendimiento en la enseñanza universitaria. *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2021*. Redine.

Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente*: *la teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de Cultura Económica.

Guterres, A. (20 de septiembre de 2023). *Cumbre sobre la Ambición Climática.* [Discurso principal]. Sede de las Naciones Unidas, New York, Estados Unidos,

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, *5*, 45-47.

Organización de las Naciones Unidas (2022). Resolución 76/135 de la Asamblea General, de 16 de diciembre de 2021, relativa a las cooperativas en el desarrollo social. *Diario Oficial de las Naciones Unidas, A/RES/76/135*, 5-1-2022. 1-4.

Organización de las Naciones Unidas, (2023). Resolución 77/60 de Asamblea, de 27 de marzo de 2023, relativa a promover las economía social y solidaria para el desarrollo sostenible. *Diario oficial de las Naciones Unidas, A/77/L60,* 27-03-2023. 1-4.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología, 74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/J.RECESP.2021.06.016

Quintar, E. (2010). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional.

Reig Hernández, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de pedagogía*, *473*, 24-27.

Zupic, I. & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, *18*(3), 429-472. https://doi.org/10.1177/1094428114562629

Percepcions de les educadores d'escola bressol sobre les rutines i estratègies afavoridores de la comunicació i la llengua oral dels infants

Ariadna Caberol Sallés [1]
Sandra Espino Datsira[1]
Marta Gràcia [2]

[1] *UManresa, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya*

[2] *Universitat de Barcelona*

acaberol@umanresa.cat

Resum

Les interaccions dels infants amb els seus cuidadors, familiars i professionals de l'educació, són fonamentals per al desenvolupament comunicatiu i lingüístic (Masek et al., 2023). Els adults utilitzen diversos patrons i estratègies que poden optimitzar aquest procés (Galván-Bovaira & Del Rio, 2009; Gràcia et al., 2015). És crucial disposar d'educadors i educadores formades en aquesta temàtica que puguin promoure el desenvolupament del llenguatge i la competència oral des de l'entorn natural de l'infant, les seves rutines i situacions quotidianes (Gràcia et al., 2024; Martín & Chireac, 2022).

Els objectius de l'estudi inclouen: 1)conèixer la percepció de les educadores sobre quines rutines i/o situacions quotidianes en context escolar faciliten la interacció comunicativa infant-educadora; 2)explorar la percepció que tenen les educadores en relació a quines estratègies realitzen per facilitar la interacció i el desenvolupament de la comunicació oral dels infants.

Es va realitzar un estudi exploratori de tres casos en una escola bressol realitzant tres entrevistes. Els resultats van permetre identificar diferents rutines i situacions quotidianes valorades per les educadores com afavoridores de la interacció comunicativa amb els infants i destacar la diversitat d'estratègies comunicatives emprades, suggerint la necessitat d'enfocaments flexibles en les pràctiques educatives segons les necessitats individuals dels infants.

Paraules clau: Llenguatge oral, Educació Infantil, Percepcions de les mestres, Pràctiques educatives

Abstract

Infants' interactions with their caregivers, both in the family and school environment, are fundamental for their own communicative and linguistic development (Masek et al., 2023). Adults employ various patterns and strategies that enhance this process (Galván-Bovaira & Del Rio, 2009; Gràcia et al., 2015). It is crucial to have trained educators to promote language development and oral competency within the infant's natural context, routines, and daily situations (Gràcia et al., 2024; Martín & Chireac, 2022).

This study aims to: 1) understand educators' perception of which school context routines and/or daily situations facilitate infant-educator communicative interaction; 2) explore educators' perception regarding the strategies that are employed to facilitate infant oral communication and development.

An exploratory study of three cases was conducted in an Early childhood Education school by holding three interviews. The results identified different routines and daily situations valued by educators as facilitators of communicative interaction with infants. In addition, results emphasised the diversity of communicative strategies employed and revealed the need for more flexible approaches on educational practises according to individual infant needs.

Keywords: Oral Language, Early Childhood Education, Teacher perceptions, Educational practices

Introducció

Les interaccions comunicatives entre infants-adults han estat objecte d'estudi de nombroses investigacions (Hirsh-Pasek et al., 2015; Rowe, 2012). Aquestes, han permès identificar patrons d'interacció comunicativa i lingüística, i estratègies dutes a terme pels adults que optimitzen els processos del desenvolupament de la comunicació i el llenguatge oral dels infants (Galván-Bovaira & del Rio, 2009; Gràcia et al., 2015; Masek et al., 2023).

Tradicionalment, predominen recerques en context d'atenció primerenca i educació especial, abordant necessitats d'infants amb patologies del neurodesenvolupament o risc (Domeniconi & Gràcia, 2018; Dunst et al., 2014; Gràcia et al., 2020; Mas et al., 2019; Vega et al., 2018). D'altra banda, estudis sobre la interacció comunicativa en infants amb el desenvolupament esperat, han investigat principalment la diada mare-infant i la comunicació adult-infant en la primera etapa d'educació infantil en entorns ordinaris (Ferjan Ramírez et al., 2020; Kuchirko et al., 2018; Madigan et al., 2019).

Internacionalment, destaquen intervencions naturalistes que busquen integrar pràctiques centrades en la família i models basats en rutines en entorns educatius (Clingenpeel & McWilliam, 2003; Mcwilliam & Garcia-Grau, 2019). A nivell nacional, hi ha menys experiències que promoguin el desenvolupament comunicatiu i lingüístic des d'escoles bressol conjuntament famílies-educadores.

Per altra part, diferents investigacions subratllen la importància de l'ensenyament explícit de la competència comunicativa oral (Gràcia et al., 2024; Martín & Chireac, 2022), sobretot en contextos formatius de mestres (Cebrián-Robles et al., 2018; Gràcia et al., 2024) perquè en la seva pràctica professional hauran de ser els que afavoreixin aquesta competència en els infants.

Per aquest motiu, és rellevant accedir a la percepció que tenen aquests professionals sobre les pràctiques educatives que duen a terme per afavorir la interacció comunicativa i quins contextos són més favorables.

En aquest sentit, l'estudi actual s'emmarca en una recerca més àmplia que té la finalitat d'afavorir el desenvolupament comunicatiu dels infants escolaritzats en l'etapa d'educació infantil 0-3anys, mitjançant una formació col·laborativa amb les educadores.

Concretament, en aquesta ponència, es proposen els següents objectius:

1. Conèixer la percepció de les educadores sobre quines rutines i/o situacions quotidianes en context escolar faciliten la interacció comunicativa infant-educadora.

2. Explorar la percepció que tenen les educadores en relació a quines estratègies realitzen per facilitar la interacció i el desenvolupament de la comunicació oral dels infants.

Mètode

Disseny

És un estudi exploratori de casos. Es va utilitzar principalment una metodologia qualitativa. Es va analitzar el contingut de les entrevistes amb les educadores mitjançant un sistema de categories i codis desenvolupat a partir d'un procés inductiu-deductiu.

Context i participants

La investigació es va realitzar a l'Escola Bressol Upetita, de Manresa. El curs 2023-24 acull 42 infants d'entre 4 mesos i 3 anys.

L'equip educatiu està format per una mestra d'educació infantil (exerceix de mestra i directora de l'escola) i cinc tècniques superiors d›educació infantil. Les 6 educadores es distribueixen en 3 educadores que tenen un curs de referència assignat treballant a temps complert i, les 3 restants, que donen suport als grups treballant a temps parcial.

Per l'estudi es van seleccionar 3 educadores. A la Figura 1 es caracteritza el perfil de cadascuna atenent les dimensions: grup de referència (Infantil 0, Infantil 1 o Infantil 2), formació, anys d'experiència i dedicació.

Educadora	Grup de referència	Formació	Anys experiència	Dedicació
Educadora-1	I0-11 infants	CFGS Educació Infantil	1	Temps-complert
Educadora-2	I1-18 infants	CFGS Educació Infantil	13	Temps-complert
Educadora-3	I2-13 infants	Diplomatura Mestra Infantil. Màster Direcció centres educatius	13	Temps-complert

Figura 1. *Perfil de les educadores*

Instruments

L'instrument de recollida de dades utilitzat és una entrevista semi-estructurada organitzada en quatre blocs de contingut: 1) contextualització-descripció dels infants respecte el desenvolupament comunicatiu-lingüístic; 2) identificació-valoració de les rutines diàries i interaccions comunicatives a l'aula; 3) valoració sobre les pròpies estratègies per desenvolupar la comunicació i llenguatge i 4) relació escola-famílies.

Procediment

El procediment de recollida i anàlisi de dades va contemplar quatre fases: 1) Presa de decisions sobre les educadores participants a l'estudi, atenent els diferents perfils (grup de referència, formació i anys d'experiència); 2) Realització de les entrevistes a les educadores, i enregistrament en àudio, durant el novembre 2023, presencialment a l'escola; 3) Transcripció de les entrevistes amb l'aplicació Nuclia; 4) Elaboració d'un sistema de categories i codis ad hoc per analitzar les entrevistes prenent com a referència el format de camp de Galván-Bovaira (2008)la comunicació i el llenguatge s'expliquen a partir de la interdependència entre les capacitats cognitives i d'aprenentatge de l'infant i les ajudes i oportunitats que aporta l'entorn sociocultural. La investigació realitzada va tindre com a principal objectiu analitzar mitjançant la metodologia observacional els intercanvis comunicatius i lingüístics que es produeixen entre díades mare-infant durant el segon semestre de vida, per tal d'identificar patrons comportamentals estables i les seues característiques en díades adult-infant.

Es va realitzar un disseny d'estudi de casos avaluatiu de baixa intensitat LAG-LOG tot aplicant-lo al context natural. Els participants experimentals van estar quatre díades mare-infant de desenvolupament normal, les edats d'aquests últims oscil.laven entre 6 i 9 mesos d'edat quan es van començar les gravacions. Com a instrument de registre es va elaborar un format de camp amb un total de nou eixos com ara, Estat emocional, Postura, Participació en la comunicació i Producció comunicativa, referits als infants i Manifestacions emocionals, Estratègies de gestió comunicativa, Recursos comunicatius emprats, Contingut del llenguatge i Estratègies impulsores del desenvolupament de la comunicació i el llenguatge, pertanyents a les mares. Aquests eixos van agrupar tot un seguit d'unitats comportamentals amb diferents nivells de concreció.

El programa informàtic d'anàlisi de la interacción GSEQ de Bakeman i Quera*, ens va permetre en l'anàlisi més molecular identificar patrons interactius i valorar la seua conformació com ara, l'actuació contingent de les díades o la pressa d'iniciativa dels infants. L'anàlisi més molar, va fer emergir patrons interactius comunicatius i lingüístics on les mares utilitzen estratègies com la sobreinterpretació o la imitació i, els infants, van augmentant la freqüència del seu comportament verbal.

*Bakeman, R. i Quera, V. (1995 i l'Escala EVALOE (Gràcia et al., 2015). Aquestes, s'organitzen en tres blocs: a) Estratègies de gestió de la comunicació, b) Funcions comunicatives i estratègies implícites i 3) Recursos comunicatius; i, finalment, 4) Anàlisi de les transcripcions amb el software Atlas.ti23.

Resultats

Es presenten els resultats preliminars en relació als objectius obtinguts a partir de l'anàlisi de les 3 entrevistes.

Percepció de les educadores sobre rutines i situacions quotidianes que faciliten la interacció

S'identifiquen diferents rutines i situacions quotidianes que les educadores valoren com afavoridores de la interacció comunicativa amb els infants: arribada a l'escola, esmorzar, canvi de bolquer, cançons, dinar, explicació de contes, joc a l'espai exterior i joc lliure.

A la Figura 2 es presenta la distribució de les rutines segons educadora i grup de referència.

Rutines/ Situacions quotidianes	Educadora-1 (I0)	Educadora-2 (I1)	Educadora-3 (I2)
Arribada a l'escola	x	x	x
Esmorzar	x	x	x
Canvi de bolquer	x	x	x
Cançons	x	x	x

Dinar	x	x	x
Explicació contes		x	x
Joc espai exterior			x

Hi ha situacions en què totes les educadores valoren com a facilitadores de la interacció: arribada a l'escola, esmorzar, canvi de bolquer, cançons i dinar.

En canvi, n'hi ha que només són reconegudes en algun dels grups de referència, per exemple, l'explicació de contes és una rutina valorada per les educadores d'I1 i I2 o el jocs a l'espai exterior valorada per l'educadora d'I2.

Percepció de les educadores sobre les estratègies que realitzen per facilitar la interacció i el desenvolupament comunicatiu.

En relació al segon objectiu, es presenten els resultats de l'anàlisi de les respostes a les preguntes relatives a la valoració sobre les pròpies estratègies que porten a terme les educadores per afavorir el desenvolupament de la comunicació i el llenguatge dels infants.

En aquest sentit, les educadores perceben l'ús d'una àmplia varietat d'estratègies vinculades tant a la gestió de la comunicació, a les funcions comunicatives com als recursos comunicatius.

A figura 3 s'exposa la distribució de les estratègies segons educadora i grup de referència.

Estratègies	Educadora-1 (I0)	Educadora-2 (I1)	Educadora-3 (I2)
Gestió de la comunicació			
Estructuració torns		x	x
Regulació acció			x
Ús d'elements prosòdics			x
Funcions comunicatives i estratègies implícites			
Anticipació	x	x	
Correcció		x	
Demandes		x	x
Expansió		x	
Imitació	x		
Interpretació	x		
Pregunta		x	x
Recursos comunicatius			
Contacte físic	x	x	
Contacte visual	x	x	
Expressió facial		x	
Gestuals		x	
Verbals	x	x	x

Figura 3. *Estratègies per facilitar la interacció i el desenvolupament de la comunicació oral*

Els resultats mostren diversitat entre les estratègies que diuen que utilitzen les diferents educadores, coincidint les tres únicament en l'ús d'estratègies verbals. També s'observa que algunes estratègies estan presents només en un grup de referència: en el grup I0 les estratègies d'imitació i d'interpretació; en el grup I1 la correcció, expansió, expressió facial i contacte visual; i en el grup I2 la regulació de l'acció i ús d'elements prosòdics.

Discussió i conclusions

Els resultats d'aquest estudi subratllen la importància de les interaccions i l'ús d'estratègies comunicatives en l'educació infantil per fomentar el desenvolupament comunicatiu dels infants, concordant amb la literatura prèvia (Ferjan Ramírez et al., 2020; Gràcia et al., 2015)un estilo de habla casi universal que se distingue por un tono más alto, un tempo más lento y una entonación exagerada, se ha documentado en discursos dirigidos a niños pequeños en muchos países. Investigaciones anteriores muestran que el uso de parentese y de turnos entre padres e hijos están asociados con avances en el aprendizaje de idiomas de los niños. Llevamos a cabo un ensayo controlado aleatorizado para determinar si una intervención de entrenamiento para padres administrada cuando los bebés tienen 6, 10 y 14 meses de edad puede mejorar la entrada del lenguaje de los padres y si esto, a su vez, cambia la trayectoria del desarrollo del lenguaje del niño entre 6 y 18 años. mes de edad. Las familias de bebés de 6 meses de edad con un desarrollo típico (n = 71. Les rutines i situacions quotidianes, com l'arribada a l'escola i l'esmorzar, s'identifiquen per les educadores com a moments clau per a la interacció comunicativa (Masek et al., 2023; Mcwilliam & Garcia-Grau, 2019).

S'evidencia també una varietat d'estratègies que diuen implementar les educadores per facilitar la comunicació oral, el què posa de manifest la necessitat d'enfocaments flexibles i adaptatius en la formació docent que facilitin eines que permetin atendre les necessitats i preferències individuals dels infants (Gràcia et al., 2024; Martín & Chireac, 2022).

La discrepància en les estratègies comunicatives emprades entre els diferents grups suggereix la influència de factors contextuals i la importància de la reflexió crítica en la pràctica educativa. Això reforça la necessitat de programes de formació d'educadores que incloguin una reflexió profunda sobre les pràctiques i l'adaptabilitat a diferents contextos i necessitats pel que fa al desenvolupament de la llengua oral (Cebrián-Robles et al., 2018; Gràcia et al., 2015, 2024).

En conclusió, aquest estudi posa de manifest la importància de les rutines i les estratègies comunicatives en el foment de la comunicació oral en l'educació infantil. Les seves troballes destaquen la necessitat d'una aproximació flexible i centrada en l'infant en la pràctica educativa, així com la importància de la formació docent continua i reflexiva.

Impacte i transferència

La competència en llengua oral és essencial per a una comunicació efectiva entre infants i educadores, afavorint l'intercanvi d'idees i el desenvolupament cognitiu i social. Millorar aquesta competència enforteix la qualitat educativa i fomenta un entorn d'aprenentatge inclusiu, contribuint a l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible (ODS) 4, Educació de Qualitat.

Referències bibliogràfiques

Cebrián-Robles, D., Franco-Mariscal, A.-J., & Blanco-López, Á. (2018). Preservice elementary science teachers' argumentation competence: Impact of a training programme. *Instructional Science*, *46*(5), 789-817. https://doi.org/10.1007/s11251-018-9446-4

Clingenpeel, B. T., y McWilliam, R. A. (2003). *Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (SATIRE)*. U. S. Office of Special Education Programs. https://edn.ne.gov/cms/sites/default/files/satire.pdf

Doherty, C., Kettle, M., May, L., & Caukill, E. (2011). Talking the talk: Oracy demands in first year university assessment tasks. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *18*(1), 27-39. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.498775

Domeniconi, C., & Gràcia, M. (2018). Efectos de una intervención siguiendo el modelo enfocado en la familia para promover avances en el desarrollo del lenguaje de los niños. *Revista de Investigación En Logopedia*, *8*(2), 165-181. https://doi.org/10.5209/RLOG.58734

Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family Capacity-Building in Early Childhood Intervention: Do Context and Setting Matter? *School Community Journal*, *24*(1), 37-48. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1032240.pdf

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Meta-Analytic Structural Equation Modeling of the Influences of Family-Centered Care on Parent and Child Psychological Health. *International Journal of Pediatrics*, *2009*, 1-9. https://doi.org/10.1155/2009/576840

Ferjan Ramírez, N., Lytle, S. R., & Kuhl, P. K. (2020). Parent coaching increases conversational turns and advances infant language development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *117*(7), 3484-3491. https://doi.org/10.1073/pnas.1921653117

Galván-Bovaira, M. J. (2008). Observació sistemàtica de la L'interacció primerenca: Els intercanvis comunicatius i lingüístiques en díades mare-bebé [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. https://www.tdx.cat/handle/10803/2654

Galván-Bovaira, M. J., y& del Rio, M. J. (2009). La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de estudios observacionales y escalas de estimación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *29*(4), 225-236. https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70030-0

Galván-Bovaira, M. J. G., & Del Rio, M. J. (2009). El desarrollo del lenguaje y la identificación de patrones interactivos comunicativos y lingüísticos madre-bebé. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*, 67-76.

Gràcia, M., Espino Datsira, S., Alcalde Sicilia, J., & Merino Rubio, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, *46*(183), 94-108. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., & Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Graó.

Gràcia, M., Simón, C., Salvador-Beltran, F., Adam-Alcocer, A. L., Mas, J. M., Giné, C., & Dalmau, M. (2020). The transition process from center-based programmes to family-centered practices in Spain: A multiple case study. *Early Child Development and Care*, *190*(14), 2192-2204. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564916

Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological Science*, *26*(7), 1071-1083. https://doi.org/10.1177/0956797615581493

Kuchirko, Y., Tafuro, L., & Tamis LeMonda, C. S. (2018). Becoming a Communicative Partner: Infant Contingent Responsiveness to Maternal Language and Gestures. *Infancy*, *23*(4), 558-576. https://doi.org/10.1111/infa.12222

Madigan, S., Prime, H., Graham, S. A., Rodrigues, M., Anderson, N., Khoury, J., y Jenkins, J. M. (2019). Parenting Behavior and Child Language: A Meta-analysis. *Pediatrics*, *144*(4), e20183556. https://doi.org/10.1542/peds.2018-3556

Martín, R. A., & Chireac, S. M. (2022). La formaciçpn en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, *42*, 1-22.

Mas, J. M., Dunst, C. J., Balcells-Balcells, A., Garcia-Ventura, S., Giné, C., & Cañadas, M. (2019). Family-centered practices and the parental well-being of young children with disabilities and developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, *94*, 103495. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103495

Masek, L. R., Weiss, S. M., McMillan, B. T. M., Paterson, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Contingent conversations build more than language: How communicative interactions in toddlerhood relate to preschool executive function skills. *Developmental Science*, *26*(3), e13338. https://doi.org/10.1111/desc.13338

Mcwilliam, R., & Garcia-Grau, P. (2019). Doce Pasos Críticos para el Encuentro Profesional-Familia. En *Prácticas de Atención Temprana Centradas en la Familia y en Entornos Naturales*. UNED.

Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, *83*(5), 1762-1774. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Vega, F., Gràcia, M., & Riba, C. (2018). *¿Cómo diseñar entornos favorables para promover la comunicación y el lenguaje de alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo?* http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5572

Villalta, M. A., & Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y posgrado*, *24*(2), 61-72.

Trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales en universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Un estudio de casos en el territorio regional [48]

Bernardita Sepúlveda-Egaña [1]
Juan Llanes Ordoñez [2]
Mercedes Reguant Álvarez [2]

[1] *Doctoranda del Programa Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España*

[2] *Director/a de Tesis, Universidad de Barcelona, España*

bsepulse7@alumnes.ub.edu; juanllanes@ub.edu; mreguant@ub.edu

Resumen

Este proyecto de tesis tiene como objetivo principal investigar las trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales que cursan planes especiales en Instituciones de Educación Superior (IES) pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), siendo propias del territorio regional del país. Para contextualizar la formación de grado, se incluyen antecedentes sobre la educación universitaria de este tipo de programas a nivel nacional.

La investigación adopta un diseño de estudio de casos colectivo y de paradigma mixto, centrándose en la cohorte 2024 de estudiantes que cursan planes especiales en tres áreas: administración y comercio, tecnología y educación. El objetivo es caracterizar a este estudiantado, comprender las motivaciones y expectativas que influyen en sus decisiones sobre la continuación de la formación académica y analizar la relación con su experiencia laboral previa.

En conclusión, se pretende identificar los elementos comunes que definen este tipo de formación académica, considerando factores laborales, familiares y personales. Esta investigación aspira a proporcionar una comprensión integral de las dinámicas educativas y laborales de los estudiantes no convencionales, contribuyendo así al conocimiento en este ámbito.

Palabras clave: educación superior, estudiante adulto, desarrollo de la carrera, aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract

The main objective of this thesis project is to investigate the academic-labor trajectories of non-conventional students who follow special plans in Higher Education Institutions (HEI) belonging to the Council of Rectors of Chilean Universities (CRUCH), being specific to the regional territory of the country. In order to contextualize undergraduate education, background information on university education of this type of programs at the national level is included.

The research adopts a collective case study design and mixed paradigm, focusing on the 2024 cohort of students studying special plans in three areas: administration and commerce, technology, and education. The objective is to characterize this student body, understand the motivations and expectations that influence their decisions about continuing their academic training and analyze the relationship with their previous work experience.

In conclusion, the aim is to identify the common elements that define this type of academic training, considering work, family, and personal factors. This research aims to provide a comprehensive understanding of the educational and work dynamics of non-conventional students, thus contributing to knowledge in this area.

Keywords: higher education, adult students, career development, lifelong learning.

48 Proyecto de investigación financiado por Beca de Doctorado para estudiantes en el extranjero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID – Chile).

Introducción

El proyecto aborda las trayectorias académico-laborales de los estudiantes no convencionales que cursan planes especiales en universidades chilenas, situándose en la diversidad de formaciones universitarias existentes, enriquecidas por experiencias de aprendizaje formal y no formal e itinerarios flexibles de aprendizaje, sustentados en el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO 2022). Este enfoque, se sostiene a través de la Agenda 2030, específicamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, el cual respalda que la educación de calidad se basa en los principios de inclusión, equidad y calidad, buscando puntos de encuentro multisectoriales más allá de la política educativa, involucrando todos los niveles educativos y proponiendo aprendizaje para el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía a lo largo de la vida para todos (ONU 2020).

La revisión inicial, permite evidenciar que el estudiantado que cursa planes especiales se caracteriza por jóvenes y adultos, trabajadores, que presentan bajos ingresos, y condiciones socioeconómicas carentes de oportunidades para su formación (Ruffinelli, 2007). Otro elemento relevante es el sistema de apoyo en torno a aspectos académicos como de acompañamiento estudiantil en razón a la etapa vital, dada la mayor cantidad de responsabilidades familiares, laborales y otras que suscitan el proyecto de vida de cada estudiante (Taveira, 2014). De ahí que, los estudiantes no convencionales representan un mayor riesgo académico (Figuera y Álvarez, 2014). En esta línea, Carvajal y Cervantes (2017) señalan que el sistema universitario vespertino en Chile presenta requerimientos en su equipamiento y gestión, pues satisface necesidades del grupo de estudiantes no convencionales, estando diseñado prioritariamente para el estudiante tradicional. Por tanto, las condiciones para el logro del perfil de egreso en la diversidad de programas es un mayor desafío y en definitiva, da cuenta de que los estudiantes que entran por vías diversas o no convencionales, presentan retraso académico, fracaso y abandono significativamente mayor (Figuera et al., 2015)el establecimiento de políticas de acceso debe ir acompañado de medidas para garantizar la permanencia en el sistema. La orientación es uno de los instrumentos más significativos. El artículo presenta los resultados de una investigación longitudinal sobre los procesos de transición y persistencia de una cohorte de estudiantes de ADE y Pedagogía de la Universidad de Barcelona que iniciaron los estudios en el año 2010. Los datos confirman que las situaciones de retraso académico, fracaso y abandono son significativamente superiores entre los estudiantes que accedieron a través de las vías no convencionales (específicamente aquellos procedentes de las vías CFGS, mayores de 25 años y 45 años.

En el escenario actual chileno sobre ingreso a la educación terciaria, el informe emitido por el Sistema de Información de Educación Superior (SIES) (2022a) señala que la matrícula de pregrado de primer año se ha visto disminuida, manteniéndose gracias al estudiantado que se mantiene en la IES e ingresan a programas regulares de continuidad o especiales y regulares en niveles más avanzados, por medio de convalidaciones o sistemas de cambio de programas internos. En consecuencia, existe progresivamente un número de estudiantes que acceden a niveles más avanzados de programas o que ingresan directamente a programas regulares de continuidad. Al profundizar en el tipo de plan y área de conocimiento, la figura 1 evidencia que el universo de los programas especiales se encuentra mayormente distribuidos en las áreas de conocimiento de administración y comercio (31%), tecnología (29%), ciencias sociales (17%) y educación (12%)

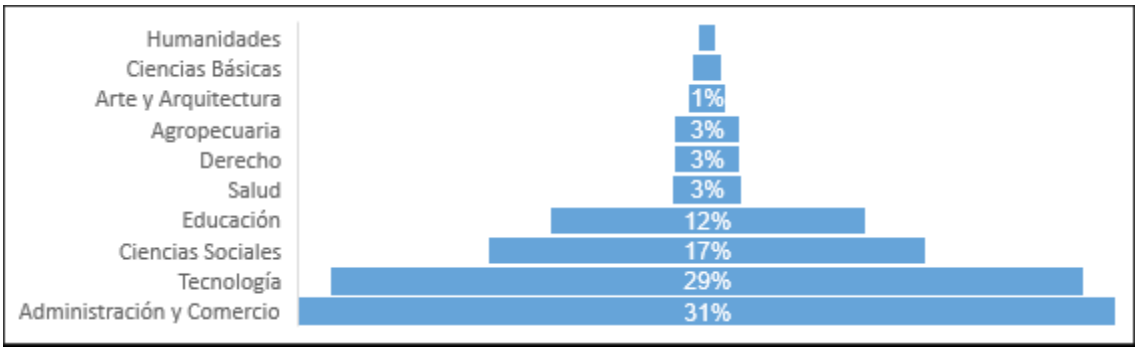


Figura 1

Porcentaje de programas especiales totales distribuidos por área de conocimiento

Nota. Elaborado a partir del SIES (2022b).

Cabe mencionar que la distribución total de programas especiales considera planes de estudio de carreras alojadas en el nivel de formación técnico-profesional, como Profesional con y sin Licenciatura. Por tanto, al analizar los programas especiales especificamente de los planes de estudio de carreras profesionales, se obtiene la siguiente distribución expresado en la figura 2.

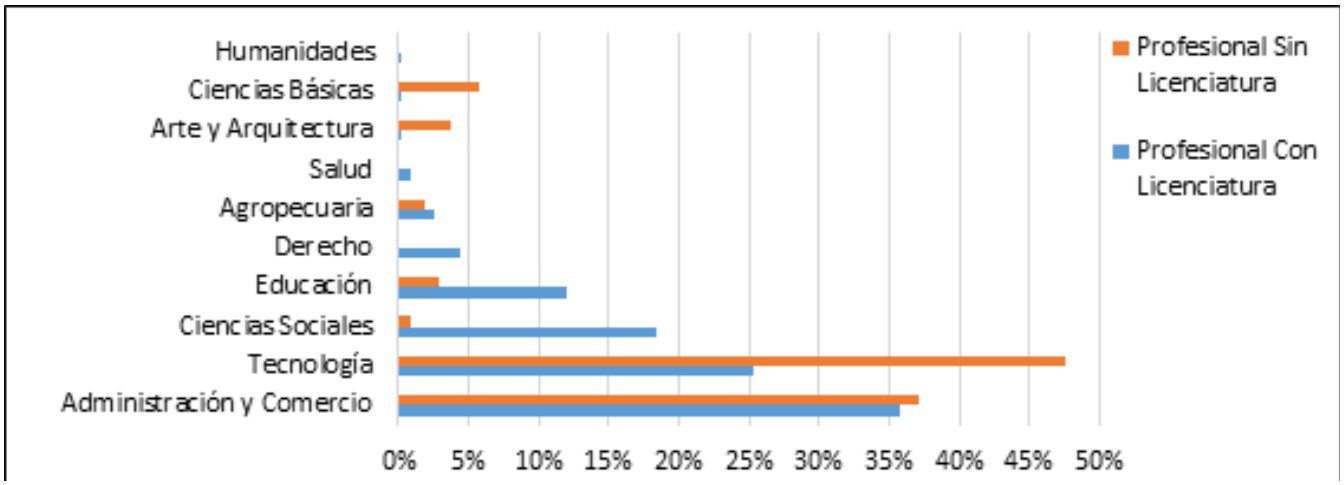


Figura 2

Programas especiales conducentes a títulos profesionales con y sin licenciatura distribuidos por área de conocimiento

Nota. Elaborado a partir del SIES (2022b).

Esta diferenciación se realiza, ya que, el estudio se centra en las trayectorias de estudiantes no convencionales que cursan programas especiales en el nivel universitario. En vista de aquello, se observa que las carreras profesionales con y sin licenciatura se distribuyen con cierta similitud, puesto que siguen manteniendo mayor porcentaje las áreas de administración y comercio (36% y 37%) y tecnología (25% y 48%).

Por último, la flexibilidad de los itinerarios de aprendizaje es una de las orientaciones educativas primordiales que debe asumir la educación superior, y, por tanto, propiciar transiciones entre niveles de forma efectiva (ONU 2020; Sevilla Buitrón, 2017; UNESCO 2020). Este elemento del marco conceptual, debiese entregar mayor autonomía en las decisiones respecto a la formación del estudiantado, tanto en los itinerarios formativos, como en las salidas o entradas a los programas de estudio (CNED 2021; Irigoin Barrene et al., 2013) y poder brindar apoyos de forma sistemática y específica basado en las particularidades del estudiante andragógico "con el propósito de responder a las exigencias académicas del nivel terciario de educación y con ello, facilitar el avance curricular oportuno y favorecer la permanencia en el sistema de educación superior" (Catalán et al., 2020, p. 136).

Método

El plan adopta un diseño de investigación no experimental, de tipo transversal y exploratorio (Hernández et al., 2014), con un enfoque de estudio de caso colectivo. Cada IES se convierte en el instrumento para abordar el problema en su conjunto (Stake, 2010). El objetivo es explorar las trayectorias académico-laborales de estudiantes no convencionales en programas especiales de administración, tecnología y educación, en universidades del CRUCH regionales, para enriquecer la política educativa y reducir la desconfianza institucional en la implementación de estos programas.

Se inscribe en un paradigma mixto; cuantitativo para revelar el perfil del estudiante no convencional y cualitativo para un análisis hermenéutico para entender en profundidad el caso (Redon y Angulo, 2017). El estudio se divide en tres fases de trabajo, la primera de carácter cuantitativo para caracterizar el perfil del estudiante mediante un cuestionario, la segunda de naturaleza cualitativa busca comprender en profundidad las motivaciones mediante entrevistas semiestructuradas. Tras la triangulación de los casos por institución y área de conocimiento, se concluye con una fase cualitativa utilizando el método Delphi, para obtener un consenso de opinión fiable (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016) respecto a los planes de estudio.

Para definir los casos, se responde a la especificidad (Angulo y Redon, 2017) mediante los criterios de selección: (i)universidades del CRUCH, (ii)planes especiales de carreras profesionales con y sin licenciatura, (iii)áreas de administración y comercio, tecnología y educación (iv) requisito de formación para el ingreso técnico nivel superior y (v)instituciones que se encuentren en territorio regional. En la figura 3 se identifican las seis universidades que actualmente han respondido de forma favorable a participar del estudio de caso colectivo.



Figura 3

Unidades de estudio del plan de investigación

Nota. Mapa geopolítico de América del Sur que especifica las unidades de análisis en el territorio chileno de investigación.

Resultados

Se espera hallar información sobre el perfil de estudiante no convencional que estudia carrera universitaria en plan especial. Luego establecer factores y elementos que definen la toma de decisión y la trayectoria académica, profundizando en la motivación, contexto laboral y familiar, expectativas, autoeficacia, autorregulación. Por último, mediante la revisión de la experiencia de los planes especiales y el acercamiento a directivos de cada institución, sistematizar los elementos comunes que deberían presentar los programas especiales con el fin de orientar a las instituciones y facilitar la trayectoria académico-laboral de sus estudiantes que presentan una cierta caracterización particular.

Discusión y conclusiones

Con los resultados obtenidos se espera dialogar para la caracterización de estudiantes no convencionales, quienes se distinguen principalmente por dos variables, referidas a la combinación de estudio y trabajo y la edad de ingreso a la universidad (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017), destacando que el trabajo resulta ser un factor facilitador para en el rendimiento académico en ciertas ocasiones (Tannock y Flocks, 2003). Desde un contexto anglosajón, se indica que estos estudiantes se distinguen por (i) personas mayores con un nivel de madurez, (ii) dedicar un tiempo parcial a sus estudios y (iii) desplazarse hacia la universidad pues no residen en el campus o lugar de estudio (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017). Desde el ámbito español, las investigaciones arrojan hallazgos sobre variables como género, procedencia geográfica, compaginación de estudios y trabajo, origen social, capital educativo de procedencia, ramas de especialización, edad y trayectorias personales (Ariño y Hernández, 2008). También, se identifican otras elementos, tales como: (i) primera generación, (ii) origen socioeconómico bajo y de clase trabajadora, (iii) mayormente mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad, (iv) procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios y (v) personas en situación de discapacidad (González, 2010).

Por tanto, el diálogo hermenéutico interpretativo, permitirá la discusión para profundizar sobre las trayectorias académico-laborales del estudiantado que se encuentra en la etapa vital de la adultez, donde interfieren variables del ámbito educativo, familiar, de comunidad como el mundo del trabajo; desde el sentido y comprensión de principios de las políticas educativas como, desde la gestión e implementación de acciones que desencadenan las trayectorias de las personas que transitan por estos recorridos de aprendizaje bajo el modelo socio cognitivo del desarrollo de la carrera.

Impacto y transferencia

Los hallazgos buscan no solo conocer sobre las trayectorias, sino contribuir a la comprensión de las políticas educativas. Desde la orientación institucional, se aspira a construir confianza en las IES, particularmente en las vías de aprendizaje flexible y a nivel individual, facilitar itinerarios formativos, alineados con la lógica del aprendizaje a lo largo de la vida, centrándose en el acceso, permanencia y graduación del estudiantado.

Referencias bibliográficas

Angulo, J. F. y Redon, S. (2017). Realismo ontológico e investigación. En S. Redón y J. F. Angulo, *Investigación cualitativa en educación* (1era ed., pp. 41-56). Editorial Miño y Dávila.

Ariño, A. y Hernández, M. (2008). *El Oficio de estudiar en la universidad: Compromisos flexibles*. Universitat de Valencia.

Carvajal, R. A. y Cervantes, C. T. (2017). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, *44*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743

Catalán, S., Donoso, E. y Audibert, M. (2020). *Acciones Psicopedagógicas para propiciar la permanencia y avance curricular oportuno de los estudiantes de la PUCV en el marco del aseguramiento de la calidad* (Vol. 18). Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. http:// www.investigacion.cnachile.cl/

Consejo Nacional de Educación, Centro Interuniversitario de Desarrollo y Unesco. (2021). *Hacia una mayor flexibilidad de la educación superior en Chile: El rol de las políticas de financiamiento, aseguramiento de la calidad y la autonomía institucional.* [Resumen Ejecutivo]. https://cinda.cl/publicacion/resumen-ejecutivo-flexible-learning-pathways-in-higher-education/

Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (1ª ed). Laertes.

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(2), 107. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101

González, J. (2010). *Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. 14*(3), 131-147.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta.). McGraw-Hill.

Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (2020). *La educación de adultos y el desafío de la exclusión* (10; Informe de políticas del UIL). Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y la Cultura. https://uil.unesco.org/es

Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (2022). *Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad. Un manual.* https://uil.unesco.org/es/hacer-del-aprendizaje-lo-largo-toda-vida-realidad-manual

Irigoin Barrene, M., Del Valle Martin, R., & Ayala Reyes, M. C. (2013). *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *El enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida. Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe.* UNESCO.

Redon, S. y Angulo, J. F. (2017). El estudio de caso. En S. Redon & J. F. Angulo, *Investigación cualitativa en educación* (pp. 67-82). Miño y Ávila.

Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El méto de Delphi. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *9*(1), Article 1. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916

Ruffinelli, A. (2007). *Actualización de la Sistematización de la oferta de Programas Especiales de pedagogía en Educación Básica de las instituciones de educación superior chilenas.* http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/17923

Sánchez-Gelabert, A. y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, *32*, 27-48. https://doi.org/10.15581/004.32.27-48

Servicio de Información de Educación Superior. (2022a). *Matrícula en educación superior en Chile*. Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Servicio de Información de Educación Superior. (2022b). *Oferta académica 2022* (julio 2022) [Base de datos; Microsoft Excel]. https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/

Sevilla Buitrón, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe* (p. 98). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (2a. ed). Morata.

Tannock, S., y Flocks, S. (2003). I know what it's like to struggle: The working lives of young students in an urban community college [Sé lo que es luchar: La vida laboral de los jóvenes estudiantes en un colegio comunitario urbano]. *Labor Studies Journal*, *28*(1), 1-30. https://doi.org/10.1353/lab.2003.0028

Taveira, M. do C. (2014). Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (1ª ed, pp. 13-30). Laertes.

Análisis sobre el consumo de alcohol y tabaco en jóvenes adultos universitarios y su influencia en las variables socioeducativas

Muñoz-Arranz, Marina [1]

[1] *Universidad de Valladolid, España*

marina.munoz.arranz@gmail.com

Resumen

El consumo de drogas legales se está convirtiendo cada vez más en un comodín para los jóvenes. Esta investigación pretende analizar los factores protectores y de riesgo psicoeducativos que lleva a los estudiantes a su consumo. Para elaborar unas medidas que nos permitan reeducar al alumnado en valores de prevención. El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el consumo de sustancias adictivas y la postergación de actividades académicas del alumnado universitario, con la finalidad de diseñar estrategias preventivas que permitan mejorar el rendimiento en el alumnado universitario. La metodología del estudio consiste en la elaboración de un instrumento, en el que se integraron diferentes cuestionarios para conocer el consumo y abuso de sustancias psicoactivas (EDADES, CAST y AUDIT), la metas académicas (Cuestionario de metas académicas de Hayamizu y Weiner), la procrastinación (Escala de Procrastinación Académica de Busko), el bienestar y trabajo (Utrech Work Engagement Skale), la satisfacción con la vida (SWLS) y la autoestima-autoconcepto (Escala de Rosemberg).

Palabras clave: Consumo, procrastinación, autoestima, drogas legales, socioeducativo.

Abstract

Legal drug use is increasingly becoming a wild card for young people. This research aims to analyze the psychoeducational protective and risk factors that lead students to use it. To develop measures that allow us to reeducate students in prevention values. The objective of this study is to analyze the relationship between the consumption of addictive substances and the postponement of academic activities of university students, with the purpose of designing preventive strategies that allow improving performance in university students. The methodology of the study consists of the development of an instrument, in which different questionnaires were integrated to know the consumption and abuse of psychoactive substances (EDADES, CAST and AUDIT), the academic goals (Hayamizu and Weiner's Academic Goals Questionnaire), procrastination (Busko Academic Procrastination Scale), well-being and work (Utrech Work Engagement Skale), satisfaction with life (SWLS) and self-esteem and self-concept (Rosemberg Scale).

Keywords: Consumption, procrastination, self-esteem, legal drugs, socio-educational**.**

Introducción

A pesar de que el consumo de drogas ha existido a lo largo de la vida, en las últimas épocas, este fenómeno se está convirtiendo en un acto que cada vez afecta más a los más jóvenes (Becoña, 2000), población de riesgo que con el paso de los años comienza a consumir a edades más tempranas (Vázquez, 2014). La escasa percepción de riesgo y la gran tolerancia social que existe entre los jóvenes ante el consumo de sustancias psicoactivas han fomentado la normalización y aumento de su consumo (Sánchez-Pardo, 2002).

El problema mundial de las drogas se hace evidente si se tiene en cuenta que 196 millones de personas consumen drogas, de las cuales casi 40 millones presentan trastornos derivados del consumo (UNODC, 2023). Estos datos, suponen un aumento del 18% de lo estimado en los años anteriores.

En relación a las drogas legales, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2005) afirma que el alcohol es la droga más consumida y el tercer factor de riesgo en la salud en los países subdesarrollados y el principal en los países en desarrollo. Con una prevalecía de consumo de 2000 millones de personas en el mundo y como consecuencia a más de 60 enfermedades, trastornos y lesiones derivados del mismo (Cáceres, *et al.,* 2006). Por otro lado, 650 millones de personas en el mundo consumen tabaco, causando 1 de cada 10 muertes, es decir, cinco millones de

muertes al año.

Según el Informe Europeo sobre Drogas (EMCDDA,2023), el aumento de la diversidad de la oferta genera nuevos frentes en la prevención, no solo en las drogas ilegales, sino también en las legales, con la aparición de bebidas alcohólicas mezcladas con bebidas energéticas, bebidas sin resaca, vapeadores o cigarrillos electrónicos.

Tanto los resultados obtenidos en el Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2022) como los estudios que analizan la prevalencia en nuestro país (Bouzón y Zych, 2022; López, *et al.,* 2023; González y Nieves, 2023) afirman que el consumo de drogas está más extendido entre los jóvenes-adultos, personas comprendidas entre los 15 y los 34 años tanto para las drogas legales como para aquellas de comercio ilegal (Díaz-Castela, *el al.,* 2016).

Esta etapa de paso de la adolescencia a la adultez se caracteriza por un periodo vulnerable en el que se presentan cambios y se termina de forjar la personalidad (Güemes-Hidalgo, *et al.,* 2017). Lo que va acompañado de la búsqueda de nuevas experiencias y sensaciones, que en ocasiones se convierten en conductas de riesgo, como es el consumo de sustancias psicoactivas (Pérez-Fuentes, *et al.,* 2020).

Dentro del colectivo de los jóvenes-adultos, los estudiantes universitarios conforman un alto porcentaje de la población activa en este ámbito con un alto índice de consumo de alcohol, tabaco y cannabis (Díaz-Castellanos, *et al.,*2016). Esto se debe, a que la etapa universitaria es un punto de inflexión en los jóvenes adultos, quienes toman su primer contacto con la vida adulta y las responsabilidades que conlleva asociadas a la madurez, estudios y crecimiento personal (Ámbar, 2021).

Los jóvenes-adultos universitarios tienden a consumir drogas por diferentes variables, en las que destacan el estrés académico que generan las metas que pretenden lograr (Rodríguez, 2019; Sánchez, *et al.,*2021), las altas expectativas de esta etapa (Pantoja, 2010; Noroña y Mosquera, 2022), la libertad universitaria (Ortiz-León, *et al.,*2022), la organización temporal de la docencia, la falta de actividades de ocio (Mendoza, *et al.,* 2023), la búsqueda de nuevas experiencias (González, 2019), la baja autoestima (Cogollo-Milanés, *et al.,* 2023 Rueda, 2020), o simplemente el fomento de relaciones sociales.

El objetivo principal de la investigación será conocer las principales causas del consumo de alcohol de los estudiantes universitarios y su relación con los factores socioeducativos. Este objetivo, contempla a su vez objetivos específicos como detectar la prevalencia de consumo de alcohol en las universidades españolas, identificar las variables que inciden en el consumo de sustancias psicoactivas, analizar la relación entre alcohol, juventud y universidad.

Método

La investigación se realizará mediante un diseño pre-experimental y con un tipo de muestreo probabilístico estratificado en el que se pretende acceder a la población de estudiantes de todas las universidades españolas.

El estudio se realizará de manera cuantitativa, a través de un cuestionario donde se encuentren las diferentes variables implicadas en la investigación y donde se emplearán los siguientes instrumentos: EDADES abreviada, el Test de Fagerström, el AUDIT-C, la escala CAST y algunos ítems del Cuestionario de patrones de consumo de bebidas energizantes en adolescentes. El resto de las variables se medirán con: la Escala de Procrastinación Académica, el Cuestionario de Metas Académicas, la Encuesta de Bienestar y Trabajo, la Escala de Satisfacción con la Vida y Escala de autoestima de Rosemberg**.**

Variables sociodemográficas: Esta parte del cuestionario está compuesta por diferentes ítems que preguntaban sobre nombre de la universidad, a qué campus pertenece, la denominación de la carrera, la edad, el sexo, si trabaja o no y el número horas de trabajo a la semana…

Variables de consumo: El consumo de sustancias será evaluado a través de un cuestionario ad hoc que contiene preguntas de la Encuesta Domiciliaria sobre Alcohol y Drogas (EDADES) (Observatorio Español de las Drogas y las Toxicomanías, 2023); El puntaje puede variar de 0 a 10 puntos (Heatherton et al., 1991); además, se incluirá en este apartado el AUDIT (Saunders et al., 1993 y Rubio (1998), para la detección de problemas por consumo de alcohol (García-Carretero et al., 2016); la Cannabis Abuse Screening Test (CAST) (Legleye, Karila, Beck y Reynaud, 2007), que es una escala de cribado de consumo problemático de cannabis, corta y fácil de administrar, recientemente validada en castellano; y algunos ítems del Cuestionario de patrones de consumo de bebidas energizantes en adolescentes (Silva-Maldonado et al., 2022).

Variables académicas: El rendimiento académico se evaluará a través de 4 ítems en el que se preguntará a los participantes por la nota media y las calificaciones obtenidas al final del curso anterior, el número de horas semanales de estudio y el número de días que habían faltado a clase.

Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998): Se trata de una escala de 16 ítems que ofrece respuestas en escala Likert de cinco puntos que abordan la procrastinación académica en las tareas cotidianas involucradas en el estudio académico, con cinco alternativas de respuesta (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre), cuya adaptación al contexto universitario español se estructura en cuatro factores (Martín-Antón *et al.,* 2022): (a) aversión a la tarea, (b) mala gestión del tiempo, (c) bajo autocontrol emocional y motivacional, y (d) asunción de riesgos.

Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991): consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Se utilizará la versión en español de Valle *et al.,* (1997).

Encuesta de Bienestar y Trabajo / Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli y Bakker, 2003): Para medir el engagement, el instrumento utilizado será la Student Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S), creada originalmente para la población holandesa (Schaufeli y Bakker., 2003). El estudio de validación para población universitaria española mostró que los valores de validez interna mejoraron tras eliminar tres de los ítems del cuestionario original, de modo que el cuestionario español resultante consta de 14 ítems en lugar de 17 (Schaufeli et al., 2002). Los ítems se agrupan en tres subescalas: vigor, dedicación y absorción, y se puntúan en una escala de 7 puntos desde "nunca" (0) hasta "siempre" (6).

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener et al. (1985): es un instrumento breve de cinco elementos, en escala Likert de valoración de 7 puntos, desde 1 como "muy en desacuerdo" y 7 como "muy de acuerdo", con puntuaciones entre 5 y 35. Para esta investigación se utilizó la versión traducida y adaptada al español por Vázquez *et al.,* (2013).

Escala de autoestima de Rosemberg (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000) compuesta por 10 ítems, 5 de ellos con connotación positiva y otros cinco escritos de manera negativa, con cuatro respuestas estilo Likert.

Resultados

Se espera que los resultados evidencien diferencias significativas entre los grupos en las variables de aprendizaje (procrastinación, rendimiento académico…, siendo los consumidores los que sacan puntuaciones más bajas en rendimiento académico y más altas en procrastinación). Además, se espera encontrar una correlación negativa entre la procrastinación y el bienestar y la satisfacción con la vida. En definitiva, se espera concluir que consumir sustancias psicoactivas se asocia con un peor rendimiento académico y una mayor procrastinación, y que la relación entre la procrastinación y las calificaciones académicas estaría mediada por el consumo de sustancias psicoactivas. Por otro lado, se espera concluir que, a menor procrastinación, los jóvenes de nuestra muestra presenten mejor rendimiento académico y menos consumo de drogas. También se espera encontrar que una baja procrastinación se relacione con un mejor bienestar y satisfacción vital y éste con un mejor rendimiento académico.

Discusión y conclusiones

Por todo lo anterior mencionado, se concluye que los jóvenes-adultos universitarios son colectivo de riesgo en materia de prevención de adicciones (Díaz-Castela, *et al.,* 2016), donde es necesaria la detección de patrones de consumo y abuso de sustancias psicoactivas, para posteriormente poder instaurar estrategias preventivas eficaces en la salud pública y en los propios campus universitarios (Klimenko, *et al.,* 2018).

Esta realidad ha sido preocupación de investigadores y entidades durante las últimas décadas, buscando soluciones para tratar de prevenir, enseñar y disminuir las consecuencias producidas por el consumo o abuso del alcohol y tabaco (Peñafiel, 2019).

Mayoritariamente, muchos de estos programas e investigaciones se han centrado en la etapa escolar, no existiendo gran interés de estudio en la población universitaria al ser éstos mayores de edad, y por tanto libres de consumir sustancias legales (Becoña, 2000).

Sin embargo, el alumnado universitario se encuentra en un tránsito a la vida adulta, en donde siguen formándose como personas, creciendo en su autonomía, independencia y madurez, intentando enriquecerse de manera académica y buscando un sentido a su vida. Pero no todos encuentran esta etapa como crecimiento personal y académico, y no saben actuar de manera equilibrada entre estudios y ocio (Güemes-Hidalgo, *et al.,* 2017). Es por ello, por lo que, el factor socioeducativo, actúa como eje modelador de conductas que se asocian a estilos de vida.

Referencias bibliográficas

Amber, D. (2021) La vida universitaria en la edad adulta: Respirar la arquitectura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 5*(1), 61-72. https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp61-72

Becoña, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. *Papeles del Psicólogo,* 77, 25-32.

Bouzón, A. y Zych, I. (2022). Variables escolares y consumo de drogas en adolescencia y adultez: un estudio retrospectivo. *Revista de los psicólogos de la educación,* 29(2), 177-184.

Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Doctoral dissertation). University of Guelph. https://hdl.handle.net/10214/20169

Cáceres, D., Salazar, I., Verela,M. y Tovar, J. (2006). Consumo de drogas en adolescentes universitarios su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales. *Universitas Psychologica,* 5(3).

Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., y Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education, 13*(1). https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-33

Casuso-Holgado, M. J., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., & Montero-Bancalero, F. J. (2016). Características psicométricas de la versión española de la escala UWES-S en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Fisioterapia, 39*(1), 4–9. https://doi.org/10.1016/j.ft.2016.02.003

Cogollo-Millanés, Z.,Gómez-Bustamante, E. y Campo-Arias, A. (2003). Efectividad de un programa para la prevención de consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Revista Facultad Nacional de Salud Públicas,* 41 (3). https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e351578

Díaz-Castela, M.M., Anguiano-Garrido, B., Muela-Martínez, A. (2016). El consumo de drogas en el alumnado de la Universidad de Jaén. *Acción psicológica,* 13(1). https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.16723

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2023). *European Drug Report 2023: Trends and Developments.* Recuperado de: https://www.emcdda.europa.eu/publications/european-drug-report/2023_en

García-Carretero, M.A., Novalbos-Ruiz, J.P., Martínez-Delgado, J.M., O`Ferrall-González, C. (2016). Validación del test para la identificación de trastornos por uso de alcohol en población universitaria: AUDIT y AUDIT-C. Adicciones, 28 (4), 194-204. doi: http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.775

González, G. (2018). Consumo de alcohol y autoestima, en estudiantes de la Universidad Especializada de las Américas. *Revista Redes Universidad Especializada de las Américas,* 1(11), 39-5.

Heatherton, T.F., Kozlowski, L.T., Frecker, R.C. y Fargerström KO. (1991). The Fagerström Test for Nicotine Dependence: a revision of Fagerström Tolerance Questionnaire. *Br J Addict, 86*(9):1119-27.

Klimenko, O., Plaza, D., Bello, C., García, J., Sánchez, N. (2018). Estrategias preventivas en relación a las conductas adictivas en adolescentes. *Revista Psicoespacios*, 12(20):144-172, doi: https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776

Legleye, S., Karila, L., Beck, F. y Reynaud, M. (2007). Validation of the CAST, a general population Cannabis Abuse Screening Test. *Journal of Substance Use 12*, 233-242. doi: 10.1080/14659890701476532

López, B.D., Jasso, M.V. y Arriaga, R.A. (2023). Estudio comparativo sobre la percepción de riesgo en relación al consumo de sustancias psicoactivas en niños, niñas y adolescentes en contexto educativo y comunitario. *Políticas Sociales Sectoriales,* 1(1).

Martín-Antón, L. J., Almedia, L. S., Sáiz-Manzanares, M. C. Álvarez-Cañizo, M., y Carbonero, M. A. (2022). Psychometric properties of The academic procrastination scale in Spanish university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 48*(5), 642-656. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2117791

Nieto, I., Nieto, D., Rueda, C., & Meléndeza, M. C. (2023). Consumo de drogas entre universitarios de la licenciatura en educación física en el contexto de la pandemia en la región caribe colombiana. *Ciencia y Sociedad,* 48(4), 7–20. https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i4.2889

Noroña, D., Mosquera, V. y Laica, V.G. (2022). Análisis del consumo de drogas en estudiantes universitarios en Quito (Ecuador). *Revista de Investigación en Psicología,* 5(1). http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21069

Observatorio Español de las Drogas y las Toxicomanías. (2023). Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España. Madrid: Ministerio de Sanidad.

Observatorio Español de las Drogas y las Toxicomanías. (202). Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España. Madrid: Ministerio de Sanidad.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito en México.(2023). Informe Nacional de las Drogas. Recuperado de: de-drogas-ilicitas-siguen-expandindose.html

Ortiz-León C, De San Jorge-Cárdenas X, Pavón-León P, Salas-García B, Gogeascoechea-Trejo MC, BlázquezMorales MSL, Beverido Sustaeta P, Cruz Juárez A. (2023). Percepción de los estudiantes sobre el consumo de drogas psicoactivas en su universidad. *Rev Cienc Salud*, 21(1), 1-19. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11889

Pantoja, J. (2010). Expectativas y su relación con el nivel de consumo de alcohol en una población de estudiantes de bachillerato. *Universidades,* 46, 35-64.

Rodríguez, I. (2019). *Estrés académico y consumo de sustancias psicoactivas en alumnos integrantes de la carrera de odontología,* Universidad Nacional de Córdoba.

Pérez-Fuente, M.C., Martos, A., Molero, M.M., Barragán, A.B., Simón, M.M., y Pino, R.M. (2020). Presión percibida para el consumo de alcohol y variables de resistencia en la adolescencia. *Revista de Vigo,* 18 (3), 332-344.

Sánchez, D.L., Gachuzo, M.M. y Gallegos, R.M. (2021). Consumo de drogas y estrés en estudiantes de medicina de la ciudad de Querétaro, México. *Europeas Scienrific Journal,* 17(21), 366-380.

Sánchez-Pardo, L. (2002). Consumo de alcohol en la población juvenil. *Adicciones*, 14, 99-113.

Schaufeli, W. y Bakker, A. (2003). *Utrecht. Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Utrecht, Países Bajos: Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University. Recuperado de http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_87.pdf

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Silva-Maldonado, P., Ramírez-Moreno, E., Arias-Rico, J. y Fernández-Cortés, T.L. (2022). Patrones de consumo de bebidas energéticas y sus efectos adversos en la salud de adolescentes. *Revista Española de Salud Pública, 96* e202211085 https://recyt.fecyt.es/index.php/RESP/article/view/100636/73246

Valle, A., Cabanach, R.G., Viero, P., Cuevas, L.M., Rodríguez, S. y Baspino, M. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicodidáctica, 4*, 41-58. https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/57/57

Vázquez, C., Duque, A., y Hervás, G. (2013). Escala de Satisfacción con la Vida en una Muestra Representativa de Adultos Españoles: Validación y Datos Normativos. *Revista Española de Psicología*, *16*, E82. doi:10.1017/sjp.2013.82

Vázquez, M.E., Muñoz, M.F., Fierro, A., Alfaro, M., Rodríguez, M.L. y Rodríguez,L. (2014). Consumo de sustancias adictivas en los adolescentes de 13 a 18 años y otras conductas de riesgo relacionadas. *Pediatría Atención Primaria,* 16(62). https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322014000300005

Competencias para el desarrollo de la carrera de jóvenes migrantes extutelados en situación de vulnerabilidad en Andalucía [49]

Gladys Rivodó-Muñoz [1]

[1] *Universidad de Sevilla, España*

grivodo@us.es

Resumen

Esta contribución presenta un proyecto de *Tesis Doctoral*[50] que desarrolla un estudio cualitativo de caso múltiple, conformado por 6 fases dedicadas a analizar y comprender las trayectorias y necesidades de orientación para el desarrollo de la carrera de jóvenes migrantes extutelados en Andalucía. Mediante un enfoque sistémico y de justicia social, se analizan los factores influyentes en la toma de decisiones, se trata de describir sus perfiles/trayectorias y conocer las estrategias que emplean para construir su identidad personal y social. Se cuenta con la participación de 10 jóvenes migrantes extutelados (18-30 años) beneficiarios de programas específicos de la Fundación Don Bosco. Además de contar con la participación de educadores, agentes de orientación y miembros de la propia comunidad. Los procedimientos de recogida de información son de índole cualitativa, entrevistas autobiográficas y focus groups. Se espera que la investigación ayude a contribuir al conocimiento en el ámbito de la Orientación de jóvenes migrantes extutelados en situación de especial vulnerabilidad.

Palabras clave: Jóvenes, Migración, Desarrollo de carrera, Orientación, Vulnerabilidad.

Abstract

This contribution presents a Doctoral Thesis project that develops a qualitative multiple case study, consisting of 6 phases dedicated to analyzing and understanding the trajectories and guidance needs for the career development of young migrant former wards in Andalusia. Through a systemic and social justice approach, the influential factors in decision-making are analyzed, aiming to describe their profiles/trajectories and understand the strategies they employ to build their personal and social identity. The participation of 10 young migrant former wards (18-30 years old) beneficiaries of specific programs from the Don Bosco Foundation is included. In addition to involving educators, guidance counselors, and members of the community. The data collection procedures are qualitative in nature, including autobiographical interviews and focus groups. The research is expected to contribute to knowledge in the field of guidance for young migrant former wards in situations of particular vulnerability.

Keywords: Young people, Migration, Career development, Guidance, Vulnerability.

Introducción

En la década de 1990, España experimentó un notable aumento de la migración, especialmente al imponer requisitos de visado para ciudadanos norteafricanos, lo que generó un desbordamiento de la migración de jóvenes, muchos de ellos menores (Castels et al., 2014; Marin-Bevilaqua, 2013). “La llegada de menores no acompañados procedentes de África ha sido una constante desde la última década del siglo XX” (Fernández-Simo et al., 2023, p. 311). Más recientemente, la crisis económica mundial ha impulsado un fenómeno demográfico de migración de personas jóvenes desde América Central y América del Sur Mir-Gual (2022), incrementando la presencia de migración internacional en Andalucía.

Para entender la situación de las personas jóvenes migrantes extuteladas en el contexto andaluz, es necesario situar el origen y evolución de sus trayectorias desde que migraron a España, la mayoría siendo menores sin referentes familiares. En este sentido, este proyecto de investigación presenta datos estadísticos que ilustran la magnitud de este fenómeno, llevando a estas personas a convertirse en jóvenes migrantes extutelados en situación de vulnerabilidad.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas (2022), el aumento de los flujos migratorios ha conducido a una mayor presencia de jóvenes migrantes en el sistema educativo español, enfrentando barreras sociales, culturales, educativas, económicas y administrativas (Carosín et al., 2022; Dežan y Sedmak, 2023; Fernández-Simo et al.,

49 Esta aportación está financiada con fondos del V Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla (código USE-23151-J).

50 Proyecto de tesis parte del marco de los Proyectos “El abandono de la Formación Profesional en Edad Temprana: Diseño de un Plan Integral de Orientación Profesional (Orienta-2O), financiado con fondos FEDER del Plan Paidi-2020 (Código P20_01131). Proyecto TEMPO PID2020-115711RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033 financiado por MCIN/AEI

2022; Koehler et al., 2019; Pesquera-Alonso, 2022). A pesar de la urgencia de la situación, la novedad de este fenómeno migratorio ha dejado vacíos en estudios longitudinales y comparaciones entre países.

En España, uno de los aspectos más destacados es el número de menores extranjeros no acompañados por comunidad autónoma, según el Informe Anual del Defensor del Pueblo (2020). A finales de ese año, se registraron 9.030 menores extranjeros no acompañados. Andalucía lideraba con 2.507 menores, seguida por Canarias con 1.849 y Cataluña con 1.168. Durante su permanencia bajo la tutela del Sistema de Protección de Menores, se atienden las necesidades básicas de estos jóvenes hasta que alcanzan la mayoría de edad. Sin embargo, la carencia de apoyos sociales primarios resalta la necesidad de que estos individuos desarrollen un mayor nivel de autonomía (Fernández-Simo et al., 2022). Haciendo referencia a la migración autónoma, se destaca que los jóvenes actúan como protagonistas en este proceso, tomando decisiones independientes, asumiendo riesgos y estableciendo estrategias para afrontar los desafíos que implica la migración (Jiménez-Álvarez, 2022).

La Vulnerabilidad y el proceso de orientación para los jóvenes migrantes extutelados

La transición a la vida adulta y laboral de los jóvenes migrantes extutelados se revela como un proceso particularmente frágil, con riesgos psicosociales adicionales (Arora et al., 2015) generados por la carencia de recursos básicos como el acceso limitado a alimentos y a la educación, que se intensifica en comunidades migrantes estigmatizadas aumentando su vulnerabilidad Smokowski y Bacallao (2011). Otro factor es la importancia de abordar la sensación de vulnerabilidad, la falta de identidad clara y la demanda de orientación Norte y Pillay (2022), además de abogar por un marco basado en la experiencia y orientado hacia la capacidad para empoderar a estos jóvenes Su y Wong (2022).

Es fundamental analizar la percepción de que los jóvenes son intrínsecamente “vulnerables” y en cambio, reconocer que son “vulnerabilizados por su entorno (García-Fuentes, 2019). Esta visión crítica arroja luz sobre las crisis socioeconómicas, políticas y educativas que afectan a la juventud y plantea interrogantes sobre la capacidad institucional para garantizar el futuro de grupos vulnerables. Duménil y Lévy (2011) contribuyen al análisis al examinar la influencia global de una perspectiva económica dominante, destacando su papel en la desarticulación de sistemas estatales de bienestar y el aumento de desigualdades. Adoptar esta perspectiva crítica es crucial para desafiar estereotipos y promover un enfoque más amplio que considere las condiciones sociales que contribuyen a la vulnerabilidad.

En el contexto de la orientación para jóvenes migrantes extutelados, este estudio aborda la vulnerabilidad no solo como fragilidad inherente a los propios jóvenes, sino también como una posición social intrínseca. Rambla et al. (2020) respaldan esta visión al definir la vulnerabilidad como un atributo vinculado a procesos estructurales que generan fragilidad, precariedad e indefensión.

Atendiendo a los postulados anteriores, el enfoque que guía la presente investigación se basa en los planteamientos constructivistas y de convergencia implementados en el pensamiento sistémico (McMahon y Patton, 2021), centrado en una perspectiva holística y sistémica del desarrollo profesional. Este enfoque, condensado en el Marco de la Teoría de Sistemas del Desarrollo Profesional (Patton y McMahon, 2021) destaca la interconexión y la recursividad entre las diversas influencias que impactan el desarrollo de la carrera a lo largo del tiempo. Postula la comprensión del desarrollo profesional como un sistema dinámico, donde las influencias interactúan mutuamente, y el individuo, como elemento central, está intrínsecamente conectado al sistema social y a los subsistemas que delinean su trayectoria profesional. La perspectiva temporal, que reconoce la influencia del pasado y del presente en la formación del futuro, emerge como un componente esencial en esta perspectiva sistémica.

Método

Se emplea una metodología cualitativa basada en un estudio de caso múltiple anidado Yin (2014). Se busca lograr una comprensión profunda y contextualizada de las trayectorias y necesidades de orientación en competencias para el desarrollo de la carrera de los participantes, así como conocer y comprender las estrategias de adaptabilidad de la carrera y de construcción de identidad en sus respectivos proyectos vitales y profesionales. Este método posibilitará la exploración de la diversidad de sus trayectorias, identificando tanto patrones comunes como diferencias significativas. Para la recogida de información se recurre a la aplicación de entrevistas autobiográficas adaptadas de la entrevista de Trayectorias de Carrera Sostenible (Romero-Rodríguez, et al., 2023), que incorpora recursos de evocación y elementos del My System Of Career Influences (McMahon et al., 2015; McMahon et al., 2017), y de la Entrevista de Construcción de la Carrera (Savickas y Hartum, 2012).

Participantes en la investigación

La selección de los participantes ha sido intencional, considerando criterios específicos de inclusión, como la edad, la condición de migrantes extutelados y su vinculación con la Fundación Don Bosco (FDB). Atendiendo a estos criterios, participan 10 jóvenes migrantes extutelados, todos hombres, entre los 18 y 30 años, vinculados a la FDB, que han expresado su disposición a participar de manera voluntaria en el estudio. Además se cuenta con la colaboración de 3 educadores y 2 agentes de orientación de la FDB. El número de miembros de la comunidad está por determinar, sin embargo se prevé la incorporación de 2 colaboradores.

Resultados

Para el momento de esta presentación no se han obtenido resultados concluyentes por estar en la fase inicial de aplicación de entrevistas. Aunque en esta etapa se carece de datos tangibles, se estima que los resultados obtenidos proporcionarán respuestas significativas a las interrogantes planteadas en nuestro enfoque de investigación. El proceso activo de recogida de información a través de las entrevistas se considera fundamental para obtener una comprensión integral de los temas abordados y contribuyan al logro de los objetivos establecidos, los cuales están enfocados en comprender a fondo las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes a través de las entrevistas aplicadas. Se busca identificar patrones, tendencias y factores influyentes relacionados con las necesidades de orientación de los jóvenes migrantes extutelados en situación de vulnerabilidad, con el fin de analizar de manera exhaustiva y contextualizada la problemática planteada. Se espera que la investigación ayude a contribuir al conocimiento en el ámbito de la Orientación de jóvenes migrantes extutelados en situación de especial vulnerabilidad social.

Discusión y conclusiones

Este proyecto de investigación, en su fase inicial de entrevistas, se basa en la orientación proporcionada por destacados autores sobre los desafíos en la orientación de jóvenes migrantes extutelados. Por una parte, la literatura consultada resalta la exclusión social y limitadas oportunidades educativas (Chee 2018; Díaz-Esterri et al., 2021), otros abordan aspectos como diferencias en estrategias de toma de decisiones (Jiménez-Álvarez, 2022), obstáculos contextuales y rigidez administrativa (Fernández-Simo et al., 2022; Pesquera-Alonso, 2022). Gómez-García (2022) destaca el retardo en el acceso a recursos educativos, mientras Jiménez-Franco et al. (2021) exploran las complejidades en la emancipación de jóvenes no acompañados. Estas perspectivas integrales enfatizan la importancia de enfoques éticos y personalizados para la orientación efectiva de estos jóvenes. En conjunto, ofrecen una visión integral de los desafíos, las soluciones propuestas y la importancia de enfoques éticos y personalizados en la orientación de estos jóvenes durante su transición a la vida adulta, además resaltan la complejidad inherente a este proceso y la necesidad de considerar múltiples factores interrelacionados para una orientación efectiva.

Impacto y transferencia

Se anticipa que estas percepciones contribuirán al enriquecimiento teórico del campo, así como a mejorar prácticas de programas de apoyo mediante transferencias de conocimiento. Los resultados podrían tener un impacto significativo, por un lado en la formulación de políticas, praxis educativas y estrategias de intervención, a nivel local, y potencialmente en otros contextos similares. Además, con el propósito de no solo entender, sino también contribuir a la construcción de un camino hacia la integración efectiva y la plena participación de los jóvenes migrantes vulnerabilizados en la sociedad andaluza, consolidando así un entorno de equidad y justicia social.

Referencias bibliográficas

Arora, S., Shah, D., Chaturvedi, S., & Gupta, P. (2015). *Defining and measure vulnerability in young people. Indian Journal of Community Medicine, 40(3):193–197,* https://doi.org/10.4103/0970-0218.158868

Carosín, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing individual and collective experience of humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *1*(23). https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0

Castels, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World* (Fifth ed.). UK: Palgrabr McMillan. https://acortar.link/gkE74I

Chee, Wai-chi (2018) Opportunities, challenges, and transitions: educational aspirations of Pakistani migrant youth in Hong Kong, *Children's Geographies, 16*(1), 92-104, https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1380782

Díaz-Esterri, J.; De Juanas, Á.; Goig-Martínez, R.; and García-Castilla, F.J. (2021) Inclusive leisure as a resource for socio-educational intervention during the COVID-19 pandemic with people leaving guardianship. *Sustainability,13*, 8851. https://doi.org/10.3390/su13168851

Duménil, G., & Lévy, D. (2011). *The Crisis of Neoliberalism.* Cambridge: MA: Harvard University Press.

Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X., y Carrera-Fernández, M. V. (2022). Acompañamiento socioeducativo durante itinerarios formativos con jóvenes migrantes en el sistema de protección. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, *30*(5). https://doi.org/10.14507/epaa.30.5670

Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M.V., Cid-Fernández, XM., y Campos, E.C. (2023). Estrategias efectivas de intervención socioeducativa durante el proceso de transición a la vida adulta de menores no acompañados procedentes de África. *Trabajo social infantil y familiar*, *28*(2), 311-320. https://doi.org/10.1111/cfs.12963

García-Fuentes, J. (2019). La visibilidad de los jóvenes 'NEET' en el contexto económico español. *Psicoperspectivas. 18*(3), 55-64. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1645issue3-fulltext-1645

Gómez-García, L. (2022). Potencialidad del *Tiempo Extendido de Aprendizaje* en la integración social de menores que migran solos. *Trabajo Social Global – Global Social Work, 12*, 62-86. https://dx.doi.org/10.30827/tsggsw.v12.21991

Instituto Nacional de Estadísticas (2022). Flujo de inmigración procedente del extranjero por año, sexo, grupo de edad y país de nacimiento. https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24390&L=0

Jiménez-Álvarez, M. (2022)._Transición a la vida adulta e inserción sociolaboral de jóvenes que han migrado de forma autónoma. *Mediterráneo Económico, 36*, 369-379.

Jiménez-Franco, D., Berzosa-Callén, R., y Gimeno-Monterde, C. (2021). Experiencias de transición a la vida adulta de jóvenes que migraron solos. Un estudio en Aragón (España). *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (32), 37-56. https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.10933

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe, *Comparative Migration Studies,* 7(28), 1-20 https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3

Marín-Bevilaqua, J.O., Feixa-Pàmpols, C., y Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(2), 493-514, https://www.doi.org/10.11600/1692715x.1123121212

McMahon, M.; Patton, W., & Watson, M. (2015). My system of career influences. In M. McMahon & M. Watson (Eds.). *Career Assessment: Qualitative Approaches* (169–177). Sense.

McMahon, M. L., Patton, W., & Watson, M. (2017). My system of career influences - MSCI (Adolescent): a qualitative career assessment reflection process. 2nd ed. Australian Academic Press.

McMahon, M., & Patton, W. (2021). Professional development from a systems perspective: the framework of systems theory. In: Metcalf, G.S., Kijima, K., Deguchi, H (Eds), *Handbook of Systems Sciences.* (pp. 1405-1424). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978https://doi.org/10.1007/978-981-15-0720-5_30981-15-0720-5_30

Mir-Gual, A. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia: Una propuesta de componentes identitarios para adolescentes de origen inmigrante en España. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (54), 1–20. https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005

Nortje, A.L., & Pillay, J. (2022). Vulnerable young adults' retrospective perceptions of school based psychosocial support. *South African Journal of Education,42*(1), 1-9, https://doi.org/10.15700/saje.v42n1a1994

Patton, W., & McMahon, M. (2021). The systems theory framework of career development. In *Career development and systems theory*, 4th Edn. (pp. 67-107). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004466210_003

Pesquera-Alonso, C., Iniesta-Martínez, A., & Muñoz-Sánchez, P. (2022). Barreras que mantienen a las personas vulnerables como NINI. *Social Sciences*., *11*(6), 253-273, 2022 http://dx.doi.org/10.3390/socsci11060253

Rambla. X., Kazepov, Y., Jacovkis., J. (2020). Regional lifelong learning policies and the social vulnerability of young adults in Girona and Vienna, *International Journal of Lifelong Education,39*(1),48-60. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1678691

Romero Rodríguez, S., Moreno Morilla, C., y Mateos Blanco, T. (2023). Programa OCEAN: Orientación para el Desarrollo de Carreras Sostenibles [Dataset]. idUS (Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla). https://doi.org/10.12795/11441/150035.

Savickas, M., & Hartung, P. J. (2012). My career story: An autobiographical workbook for life career success. www.vocopher.com

Smokowski, P., & Bacallao, M. (2011). Becoming bicultural: Risk, resilience, and Latina/o youth. *NYU Press.* Crossref Google Scholar.

Su, X., & Wong, V. (2022). Upskilling young NEETs in Hong Kong: an experience-based framework. *International Journal for Educational and Vocational Guidance 22,* 713–738. https://doi.org/10.1007/s10775-022-09531-5

Yin, R. K. (2014). Case study research: design and methods (Fifth edition. ed.). Los Ángeles: Los Ángeles : SAGE.

Los cursos prácticos de la formación inicial docente y la atención a la diversidad: Implementación de una propuesta formativa en Chile [51]

Viviana Soto Montes [1]

[1] *Universidad de Barcelona, España*

viviana.soto.mon@gmail.com; vsotom@uc.cl

Resumen

El presente artículo describe al estado de avance de un estudio que tiene el propósito de diseñar, implementar y evaluar un plan de formación para futuros profesores de educación básica en Chile, en el ámbito de la atención a la diversidad en el aula. Se trata de un plan para los cursos de práctica de la carrera Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En concreto, este artículo describe los resultados de la etapa del diseño del plan de formación, el cual se ha desarrollado siguiendo una metodología de indagación colaborativa (DeLuca et al., 2015) en la cual están participado 21 tutores universitarios de cursos de práctica.

Palabras clave: educación inclusiva; atención a la diversidad; formación inicial docente; cursos prácticos (práctica profesional o prácticum); indagación colaborativa.

Abstract

This article describes the progress of a study that aims to design, implement and evaluate a training plan for future teachers of basic education in Chile, in the field of attention to diversity in the classroom. It is a plan for the practice courses of the Pedagogy in Basic Education career of the Pontificia Universidad Católica de Chile.

Specifically, this article describes the results of the design stage of the training plan, which has been developed following a collaborative inquiry methodology (DeLuca et al., 2015) in which 21 university tutors of practical courses are participating.

Keywords: inclusive education; attention to diversity; Teacher Prep Review; Clinical Practice; collaborative inquiry.

Introducción

Hoy es ampliamente reconocido que una piedra angular para avanzar en el proceso de transformación hacia una educación inclusiva, es que el profesorado esté preparado para enseñar a todos los estudiantes (Unesco, 2020). Asimismo, existe consenso respecto de que los enfoques que facilitarían su formación deben ser transversales e integrales (European Commission, 2017). Transversales porque se ha identificado que considerarlo en uno dos cursos es insuficiente para afirmar los cambios (Cochran-Smith et al., 2015), e integrales en el sentido de que deben combinar el entregar instrucción directa sobre inclusión junto a la experiencia profesional (Peebles & Mendaglio, 2014).

Estos consensos a nivel global también tienen presencia en el caso de Chile, donde se han impulsado distintas políticas educativas que buscan asegurar que el sistema educativo responda a la diversidad de los estudiantes (Lagos San Martín et al., 2022). Concretamente en el ámbito de la formación docente, el Estado de Chile se destaca por avanzar hacia la consolidación de reformas de segunda generación (Unesco, 2020) estableciendo estándares para las universidades que forman al futuro profesorado[52] donde se incorpora la preparación para atender a la diversidad de los estudiantes (CPEIP, 2022a).

A pesar de lo anterior, recientes resultados de evaluaciones nacionales indican que las futuras profesoras y profesores terminan su formación inicial percibiéndose poco preparados para enseñar teniendo presente la diversidad de los estudiantes (CPEIP, 2022b). Lo anterior se condice con estudios realizados de la carrera de pedagogía en educación

51 Estado de avance de tesis doctoral financiada por ANID, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

52 En Chile solo Universidades acreditadas pueden dictar la carrera de Pedagogía en Educación Básica, el equivalente al grado de Maestro de Primaria en el contexto educativo español.

básica en universidades chilenas, que reconoce que las universidades han incorporado políticas e iniciativas para la inclusión y la diversidad, sin embargo, aún el esfuerzo es insuficiente. La mayoría de los programas desarrolla una aproximación hacia la educación inclusiva basada en el discurso, más que en la implementación de prácticas pedagógicas concretas o un abordaje decidido de una pedagogía inclusiva (Martín et al., 2017; Herrera et al., 2021).

Considerando los antecedentes del caso de Chile, así como las orientaciones internacionales que recomiendan abordar la formación en atención a la diversidad de manera integral y transversal, el presente estudio identifica los cursos de práctica como el escenario idóneo para fortalecer la formación en atención a la diversidad que recibe el futuro profesorado de educación primaria en Chile, especialmente por el impulso que dicho escenario formativo tiene en la reciente década en Chile donde parte de la política de formación inicial docente, aboga por la existencia de cursos de práctica de inicio temprano en la trayectoria formativa y de carácter progresivo (Rivero et al., 2019).

Se sitúa por tanto este estudio, en una visión de la educación inclusiva que la entiende como un proceso de transformación y no como un punto de llegada; en este proceso se pueden ir dando múltiples cambios gratuitamente sin esperar la formulación de políticas desde arriba, lo primero es estar dispuestos a cuestionar el modo actual y a decidir que la educación sea realmente para todas las personas (Unesco, 2020). Esta disposición a cuestionar el modo actual y probar un plan que cambie la actual manera en que se forma en competencias de atención a la diversidad a los futuros profesores en los cursos de práctica, es justamente lo que se pretende al reunir en un proceso de indagación colaborativa a tutores universitarios de dichos cursos. Tutores universitarios que en el caso de Chile se trata principalmente de docentes de educación primaria con amplia experiencia en el ejercicio de la profesión (Rivero et al., 2019).

Fundamentación teórica

El pilar fundamental en el cual se basa el trabajo colaborativo de los tutores universitarios en el diseño del plan formativo, es el resultado de una investigación comparativa a nivel internacional sobre formación de docentes en materia de inclusión (EADSNE, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012), que definió que era necesario formar en cuatro valores fundamentales y áreas de competencia asociadas, las cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Valores fundamentales	Áreas de competencia	
Apoyar a todos los alumnos	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional para todos.	Adoptar enfoques de enseñanza eficaces en clases heterogéneas.
Trabajar con otros	Trabajar con las familias para involucrarlos en el aprendizaje.	Trabajar con otros profesionales de la educación.
Valorar la diversidad de los alumnos	Comprender el significado de educación inclusiva.	Respetar, valorar y considerar la diversidad de los alumnos como algo valioso.
Comprometerse con el desarrollo profesional	Ser profesionales reflexivos (es decir, autoevaluarse de forma sistemática).	Considerar la formación inicial de docentes como la base para el aprendizaje profesional continuo.

Fuente: basado en datos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, EADSNE, (2012).

Método

La indagación colaborativa se está realizando mediante un proceso de tres fases: identificación de desafíos compartidos; indagación y acción; reflexión y monitoreo (DeLuca et al., 2015) en la cual están participando tutores universitarios de cada uno de los 5 cursos de práctica que posee la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUC, liderados por la IP de esta investigación.[53]

53 El diseño de esta investigación cuenta con el dictamen favorable de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona y del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En la ***fase de identificación de desafíos compartidos***, que corresponde a la fase en que se generar un diálogo entre los participantes en el que se explicitan valores y creencias sobre un área de mejora (DeLuca et al., 2015), se utilizó como "gatillante" de la reflexión conjunta, una descripción de las oportunidades y barreras para la formación en atención a la diversidad que actualmente se presentan en los cursos de práctica de la carrera Pedagogía en Educación Básica, de cuatro universidades chilenas que comparten un especial interés por formar futuros profesores en competencias de atención a la diversidad. Las universidades son: Universidad Católica del Norte (UCN), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad de Magallanes (UMAG), Pontificia Universidad Católica de Chile (UC).

Esta ***fase preliminar*** que corresponde al estudio descriptivo de las oportunidades y barreras, se obtuvo mediante el uso de métodos mixtos (Creswell, 2022), en este caso constituido por entrevistas a coordinadores de cursos de práctica y aplicación de cuestionario online ad-hoc, aplicado a tutores universitarios, lo cual se realizó entre los meses de abril y junio de 2023.

Posteriormente, la fase de identificación de desafíos compartidos propiamente tal, se realizó mediante 6 reuniones de trabajo en formato virtual entre los meses de octubre y diciembre de 2023, en la cual participaron tutores universitarios de los distintos cursos de práctica de forma conjunta, es decir, no diferenciados por cuál curso de práctica era el que conducían. Dichas reuniones tuvieron como foco de discusión las siguientes preguntas orientadoras: qué queremos cambiar y cómo podemos conseguirlo.

Esta fase culminó con una reunión de validación con parte del equipo directivo de la Facultad de Educación (Jefa de Carrera y Coordinadora de Cursos de Práctica). Todas estas reuniones fueron grabadas, transcritas y sobre ellas se realizó análisis de contenido.

Actualmente se está en pleno desarrollo de la ***fase de indagación y acción***, que corresponde a la fase en que docentes prueban estrategias o metodologías de manera pública para ser objeto de un análisis crítico por parte de otros docentes y directivos (DeLuca et al., 2015).

En el primer semestre del curso académico 2024 en Chile, se está diseñando el plan de formación y comenzando su ejecución en dos de los cinco cursos de práctica que posee la carrera: el primer curso de practica y el quinto curso de práctica.

El diseño del plan se desarrolla diferenciadamente por los tutores universitarios de cada curso de práctica por separado, mediante reuniones de trabajo en formato virtual y mediante el trabajo digital compartido en Canvas UC, que es la plataforma virtual que utiliza la PUC como entorno virtual de enseñanza- aprendizaje para todos sus cursos. En dicha plataforma los tutores universitarios participantes que conducen el curso Práctica 1 y el curso Práctica 5, hemos ido plasmando el plan que es seguido por las futuras profesoras y profesores. Las reuniones de trabajo se han grabado, transcrito y analizadas mediante análisis de contenido.

La ***fase de reflexión y monitoreo***, vuelve a emplear métodos mixtos para recoger la valoración de la implementación del plan de formación, de parte de los diversos actores implicados: tutores universitarios, directivos de cursos de práctica y futuras profesoras y profesores. Se recogen sus valoraciones mediante entrevistas y cuestionarios digitales.

La relación entre las fases de la investigación y sus objetivos se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2

Fase	Objetivos Específicos
Preliminar	- Identificar las oportunidades y barreras para la formación en atención a la diversidad que actualmente se presentan en los cursos de práctica de la carrera Pedagogía en Educación Básica.
Identificación de Desafíos Compartidos	- Diseñar colaborativamente entre tutores universitarios de cursos de práctica, un plan de formación en atención a la diversidad.
Indagación y Acción	- Diseñar colaborativamente entre tutores universitarios de cursos de práctica, una propuesta de formación en atención a la diversidad. - Implementar la propuesta de formación en atención a la diversidad diseñada colaborativamente.
Reflexión y Monitoreo	- Evaluar la experiencia de la implementación de la propuesta de formación en atención a la diversidad.

Resultados

Fase Preliminar:

Las oportunidades y barreras que actualmente presentan los cursos de práctica de universidades que comparten la especial preocupación por formar a los futuros profesores en competencias de atención a la diversidad, se identificaron con relación a 3 dimensiones.

(i) Estructura organizativa de los cursos de práctica.

(ii) Enfoque de la formación en atención a la diversidad que poseen los cursos de práctica.

(iii) Promoción del Desarrollo de Competencias en Atención a la Diversidad en el futuro profesorado, de parte de los tutores universitarios.

Los resultados de las dimensiones (i) y (ii) se obtuvieron mediante el uso del software Atlas ti versión 23 y se muestran en las tablas 3 y 4.

Tabla 3

Nivel de estructura organizacional por universidades, en base a parámetros del National Center of Teacher Quality (Pomerance, L. & Walsh, K., 2020).

Subdimensión preestablecida	Nivel	U 1	U 2	U 3	U 4
Tiempo de estancia en centros escolares en las prácticas finales	Adecuado	.	.	.	.
	Medianamente adecuado				
	Poco adecuado				
Visitas de supervisión en las prácticas finales de parte del tutor universitario	Adecuado	.	.	.	.
	Medianamente adecuado				
	Poco adecuado				
Selección de mentores centros educativos	Adecuado	.	.	.	.
	Medianamente adecuado				
	Poco adecuado				
Tipos de prácticas (iniciales, intermedias y finales)	Adecuado	.	.	.	.
	Medianamente adecuado				
	Poco adecuado				
Estabilidad de la vinculación con centros educativos	Adecuado	.	.	.	.
	Medianamente adecuado				
	Poco adecuado				

U: Universidad - Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Frecuencia de menciones a los distintos enfoques de formación en atención a la diversidad, según subdimensiones prestablecidas

Subdimensiones	Enfoque	Univ.1		Univ.2		Univ.3		Univ.4		TOTAL, menciones por subdimensión	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Concepción de diversidad	Amplio	3	16,67	1,5	8,33					4,5	25
	Moderado			4,5	25	3	16,67	1	5,56	8,5	47,22
	Reducido							5	27,78	5	27,78

Contenidos priorizados sobre diversidad	Amplio	3	16,67					4,5	25	7,5	41,67
	Modera-do	6	33,34					1,5	8,33	10,5	58,33
	Reducido										
Transversalidad de la formación en atención a la diversidad	Amplio										
	Modera-do	1	25	1	25					2	50
	Reducido					1	25	1	25	2	50

Nº: número de menciones
Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la dimensión (iii) se obtuvieron mediante el análisis estadístico descriptivo realizado con el software SPSS versión 29.0, de las preguntas tipo Likert del cuestionario aplicado a tutores universitarios de cursos de práctica (n=44). La Figura 1 muestra, de mayor a menor, la media que representa el nivel de promoción de las competencias de Atención a la Diversidad en el futuro profesorado, de parte de los tutores universitarios

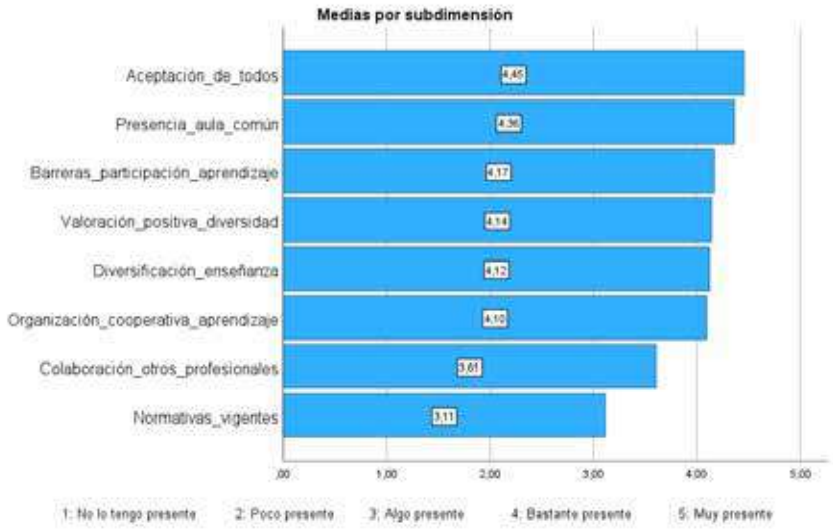


Figura 1

En tanto los resultados por áreas de competencias, los muestra la Tabla 5:

Tabla 5

Área de Competencia	Media	Desviación estándar
Actitudes y creencias	4.32	0.72
Conocimientos	3.96	0.77
Habilidades	3.88	0.82

Fuente: Elaboración propia

Fase Identificación de Desafíos Compartidos:

El análisis de contenido de las 6 reuniones de trabajo en que participaron 14 tutores universitarios pertenecientes a los 5 cursos de práctica, identificó los elementos claves que muestra la tabla 6.

Tabla 6

Qué competencias son prioritarias de incluir	Con qué estrategias generales lograrlo
✓ Trabajo colaborativo con otros profesionales. ✓ Valoración positiva de la diversidad. Concientización. ✓ Diversificación de la enseñanza y la evaluación. ✓ Conocimiento de normativas nacionales relacionadas	✓ Presencia transversal en todos los cursos de práctica (en los 5) ✓ Explícitamente en algunas de las sesiones de taller semanal de cada curso. ✓ Incorporando referentes teóricos para la reflexión, mediante modelo de "clase invertida" utilizando la plataforma de aprendizaje en línea de la Universidad (Canvas UC). ✓ Progresivamente: Asociándolo a alguno de los contenidos que actualmente considera cada curso de práctica. ✓ Componente práctico/reflexivo: plasmar la experiencia directa en los centros escolares en relación al contenido de diversidad e inclusión que se incorporen Canvas UC y retomarlo en el taller presencial semanal. ✓ Comenzar la implementación en el primer y último curso de práctica para ayudar a establecer la progresión de las competencias.

Fuente: Elaboración propia

Fase Indagación y Acción:

El análisis de contenido de las reuniones de trabajo con equipos de curso Práctica 1 y curso Práctica 5, ha delimitado el plan de formación progresivo a lo largo de los 5 cursos de práctica, delineándolo de la manera que muestra la tabla 7:

Tabla 7

Curso	Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Práctica 4	Práctica 5
Consigna	"La mirada puesta en todas y todos, sin excepción"	"Todos en el aula somos agentes de inclusión"	"Abrir caminos para todas y todos"	"Son posibles y necesarios, diferentes puntos de llegada"	"¿Soy una profesora o profesor inclusivo?"
Propósito	Reconocer la diversidad en cuanto a intereses y capacidad de todos y cada uno de los estudiantes, para que sirva de contraste y enriquecimiento de la planificación de actividades que se realizará posteriormente.	Visualizar el trabajo colaborativo entre los estudiantes como principal recurso para atender a la diversidad, incorporando su utilización en las secuencias didácticas que se implementan.	Identificar posibilidades de diversificación de la enseñanza, incorporándolas con flexibilidad en el diseño de clases de las diferentes asignaturas.	Reconocer la necesidad de diversificación de la evaluación, de manera global y en particular en casos de especial riesgo de exclusión.	Valorar las competencias que se han adquirido a lo largo de toda la trayectoria en torno a la atención a la diversidad, reconociéndolo como un proceso que continúa, especialmente en torno al trabajo colaborativo con otros profesionales.
A la base de toda la propuesta: El trabajo colaborativo con otros profesionales como sustento para el desarrollo de actitudes positivas hacia la educación inclusiva: Es un ***desafío compartido***, romper el aislamiento.					

Fuente: Elaboración propia

Discusión y Conclusiones

Los resultados de la ***fase preliminar*** dan cuenta de que existen actualmente, una variedad de elementos que se constituyen como oportunidades que se deben aprovechar al momento de diseñar un plan que transforme la manera en que se da la formación en atención a la diversidad en los cursos de práctica. A nivel de organización

estructural, el tiempo que permanece el futuro profesorado en los centros escolares y el tipo de cursos de práctica que se ofrecen (progresivamente de prácticas iniciales hasta llegar a prácticas profesionales), posibilitan que las competencias de atención a la diversidad por un lado se puedan efectivamente poner en práctica en contextos auténticos y por otro lado que esa puesta en práctica se pueda dar de manera progresiva. De esta manera se responde a un requerimiento clave, cual es que los módulos transversales sobre múltiples aspectos de la diversidad, representan una forma integrada de infundir diversidad en todo el plan de estudios (European Commission, 2017).

A nivel de enfoque de la formación, si bien no existe una visión común y consolidada sobre cómo desarrollar las competencias de atención a la diversidad, sí hay indicios de que al interior de los equipos que gestionan los cursos de práctica existen nociones que van en el camino correcto de comprender que la diversidad debe ser entendida desde una perspectiva amplia que incorpora a todas y todos los estudiantes (Puigdellívol, 2019).

Finalmente, a nivel del rol que desempeñan los tutores universitarios de cursos de práctica promocionando el desarrollo de competencias de atención a la diversidad, se ve que su presencia estable en el tiempo acompañando en los centros al futuro profesorado, podría constituirlos como referentes que orienten el cambio; sobre todo si se tiene en cuenta que la principal barrera que se identificó en esta fase preliminar a nivel de estructura organizativa, es la falta de vinculación estable y productiva entre las universidades y los centros escolares. Por tanto, si como se ha dicho anteriormente, esta investigación forma parte de los esfuerzos gratuitos que se pueden hacer para iniciar el cambio hacia una educación más inclusiva, comenzar este proceso en el caso de los cursos de práctica de la PUC, desde la perspectiva de los tutores universitarios, resulta totalmente pertinente.

Esta idea la reafirman los resultados del cuestionario contestado por los tutores universitarios donde se constata que perciben que las competencias de atención a la diversidad las tienen bastante presente en el proceso de acompañamiento que realizan actualmente, aunque al hacerlo de forma aislada y no como un lineamiento claro y compartido, dicha oportunidad se desaprovecha.

En cuanto a las ***3 fases de la indagación colaborativa*** propiamente tal, hasta el momento es posible concluir que el trabajo colaborativo entre tutores universitarios es altamente fructífero, que existe un conocimiento desmembrado en la experiencia de cada una y cada uno de ellos como tutores de los distintos cursos de práctica, que mediante un trabajo intencionado de reflexión colaborativa, está permitiendo ayudar en la transformación de la manera en que se apoya el desarrollo de competencias de atención a la diversidad en el futuro profesorado, pasando de ser acontecimientos esporádicos, a ser parte permanente de la formación.

Impacto y Transferencia

Si bien la investigación se encuentra en pleno proceso de desarrollo, se puede esperar que tenga un impacto favorable en la percepción de las futuras profesoras y profesores respecto a lo preparados que se encuentran para enseñar atendiendo a la diversidad, lo cual es de crucial importancia si no olvidamos que cuando el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención, lo que a su vez acabará generando fracaso y la confirmación de la expectativa (Durán & Giné, 2017).

A nivel de transferencias, se espera que de la implementación de todo el plan que se está diseñando, el cual terminaría de implementarse en noviembre 2024, pueda obtenerse una progresión de competencias de atención a la diversidad. Esto sería de enorme provecho para orientar políticas de formación inicial docente en este ámbito y para orientar el trabajo de los equipos de gestión de cursos de prácticas de las universidades chilenas, dado que a la fecha es posible encontrar variados marcos competenciales sobre este ámbito de la formación inicial docente, de hecho este estudio basa su diseño del plan de formación en el marco competencial de Eadsne (2012) el cual que ha sido fuente de inspiración de cursos de formación inicial y desarrollo profesional continuo de profesores (Andresen, 2015; Baldiris-Navarro et al., 2016); sin embargo, actualmente no es posible encontrar propuestas de cómo trabajar progresivamente dichas competencias, menos aún en el caso particular de los cursos de práctica.

Referencias bibliográficas

Andresen, B. (2015). Desarrollo de competencias analíticas e identidades profesionales a través del aprendizaje basado en la escuela en Dinamarca. *International Review of Education, 61* (6), 761– 778.

Baldiris-Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R. & Sampson, D. (2016). Desarrollo de las competencias de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas. *Tecnología educativa y sociedad, 19* (1), 17–27.

Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, *66*(2), 109-121. https://doi.org/10.1177/0022487114558268

CPEIP [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas]. (2022a). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica.* https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf

CPEIP (2022b). *Informe de Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas Ministerio de Educación*. https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-Nacional-Cohorte-2021_compressed.pdf

Creswell, J. W. (2022). *A concise introduction to mixed methods research* (Second edition). SAGE.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. *Educational Horizons*, *85*(2), 111-132. JSTOR. https://www.proquest.com/scholarly-journals/good-teacher-every-classroom-preparing-highly/docview/62042279/se-2

DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., & Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, *41*(4), 640-670. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120

Duran Gisbert, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, *5*(2), 153-170. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf

EADSNE [Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales]. (2011). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva.* https://docreader.reciteme.com/doc/view/id/5e7c98b455455

European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. & PPMI. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education: final report*. https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002

Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 35*(1), 185–206. https://doi.org/10.14201/teri.27699

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, *40*(4), 369-386. https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588

Herrera-Seda, Constanza, Castillo Armijo, Pablo, Figueroa Morales, Lorna, Gallego Concha, Camila, & Leiva Contardo, Roberto. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Sophia Austral*, *27*, 19. https://dx.doi.org/10.22352/saustral202127002

Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/primer-seminario-sobre-formacion-practica-docente-vinculacion-entre-el-sistema-universitario-y-el-sistema-escolar

Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education. Brussels | Strasbourg: European Union | Council of Europe. tool to upgrade teacher education practices for inclusive education.pdf (coe.int)

Lagos San Martín, N. G., Garay Alemany, V. V., Núñez Rojas, M. A., Gallardo Jaque, A., Reinoso Salinas, D. J., Nilo Cea, R. I., Morales Mejías, P. E., Soto Aranda, E. V. D. C., Troncoso Popovic, I. S., Arévalo Vera, A. R., & Díaz Suazo, P. A. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: Análisis bibliométrico y temático (2011-2020). *Perspectiva Educacional, 61*(2), 90-116. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1273

Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad En La Educación*, *46*, 20-52. https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020

Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(12), 1321-1336. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635

Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2022). indagación colaborativa: Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles Educativos*, *44*(175), 62-78. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049

Pomerance, L. & Walsh, K. (2020). *Teacher Prep Review: Clinical Practice and Classroom Management.* Washington, D.C.: National Council on Teacher Quality. ERIC - ED608899 - 2020 Teacher Prep Review: Clinical Practice & Classroom Management, National Council on Teacher Quality, 2020-Oct

Puigdellívol, I. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. Editorial Graó.

Rivero, R., Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F., & Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: Estudio exploratorio desde las universidades. *Calidad en la Educación*, *50*, 12-48. https://doi.org/10.31619/caledu.n50.614

UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Proyecto de tesis doctoral: diseño y eficacia de un programa de desarrollo docente para mejorar la interacción y el vínculo entre estudiantado universitario con sordera y docentes, mediada por intérprete en lengua de señas

Fátima Byara Martínez Denis [1]
Maria Josep Jarque [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
bymartid7t@alumnes.ub.edu

Resumen
El objetivo de esta comunicación es exponer el proyecto de tesis doctoral actualmente en desarrollo. Esta investigación tiene dos objetivos. En primer lugar, se persigue conocer cómo es la interacción comunicativa en un aula universitaria, entre estudiantado sordo y profesorado oyente, mediada por la figura del intérprete educativo de lengua de señas. En segundo lugar, se propone diseñar e implementar un programa de desarrollo docente orientado a la mejora de la interacción y el vínculo en el contexto descrito anteriormente. Se desarrollará en una Institución de Educación Superior en Paraguay denominada Instituto Desarrollo, en aulas conformadas por estudiantes con sordera y docentes oyentes mediados por la figura de un intérprete educativo de lengua de señas. El trabajo será de naturaleza cualitativa, utilizando el enfoque de la Investigación-Acción-Participativa a fin de inducir los cambios progresivamente a través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. La investigación se estructura en dos estudios. En el primero, se realizarán observaciones de aula y entrevistas iniciales, el diseño e implementación piloto del programa mediante el uso de la EVALOE-SSD, las reuniones de asesoramiento y las observaciones en vídeo. En el segundo, se incorporarán las mejoras recogidas y se implementará el programa con docentes diferentes.

Palabras clave: desarrollo docente, educación superior, interacción comunicativa, intérprete de lengua de signos educativo, metodología conversacional

Abstract
The purpose of this communication is to present the doctoral thesis project currently under development. This research has two main objectives. In first place, it aims to understand the communicative interaction in a university classroom between deaf students and hearing faculty, mediated by the educational sign language interpreter. In second place, this work intends to design and implement a teacher development program focus on improving the bond between the students and teachers, as well as the communicative interaction in the described context. The study will take place in a Higher Education Institution in Paraguay, called Instituto Desarrollo, in classrooms consisting of deaf students and hearing teachers mediated by the figure of educational sign language interpreter. This study will be qualitative, using the Participatory-Action-Research approach to progressively induce changes through cycles of planning, action, observation, and reflection. The research is structured into two studies. In the first study, classroom observations and initial interviews will be conducted, the design and pilot implementation of the program will be carried out using EVALOE-SSD, advisory meetings, and video observations. In the second study, the collected improvements will be incorporated, and the program will be implemented with different teachers.

Keywords: teacher development, higher education, communicative interaction, educational sign language interpreter, conversational methodology

Introducción

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva ha experimentado una creciente relevancia en las últimas décadas en todos los niveles educativos. Se busca garantizar un acceso equitativo a la educación para todos, centrando la atención en la mejora de la interacción y el vínculo entre estudiantes con sordera y sus docentes oyentes. Este desafío se magnifica cuando la comunicación se realiza a través de intérpretes en lengua de señas, lo que añade una capa adicional de complejidad a la dinámica educativa (Benítez, 2015; Lacerda, 2010; Santiago y Lacerda, 2016).

La literatura destaca que la profesionalización, la formación continua y la colaboración estrecha entre intérpretes

educativos y docentes son esenciales para mejorar la calidad de la educación inclusiva. Así, Daroque y Lacerda (2023) resaltan la importancia de crear espacios de formación que fomenten el intercambio entre docentes e intérpretes educativos, proporcionando oportunidades para la reflexión y la reevaluación de prácticas, y promuevan discusiones alineadas con las necesidades del estudiantado sordos, lo que finalmente resulta en cambios en sus prácticas y en sus representaciones a través de una mirada diferenciada y atenta entre los profesionales.

Hasta la fecha, no hemos encontrado estudios que aborden cómo es la interacción comunicativa en aulas universitarias entre profesorado oyente y profesorado sordo en el contexto de Paraguay. Tampoco conocemos investigaciones orientadas al diseño de programas de desarrollo docente para la mejora de la interacción comunicativa en aulas de educación superior mediadas por un intérprete de lengua de señas en el contexto internacional.

El presente proyecto de tesis doctoral se enmarca en los proyectos de investigación del grupo CLOD (Comunicación, Lengua Oral y Diversidad) del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación (Facultad de Psicología) de la Universidad de Barcelona, cuyo principal foco de trabajo es el estudio de los procesos de interacción comunicativa y lingüística en los diferentes contextos educativos teniendo en cuenta la diversidad.

Dos de las principales aportaciones del grupo CLOD han sido el desarrollo de dos recursos que pueden utilizarse tanto como instrumentos de evaluación de la interacción comunicativa en el contexto educativo, como de reflexión en los programas de desarrollo docente (Gràcia et al., 2022): la EVALOE (Escala de Valoración de la Lengua Oral en contexto Escolar) (Gràcia et al., 2015), y la EVALOE-SSD (Gràcia et al., 2021, 2022), una herramienta digital, que actualmente cuenta con varias versiones.

Estos instrumentos fueron utilizados en contextos de educación infantil, primaria y secundaria, así como en educación especial. En contexto universitario, la EVALOE ha sido utilizada en un proyecto de mejora de la formación de docentes de Educación Infantil y Primaria (Gràcia et al., 2018). Sin embargo, no ha sido así en contextos donde las clases son mediadas por un intérprete de lengua de señas, los docentes son oyentes y estudiantes con sordera

La versión de educación primaria y de educación especial contempla en los ítems elementos vinculados al uso de la comunicación aumentativa y de la comunicación en lengua de signos (Lacerda et al., 2020).

Por lo expuesto, el trabajo consta de dos objetivos generales.

Objetivo general 1: Conocer cómo es la interacción entre el estudiantado sordo y el profesorado oyente mediada por la figura del intérprete educativo de lengua de señas en un aula universitaria.

Objetivo general 2: Mejorar el vínculo y la interacción comunicativa en el aula entre estudiantado con sordera y profesorado oyente mediada por un intérprete educativo de lengua de señas a través de un programa de desarrollo docente.

Método

Diseño

El enfoque del estudio será de naturaleza cualitativa, adoptando la Investigación-Acción-Participativa, que reconoce la importancia de considerar a las personas implicadas como agentes activos (Melero, 2012). Mediante procesos progresivos de reflexión y acción, estructurados en ciclos de planificación-acción-observación-reflexión se pretende instigar cambios más allá de priorizar la generación de conocimientos.

Contexto

La investigación se llevará a cabo en una Institución de Educación Superior ubicada en el barrio San Cristóbal de Asunción (Paraguay), el Instituto Desarrollo (ID). Esta ofrece la oportunidad a estudiantes con sordera de formarse en la Licenciatura en Desarrollo Sostenible, brindando apoyos y recursos para el desarrollo de las clases de estos grupos en particular.

Participantes

Este estudio se focalizará en cuatro aulas en las que se desarrolla el grado de Licenciatura en

Desarrollo Sostenible formadas por estudiantes con sordera. La muestra de estudiantado y profesorado será intencionada y no-probabilística. Siendo la participación de los docentes voluntaria.

Instrumentos de Evaluación e Intervención

Los instrumentos se emplearán teniendo en cuenta la perspectiva del profesorado oyente, el estudiantado sordo y los intérpretes de lengua de señas. Son los siguientes:

1. **Observaciones en aula:** se realizarán las observaciones iniciales de los cuatro grupos conformados por estudiantado sordo. Se elaborará un instrumento *ad hoc* con ítems de observación basados en la revisión de la literatura.
2. **Entrevistas iniciales:** serán entrevistas semi-estructuradas, a partir de un guion de elaboración propia:
   2.1. **Entrevistas al profesorado oyente:** preguntas que reflejen la valoración de su práctica docente, las dificultades o barreras que encuentran, las funciones comunicativas y estrategias que utilizan en el desarrollo de sus clases, así como los recursos implementados. Incluirá una adaptación de la entrevista en el EVALOE (Gràcia et al., 2015).
   2.2. **Entrevistas a estudiantado sordo**: las preguntas deberán reflejar la percepción de su participación en aula, la comunicación entre docentes oyentes e intérpretes, los recursos que consideren importantes, las recomendaciones de mejora y los apoyos adicionales que consideran incluir para mejorar la interacción. Estas entrevistas se llevarán a cabo con el apoyo de los intérpretes de lengua de señas. Se elaborará a partir de la revisión de la literatura sobre percepciones del estudiantado con sordera y la interpretación en el ámbito educativo.
   2.3. **Entrevistas a intérpretes:** las preguntas deben reflejar la experiencia y formación en el contexto educativo con que cuentan, los desafíos que encuentran, las estrategias que utilizan para mejorar la intervención, su relación con los estudiantes y con los docentes, y las recomendaciones para mejorar esta interacción. Se elaborará a partir de la revisión de la literatura sobre interpretación en el ámbito educativo.
3. **EVALOE-SSD:** es una herramienta digital que puede utilizarse como instrumento de evaluación y de intervención. Permite al docente autoevaluar sus clases y tomar decisiones con el propósito de introducir cambios en su práctica pedagógica (Gràcia et al., 2022, 2023). Actualmente, se encuentra en proceso de adaptación para docentes en contexto universitario. Está conformada por un cuestionario con 30 ítems, de diferentes niveles de dificultad, agrupados en 5 dimensiones (Gràcia et al., 2023):
   - Diseño instruccional (6 ítems).
   - Gestión de la conversación por parte del docente (6 ítems).
   - Gestión de la conversación por parte de los estudiantes (3 ítems).
   - Funciones comunicativas y estrategias del docente (8 ítems).
   - Funciones comunicativas de los estudiantes (7 ítems).

   Cada uno de los ítems tiene tres opciones de respuesta (Gràcia et al., 2023): muy satisfecho (emoji en color verde), satisfecho (emoji en color naranja) y poco satisfecho (emoji en color rojo). Además, la EVALOE-SSD cuenta con cuatro tipos de ayudas: texto, escrito, vídeo e imagen, permitiendo que los docentes cuenten con la información adecuada antes de valorar cada ítem de la escala. La aplicación digital brinda la posibilidad a los docentes de revisar informaciones incluidas, por ejemplo, las definiciones de cada ítem, la dimensión a la que pertenece cada ítem, así como ver un tutorial, cuando lo necesite. En la versión en proceso de adaptación al contexto universitario, se incluirá la perspectiva de género.
4. **Reuniones de asesoramiento/seguimiento:** se propondrán encuentros con el profesorado y con los intérpretes a fin de recoger información pertinente en cuanto a la utilización de la herramienta digital, así como con relación a la implementación del programa de desarrollo docente.
5. **Observaciones en vídeo como medida de retroalimentación**: también se grabarán algunas de las sesiones con el fin de que los docentes puedan observar los cambios durante el proceso, y poder realizar una propia autoevaluación por este medio.
6. **Cuestionarios finales a los participantes sobre su valoración del programa de desarrollo docente**: algunos ítems se valorarán con escala Likert, mientras que otros serán de respuesta abierta.

Resultados esperados

En concordancia con los objetivos planteados, primeramente se pretende obtener conocimiento acerca del vínculo existente y la interacción entre los docentes, los intérpretes y los estudiantes que formarán parte de la investigación.

En segundo lugar, se espera mejorar la comunicación y el vínculo entre los participantes en el estudio, así como detectar posibilidades de mejora, que se implementarán en el segundo estudio.

Consideraciones éticas

Teniendo como referencia el Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas de la Universidad de Barcelona, este trabajo se propone emplear todas las pautas que aseguren beneficios para las personas y se esfuerza por salvaguardar a los participantes y a la sociedad en su conjunto, de modo que esta investigación no ocasione ningún perjuicio.

Impacto y transferencia

Se espera que esta investigación contribuya de manera significativa a la educación inclusiva en Paraguay, fomentando la implementación del programa en otras instituciones del país así como internacionalmente, a través de la divulgación de los resultados en revistas científicas.

Referencias bibliográficas

Benítez, J. M. (2015). *Interpretación de lengua de signos española: Análisis de su implementación en el Ciclo Superior de Formación Profesional en Extremadura*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

Daroque, S. C. y Lacerda, C. B. F. (2023). A escola comum como espaço formativo para a dupla professor e intérprete educacional de Libras. *Signo*, *48*(93), 121-129. https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18640

Gràcia, M., Benítez, P., Vega, F., & Domeniconi, C. (2015). Escala de Valoración de la Enseñanza del Lenguaje Oral en contexto Escolar: adaptación para su uso en educación especial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 35*(2), 84-94. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.10.002

Gràcia, M., Alvarado, J. M., Vega, F., Jarque, M. J., Castillo, P., & Adam-Alcocer, A. L. (2023). A digital tool designed to support secondary education teachers' professional development and to develop students' oral language competence. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27. https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2197963

Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M. R., Jarque, M. J., Casanovas, J., & Vega, F. (2022). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for the professional development of teachers aiming to improve their students' linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning, 35*(3), 492-517. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1707690

Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, *21*, 339-355.

Lacerda, C.B. F. (2010). Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação (UFPel)*, 36, 133-153.

Lacerda, C. B. F., Gràcia, M., y Jarque, M.J. (2020). Adaptación de una escala de evaluación conversacional para el contexto de educación de alumnos sordos. En M.L. Gaeta-González, E. Sebastián-Heredero y R. Cruz-Vadillo (Eds.), *Prácticas educativas innovadoras en inclusión. Experiencias en Latinoamérica* (pp. 118- 128). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Santiago, V.A. y Lacerda, C.B. F. (2016). O intérprete de Libras educacional: O processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós-graduação. *Revista Belas Infiéis*, 5, 165-182. https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v5.n1.2016.11375

Investigación educativa en Brasil: una experiencia colaborativa de una formación basada en el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles[54]

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa [1]

Enicéia Gonçalves Mendes [1]

[1] *Universidad Federal de São Carlos, Brasil*

julianedayrle@gmail.com

Resumen

Este estudio tiene como objetivo describir la metodología basada en la investigación acción colaborativa adoptada en el estudio centrado en el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN). La propuesta tuvo un enfoque cualitativo y se clasifica como investigación exploratoria, basándose en el diseño de Investigación Acción Colaborativa. Participaron 38 profesionales de una red municipal del interior del estado de São Paulo y la capacitación se llevó a cabo en ambientes virtuales *Google Meet y Google Classroom.* La formación se desarrolló en cuatro encuentros, durante los cuales se construyó colectivamente el Plan para Promover el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (PLASSAMN). Este plan fue elaborado colectivamente para el aula Girasol, que consiste en 22 alumnos de tercer curso de primaria. Este aula representaba un desafío significativo, ya que suponía un importante reto, ya que incluía alumnos con problemas de conducta, necesidades educativas especiales y una maestra con poca experiencia, que solicitó ayuda para mejorar sus prácticas de enseñanza en el aula. Se concluyó que la investigación-acción colaborativa tiene un impacto directo en la transferencia del conocimiento científico de la teoría a la práctica. Los docentes tienen la oportunidad de estudiar la teoría, aplicarla en la práctica y reflexionar sobre su impacto en el aula.

*Palabras clave***:** Formación profesional; Enseñanza pública; Colaboración; Brasil.

Abstract

This study aims to describe the methodology based on collaborative action research adopted in the study based on the Multi-Tiered System of Support (MTSS). The proposal had a qualitative approach and is classified as exploratory research, based on the Collaborative Action Research design. 38 professionals from a municipal network in the interior of the state of São Paulo participated and the training took place in the virtual environments Google Meet and Google classroom. The training was made up of four meetings and at the end the Plan to Promote the Multi-Tiered System of Support (PLAMTSS) was collectively built. This plan was built collectively for the Sunflower Class, which was a class with 22 third-year primary school students, and which was very challenging since it had students with behavioral problems, others with special educational needs and the most inexperienced teacher in the school, who wanted help to work better with that class. It was concluded that collaborative action research has a direct impact on the transfer of scientific knowledge from theory to practice. Teachers have the opportunity to study theory, apply it in practice, and reflect on its impact in the classroom.

Keywords: Professional training; Teaching; Collaboration; Brazil.

Introducción

Estudios recientes han demostrado que el ambiente escolar es multivariado, ya que presenta innumerables demandas, lo que resalta la importancia del trabajo colaborativo entre los profesionales de la escuela, como una forma de solucionar los desafíos y reflexionar sobre las mejores estrategias a implementar en las escuelas (Mendes, Vilaronga, & Zerbato, 2014). Damiani (2008) destaca que trabajar en colaboración permite rescatar

54 Este estudio hace parte del proyecto de investigación “Pesquisa-ação colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da Pandemia da Covid 19: contribuições das pesquisas sobre inclusão escolar (PAC-COVID19)” dessarollado en Brasil con financiamento de la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”.

valores importantes, como el compartir y la solidaridad, principios básicos que han sido descartados a lo largo de la trayectoria de la sociedad, debido a las características modernas de competitividad e individualismo.

Con este ideal de formación, el Grupo de Investigación sobre Formación de Recursos Humanos en Educación Especial (GP-FOREESP) de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) desarrolla propuestas de formación, desde hace 25 años, con el propósito de contribuir al desempeño de los docentes y de los estudiantes con discapacidad. En los últimos años, buscó respuestas con una perspectiva colectiva, junto a los protagonistas, para contemplar las demandas reales que existen en las escuelas, considerando toda la diversidad del aula.

En este sentido, después de la pandemia, se observa que el alumnado en general ha vuelto a la escuela y las desigualdades educativas provocadas por la enseñanza a distancia se sumaron a la natural diversidad entre los alumnos, que componen clases heterogéneas. Es muy probable que el número de alumnos derivados a servicios de apoyo o asistencia educativa especializada con sospecha de discapacidad, haya aumentado considerablemente, ya que tanto la Ley brasileña de inclusión (Brasil, 2015), como la práctica habitual en las escuelas ha sido la de ofrecer complementos o asistencia complementaria fuera del aula para alumnos que, supuestamente, no pueden seguir el ritmo de la clase.

Debido a esto, apoyado en las evidencias de la literatura nacional e internacional, el presente estudio tuvo como tema el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN), el cual se caracteriza como una nueva propuesta de organización del apoyo escolar en tres diferentes niveles de intensidad, y ha sido visto como prometedor y potente para la adecuada provisión de servicios con el intento de igualar oportunidades a estudiantes con y sin discapacidad (Coogle, Storie, & Rahn, 2021).

De forma simplificada, los principios del SAMN muestran el escalonamiento de los servicios por capas y asumen que el 80% de los estudiantes necesitan de intervenciones universales que apuntan a mejorar la enseñanza para todos en el contexto del aula común. En cambio, solo el 20% necesita un apoyo más específico y complementario añadido a una buena versión escolar (Kovaleski, & Black, 2010; Kearney, & Childs, 2021).

Considerando la magnitud de los desafíos encontrados en el contexto brasileño para reflexionar sobre las desigualdades presentadas y la necesidad de fortalecer las prácticas colaborativas en las escuelas, surge la pregunta: ¿Puede la metodología de la investigación-acción colaborativa traer contribuciones en la capacitación del personal escolar sobre el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles? Buscando contestar la pregunta, el estudio tiene como objetivo describir la metodología basada en la investigación acción colaborativa adoptada en el estudio centrado en el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (SAMN).

Método

La propuesta de estudio tuvo un enfoque cualitativo (Sampiere, Collado, & Lucio, 2013) y se clasifica como investigación exploratoria basado en el diseño de Investigación Acción Colaborativa (Gordon, 2008). La investigación tuvo lugar en una red municipal del interior del estado de São Paulo. El programa de capacitación se desarrolló en dos ambientes virtuales *Google Meet y Google Classroom.*

Participaron 38 profesionales en el programa de formación, entre ellos: profesores de aulas comunes y especiales, el director de la escuela objetivo, los coordinadores de las escuelas y el equipo multidisciplinario de la red municipal investigada. El proyecto fue presentado y aprobado por el Comité de Investigación Humana y la capacitación se estructuró en un ciclo de investigación-acción colaborativa, que abarcó el estudio del tema, la elaboración de un plan de implementación, la implementación y la evaluación para la revisión del plan. Las etapas fueron discutidas en colectivo, es decir, tanto los formadores como los participantes contribuyeron para la construcción de la capacitación.

La formación se desarrolló en cuatro encuentros: 1º Se reflexionó sobre la temática de Enseñar para/en la diversidad, explorando las posibilidades de reorganización escolar; los principios y componentes del SAMN, así como las prácticas y políticas del SAMN en otros países; 2° Se realizó el análisis de datos de las aulas participantes del programa de formación, se seleccionó el aula clave, se reflexiona sobre las evidencias y se proporcionaron orientaciones para el desarrollo del Plan para Promover el Sistema de Apoyo de Múltiples Niveles (PLASSAMN), nombrado como PLASSAMN; 3° Se Presentaron las características del aula Girasol, elegida como modelo para elaboración colectiva de metas y estrategias del PLASSAMN; y, 4° Se llevó a cabo la discusión y validación de las metas y estrategias PLASSAMN. Para este estudio, los datos presentados fueron analizados mediantes el análisis

fundamentadas en los datos (Corbin, 2008).

Resultados

El principal resultado fue la construcción colectiva de un plan de apoyo de tres niveles para el aula Girasol, que tenía 22 alumnos de tercer año de primaria que tenía como función contribuir para la gestión de las necesidades de los estudiantes de acuerdo con los servicios disponibles en la escuela. El aula era desafiante y tenía alumnos con problemas de conducta, necesidades educativas especiales. Además contaba con una profesora más inexperta del colegio.

El PLASSAMN se construyó en colaboración con los 38 participantes de la capacitación y 10 investigadores del grupo de investigación, está compuesto de 47 hojas. Al final del programa de formación se llevó a cabo la evaluación de la formación de los participantes por medio de un cuestionario virtual y grupo focal.

Se han observado cambios en el aula, en la escuela y también en el municipio desde la implementación del PLASSAMN a través de la metodología de la investigación acción colaborativa: se amplió el horario de trabajo de la profesora de apoyo para colaborar con la profesora del grupo girasol; se extendieron los tiempos de planificación de la profesora del grupo girasol, la maestra de apoyo juntamente a la coordinación escolar en dos horas adicionales a la semana; la gestión municipal también ha establecido colaboraciones externas con otras instituciones para ofrecer apoyo material y asesoramiento a las profesoras en la exploración de otras respuestas educativas. Estas acciones subrayan la importancia del apoyo por parte de la gestión y la coordinación pedagógica para mejorar la calidad de la enseñanza en el grupo girasol.

Discusión y Conclusiones

El propósito de la propuesta era evaluar la validez social de los efectos de la formación en la percepción de los participantes del curso, por medio de la metodología de la investigación acción colaborativa. Los participantes lograron comprender la filosofía del Sistema de Apoyo Multinivel, el cual se fundamenta en la provisión de servicios, apoyos y recursos en función de las necesidades de los estudiantes (Coogle, Storie, & Rahn, 2021).

Además, los participantes estudiaron la teoría y seleccionaron un grupo de la escuela que considerarón la más problemática. Se llevaron a cabo las evaluaciones previstas en el sistema y los resultados fueron analizados por los participantes del programa. Se identificaron los estudiantes en situación de riesgo y se sugirió intervenciones universales y adicionales para que la profesora la implementó en sus clases.

Se destaca que la construcción colectiva del plan y la implementación de las propuestas fueron procesos graduales, ya que cambiar una cultura, muchas veces de trabajo individual a una propuesta colaborativa de reflexión y solución de los problemas diarios escolares, no ocurre de la noche por la mañana, necesita de apoyo, asesoramiento, concientización y voluntariedad (Mendes, Vilaronga, & Zerbato, 2014).

Se puede concluir que la investigación-acción colaborativa tiene un impacto directo en la transferencia del conocimiento científico de la teoría a la práctica. Los docentes tienen la oportunidad de estudiar la teoría, aplicarla en la práctica y reflexionar sobre su impacto en el aula.También se comprendió que la propuesta no es una intervención exclusiva para los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que busca brindar acceso, permanencia y participación de calidad a todos los estudiantes, sean con o sin discapacidad.

Impacto y transferencia

Se destaca que el diseño del estudio está en consonancia con el objetivo cuatro de la agenda 2030 de las Naciones Unidas, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos a lo largo de sus vidas (ONU, 2015).

Se seleccionó una escuela específica para la aplicación práctica de la teoría que se pretendía introducir, pero todos los educadores entrenadores de la red participaron en la formación, con el objetivo de asegurar la transferencia del conocimiento producido sea transferido a otras escuelas, así actuando como multiplicadores del conocimiento.

La relevancia de esta investigación reside en la generación de conocimiento científico sobre innovaciones en la enseñanza que conlleven a una mejora en la calidad de la educación brasileña, contribuyendo especialmente en este período atípico, posterior a dos años de enseñanza a distancia y el retorno de los estudiantes a la modalidad presencial.

Referencias bibliográficas

Coogle, C., Storie, S., & Rahn, N. L. (2022). *A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms.* Early Childhood Education Journal, Vol. *50* (5), 867-877. Recuperado de: https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01200-6.

Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.* Educar em revista, 213-230. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt

Gordon, S. P. (2008). *Collaborative Action Research:eveloping professional learning communities.* New York: Teachers College Press.

Kearney, C. A., & Childs, J. (2021). *A multi-tiered systems of support blueprint for reopening schools following COVID-19 shutdwon.* Children and Youth Services Review, 122, 105919. Recuperado de: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740920323410. doi: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105919.

Kovaleski, J. F., & Black, L. (2010). *Multi-tier service delivery: current status and future directions.* In T. A. Glover & S. Vaughn (Eds.), The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice (pp. 23–56). The Guilford Press.

Lei 13.146, 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente*. São Carlos: Edufscar.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030*. [online]. Recuperado de: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030.

Sampieri, R. H., Collado, F. L., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa.* Porto alegre: McGraw-Hill.

Acción tutorial en educación primaria y secundaria: análisis cienciométrico y bibliométrico de la producción científica existente en el contexto internacional

Jennifer Serrano García [1]
Fátima Zahra Rakdani Arif Billah [1]
Jorge Expósito López [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
jenniserrano@ugr.es

Resumen

La Acción Tutorial facilita el desarrollo integral del estudiantado. Así pues, el presente estudio tiene como objetivo analizar la producción científica sobre la AT en los contextos de Educación Primaria y Educación Secundaria. Para ello, se ha utilizado un enfoque descriptivo basado en el análisis cienciométrico y bibliométrico. La muestra final incluye un total de 332 documentos extraídos de las bases de datos Scopus y Web of Science. Los principales hallazgos demuestran que en los últimos diez años la producción científica en esta área ha ido variando, siendo el año 2023 el año donde más se ha publicado sobre esta temática y 2015 el que menos. Así pues, la mayoría de los registros se encuentran en revistas indexadas en SJR, siendo la más prolífica International Journal of Educational Development. Por otro lado, en relación a los autores, el más notable es Mark Bray. Además, las redes bibliométricas demuestran que las palabras clave más utilizadas en AT pertenecen al ámbito pedagógico, siendo dos grupos de trabajo los que más interés poseen en esta área. Finalmente, pese a ser una herramienta útil en la práctica docente, se requiere compromiso por parte de las escuelas dada su importancia en la enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Tutoría educación, mentoría, Enseñanza primaria, Escuela secundaria

Abstract

Tutorial Action facilitates the integral development of students. Therefore, the aim of this study is to analyse the scientific production on TA in the contexts of Primary and Secondary Education. For this purpose, a descriptive approach based on scientometric and bibliometric analysis has been used. The final sample includes a total of 332 documents extracted from the Scopus and Web of Science databases. The main findings show that scientific production in this area has varied over the last ten years, with the year 2023 being the year in which the most has been published on this subject and 2015 the year in which the least. Thus, most of the records are found in journals indexed in SJR, the most prolific being the International Journal of Educational Development. On the other hand, in terms of authors, the most notable is Mark Bray. Furthermore, the bibliometric networks show that the most used keywords in TA belong to the pedagogical field, with two working groups being the most interested in this area. Finally, despite being a useful tool in teaching practice, it requires commitment from schools given its importance in teaching and learning.

Keywords: Tutoring, mentoring, Primary schools, Secondary schools

Introducción

La acción tutorial (AT en adelante), definida como una relación profesional entre la comunidad educativa, es una herramienta para facilitar la práctica docente. A pesar de que en la literatura científica sobre tutoría sea sustancial, es utilizada para responder a las necesidades individuales del estudiantado (Burger et al., 2021)

Concretamente, se han iniciado programas de tutoría para abordar necesidades específicas como, por ejemplo, reforzar la atención individualizada entre el tutor y tutorizado (Panayiotou et al., 2020). Así pues, se reconoce el impacto positivo de la AT tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, ya que mejora el rendimiento académico y bienestar (Sharpe et al., 2018). A pesar de la diversidad de roles que los mentores pueden desempeñar, la literatura reconoce cuatro funciones: a) apoyo emocional, modelo a seguir, establecimiento de objetivos y trayectorias profesionales, y experiencia profesional (Robnett et al., 2018).

Sin embargo, la AT supone un desafío para los mentores en la profundización de este término, pues las actitudes que éstos tienen sobre ésta amenazan el éxito del alumnado (Nelson et al., 2017). Así pues, resulta de especial relevancia explorar mediante un análisis cienciométrico y bibliométrico cómo se está trabajando la AT en Educación Primaria y Educación Secundaria entre los años 2014 y 2024 en el contexto internacional. Concretamente, a) analizar la producción científica del término AT; b) Describir las revistas que más acogen estas temáticas; c) Explorar los autores y grupos de trabajo más prolíficos y, por tanto, más expertos en este tópico; y, finalmente, d) Conocer qué aspectos se trabajan en la AT a nivel internacional.

Método

Se utiliza un enfoque descriptivo basado en el análisis cienciométrico y bibliométrico para ofrecer una visión general sobre la evolución y producción científica de la AT.

Población y muestra

El 28 de enero de 2024 se realizó la búsqueda de documentos relacionados con AT en educación primaria y secundaria mediante una estrategia de búsqueda general (Tabla 1), extrayéndose un total de 19279 documentos, tanto de Scopus (n=5382) como de WOS (n= 13897).

Los términos de búsqueda fueron "acción tutorial", "tutoría", "inglés", "español", "artículo", y sus correspondencias en inglés. A continuación, se proporciona la descripción general de la estrategia de búsqueda realizada (tabla 1). En ésta, se emplearon operadores booleanos (OR, AND NOT, AND LIMIT TO) y de truncamiento (*, ?) para conseguir una búsqueda más minuciosa. También, se realizó una búsqueda avanzada en función del tipo de documento e idioma.

Tabla 1

Estrategia de búsqueda general empleado en Scopus y WOS

Acción tutorial	OR	Action tutorial	AND NOT	Universidad	OR	University college	AND LIMIT TO	Tipo de documento	Artículo
Turoría		Tutoring Mentoring		Educación infantil Guardería Prejadrín		Childhood education kindergarten Prekindergarten/ prekindergarten		Idioma	Inglés Español

Del total de documentos extraídos (n= 19279), se eliminaron 5332 duplicados quedando 13947 registros para el cribado manual a título y resumen. En esta fase se tuvieron en cuenta, los documentos que cumplían con a) relacionados con AT; ii) Población de Educación Primaria y Secundaria; iii) artículos; iv) Publicados entre los años 2014 y 2024, mientras los criterios de exclusión son: i) abordan otras temáticas; ii) Población de Educación Infantil, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Superior; iii) Otro tipo de documentos (congresos, libros…); iv) publicación en otras fechas. Se suprimieron 670 documentos por enmarcarse en el CE 1, 10050 por encontrarse en el CE 2, 2961 por situarse en CE 3 y, 13 en el CE 4, quedando un total de 332 registros para su análisis.

Instrumentos

Se utilizaron las bases de datos Scopus y WOS para la extracción de documentos con índice de calidad (Q1-Q4) relacionados con AT en Educación Primaria y Educación Secundaria. Se empleó el software Zotero para la detección y remoción de los duplicados, así como para la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente,

se recurrió a Microsoft Excel para desarrollar la sección cienciométrica del estudio, y se utilizó VosViewer para abordar la vertiente bibliométrica.

Procedimiento

Se implementaron cuatro etapas fundamentales. En la primera, se realizó la extracción de documentos relacionados con AT en educación primaria y secundaria en Scopus y WOS, Particularmente, se obtuvieron un total de 19279 documentos (Scopus= 5382 y WOS (n= 13897). En la segunda, se realizó el cribado manual mediante Zotero, donde se eliminaron los duplicados, así como se llevaron a cabo los criterios de inclusión y exclusión. De la totalidad de documentos extraídos (n= 19279), se eliminaron 5332 por estar duplicados.

Seguidamente, se suprimieron 670 documentos por enmarcarse en el CE 1, 10050 en CE 2, 2961 en CE 3 y, 13 en CE 4. Finalmente, quedó un total de 332 documentos para el análisis.

Además, se comprobó que los metadatos de cada uno de los registros son correctos y/o si era necesario la inclusión o corrección de estos.

En tercera etapa, se emplearon los artículos definitivos para la elaboración del análisis cienciométrico mediante el programa *Microsoft Excel.* Se examinó la producción científica sobre esta temática y se identificaron las revistas más destacadas. También, se evaluó la calidad de dichas publicaciones utilizando el índice de Scimago Journal Rank (SJR), centrándonos específicamente en el cuartil, de acuerdo con las últimas actualizaciones disponibles hasta el año 2023. En *última* estancia, se realizó un an*á*lisis bibliométrico a través del *software VosViewer*. Se elaboró una red bibliométrica que examina el título, resumen y palabras clave de los documentos elegidos para identificar los aspectos fundamentales en la AT, así como también un análisis de red bibliométrica centrado en los autores, para determinar quiénes son los más productivos y qué grupos están actualmente dedicados a investigar esta temática.

Resultados

Análisis cienciométrico de la producción científica relacionada con Acción Tutorial en función de los años

A continuación, en la Figura 1 se puede observar que el año que menos producción científica ha habido es 2015 (n = 17), seguida de 2016 (n = 18), 2018 (n = 21) y 2022 (n = 22), siendo los años 2023 (n = 35), 2019 (n = 32), 2020 (n = 31) y 2017 (n = 26) los que representan mayor producción sobre esta temática. Así pues, se puede apreciar un aumento del interés hacia la AT en el último año.

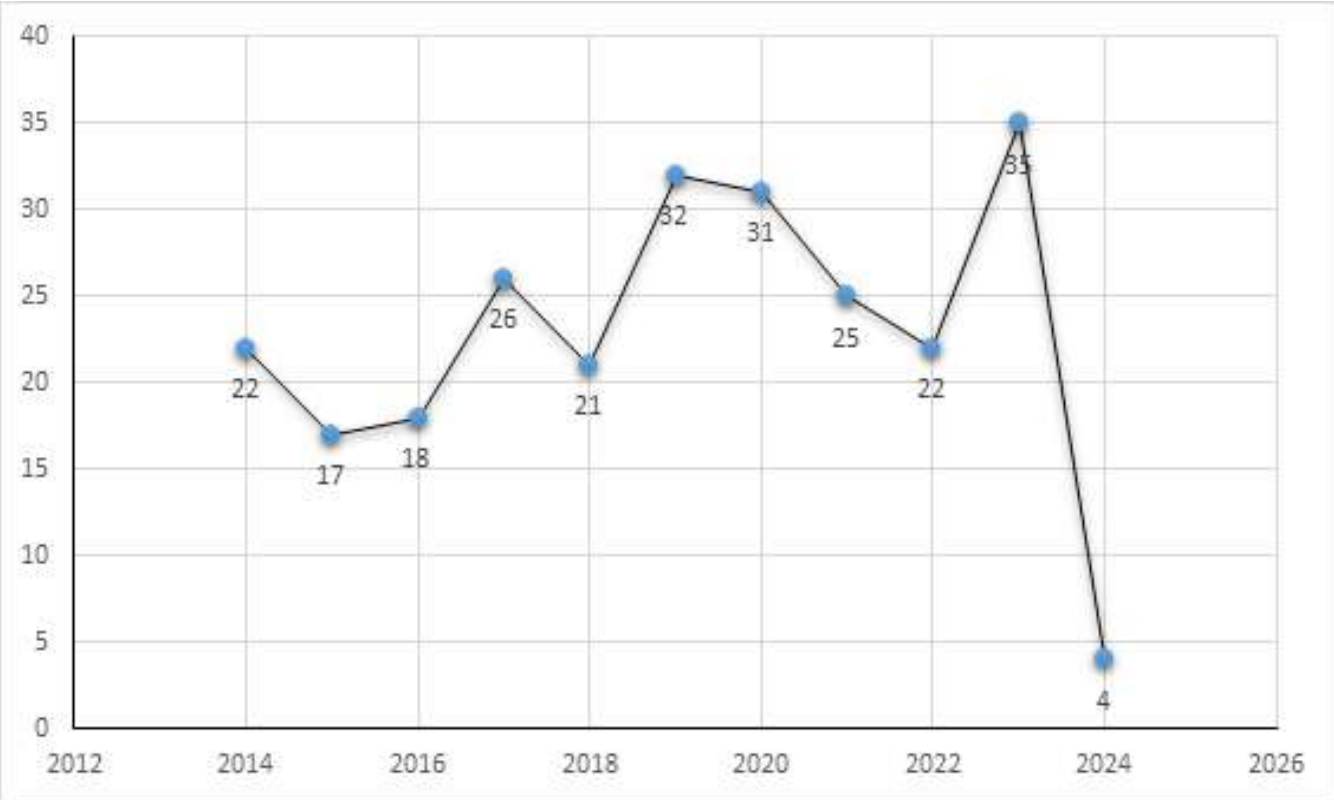


Figura 1

Producción científica relacionado con Acción Tutorial en función de los años

Análisis cienciométrico sobre el Índice de calidad de los artículos extraidos

En relación al índice de calidad (Tabla 1), hallamos que el índice de calidad Q1 es representado por el 44,74% (n = 99), Q2 por el 28,80% (n = 70), Q3 por el 15,22% (n = 37) y el índice de calidad de Q4 por el 5,76% (n = 14), mientras que el 9,46% (n = 23) no especifica. Asimismo, las revistas que más acogen esta temática son: International Journal of Educational Development (n=13), le sigue Asia Pacific Journal of Education (n= 8), Computers & Education (n= 6) y Education Sciences, Frontiers in Education y Research in Science Education respectivamente (n= 5).

Tabla 1

Índice de calidad de los artículos relacionados con AT

Índice de calidad (SJR cuartil)	Nº de artículos
Q1	99
Q2	70
Q3	37
Q4	14
Otros (S/N, No especifica)	23

Análisis bibliométrico: autores más prolíficos y grupos de trabajo

La figura 2 muestra los autores que trabajan esta temática. El autor más prolífero en AT a nivel internacional es Mark Bray (n=12), seguido de Rafsan Mahmud, Junyan Liu y Ureta Ana González Benito (n=3). Además, se establecen 15 grupos de trabajo (GT) que trabajan sobre este tópico, siendo dos GT: GT1 formado por Mark Bray, Rafsan Mahmud, Junyan Liu y Ora Kwo y el GT2 constituido por Ureta Ana González Benito y Esther López Martín, mientras que el resto de los grupos de trabajo están conformados por dos personas o inferiores a este número, por tanto, existen escasos autores prolíficos en la materia.

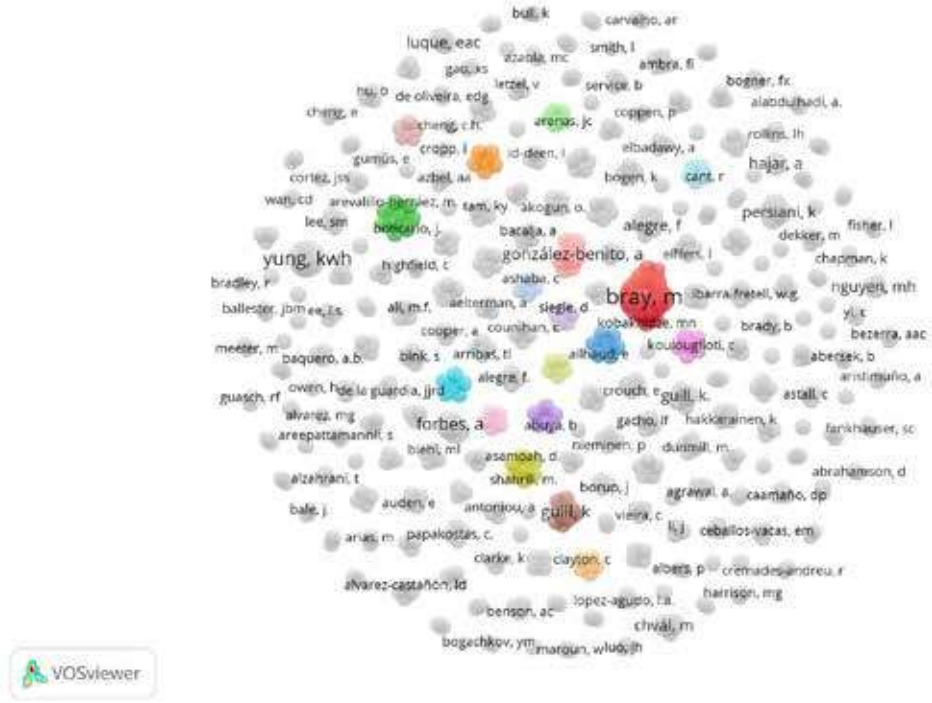


Figura 2

Red bibliométrica: autores y grupos de trabajo

Nota. Cada grupo de trabajo está señalado en la Figura mediante diferentes colores

Análisis bibliométrico: palabras clave.

En relación a las palabras clave (Figura 3), encontramos que algunas de las más utilizadas en el área de AT son education, private tutoring, secondary school, performance, shadow education, community of practice e inclusive education, mentoring, social justice entre otras.

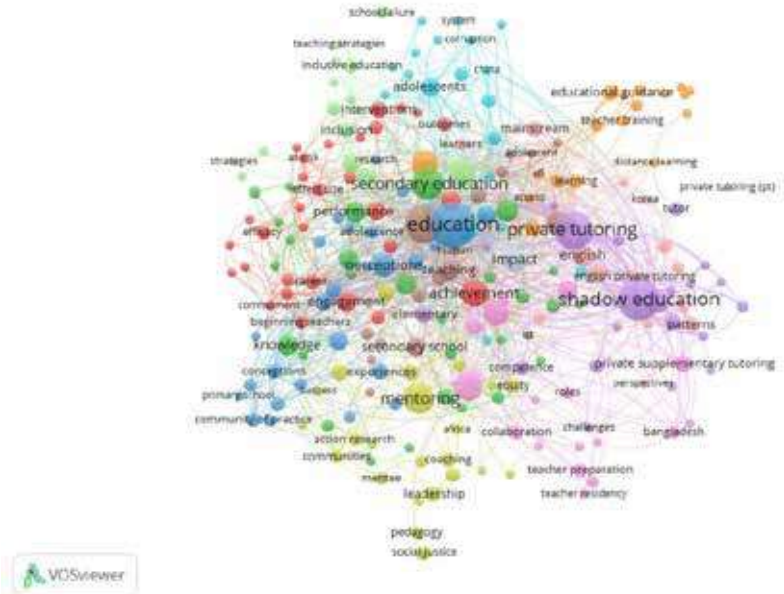


Figura 3

Red bibliométrica sobre palabras clave en AT

Discusión y conclusiones

La AT facilita el desarrollo integral del estudiantado (Burger et al., 2021). La producción científica sobre ésta en los últimos 10 años (n = 332) es escasa, por lo que surge la necesidad de despertar un mayor interés en los profesionales, quienes pueden tomar como punto de partida la información existente en las revistas referentes como International Journal of Educational Development y Education Sciences, siendo los prolíficos autores como Mark Bray y Rafsan Mahmud.

Asimismo, las palabras claves utilizadas en los artículos están incluidas en el área pedagógica, tales como private tutoring, performance, shadow education, inclusive education y social justice.

De tal manera, la AT es una herramienta de apoyo esencial a utilizar en la práctica pedagógica, ya que es interdependiente y unidireccional, en la que el compromiso de la institución educativa tiene una importancia decisiva (Fehérvári & Varga, 2023).

Finalmente, se plantea como futura línea de investigación realizar el mismo análisis centrado en colectivos más específicos para describir qué iniciativas se están abordando en la AT.

Impacto y transferencia

Este estudio de investigación impacta significativamente en el ámbito educativo, especialmente para los docentes de Educación Primaria y Secundaria. Proporciona información valiosa al identificar a los expertos a nivel internacional involucrados en la AT. Además, ofrece una visión detallada de la evolución y situación actual de este tema, destacando los aspectos que han sido abordados y aquellos que están siendo investigados actualmente. Asimismo, la identificación de las revistas más relevantes que abordan esta temática resulta esencial para los investigadores. De esta manera, este trabajo facilita a los lectores un acercamiento sustancial a la línea de investigación de la AT.

Referencias bibliográficas

Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers‘ wellbeing: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 103,* 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345

Fehérvári, A., & Varga, A. (2023). Mentoring as prevention of early school leaving: a qualitative systematic literature review. *Sec. Language, Culture and Diversity, 8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156725

Nelson, K., Sabel, J., Forbes, C., Grandgenett, N., Tapprich, W., & Cutucache, C. (2017). How do undergratuate STEM mentors reflect upon their mentoring experiences in an outreach program engaging K-8 youth? International Journal of STEM Education, 4(1), 1-13. https://doi.org/10.1186/s40594-017-0057-4

Panayiotou, M., Ville, E., Pool, L., Gill, V., & Humphrey, N. (2020). *Learning from HeadStart: Does cross-age peer mentoring help young people with emerging mental health difficulties?* EBPU.

Robnett, R. D., Nelson, P. A., Zurbriggen, E. L., Crosby, F. J., & Chemers, M. M. (2018). Research mentoring and scientist identity: Insights from undergratuates and ther mentors. International Journal of STEM Education, 5(1), 1-14. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0139-y

Sharpe, R., Abrahams, I., & Fotou, N. (2018). Does paired mentoring work? A study of the effectiveness and effective value of academically asymmetrical peer mentoring in supporting disadvantaged students in school science. *Research in Science & Technological Education, 36*(2), 205-225. https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1355783

Un análisis de la percepción de los docentes andaluces de secundaria sobre el desempeño de la acción tutorial: relaciones en el aula, orientación profesional y satisfacción

María Isabel Pérez-Fernández [1]
Marina García-Garnica [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
miperez00@correo.ugr.es

Resumen

La acción tutorial es un término que ha evolucionado en los últimos años, tomando fuerza y ampliando sus fronteres, resultando un elemento clave en la calidad de la educación. Es por ello que se ha decidido estudiar la percepción de los docentes de secundaria sobre el ejercicio de la misma, desde una investigación de carácter descriptivo y transversal. Para ello se ha utilizado el Cuestionario sobre el desarrollo de la Acción Tutorial de Cerón-Gómez et al. (2019), que ha sido administrado a un total de 101 docentes de Educación Secundaria de toda la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se presenta un análisis de las tres últimas dimensiones que conforman el cuestionario, referidas a las relaciones en el aula, la orientación profesional y la satisfacción. En los resultados observamos que las dimensiones referidas a las relaciones en el aula y a la orientación profesional poseen una valoración media positiva. Por otro lado, la tercera y última dimensión, referente a la satisfacción, muestra una valoración media más baja, presentando menor homogeneidad entre las puntuaciones medias de los ítems que la conforman. Se observan diferencias estadísticamente significativas solo en esta última dimensión, para las variables formación específica y años de experiencia.

Palabras clave: Acción Tutorial, Educación Secundaria, Convivencia, Orientación Profesional, Satisfacción.

Abstract

Tutorial Action is a term that has evolved in recent years, so that it has been gaining strength and expanding its boundaries. That is why it has been decided to study the perception of secondary school teachers about this from a descriptive and transversal research. For this purpose, the Questionnaire on the development of Tutorial Action by Cerón-Gómez et al. (2019) was used on a total of 101 teachers of both Secondary Education and Vocational Training throughout the Autonomous Community of Andalusia. We present an analysis of the last three dimensions that make up the questionnaire used, referring to classroom relationships, Career Guidance and satisfaction. The results show that both classroom relations and career guidance have a positive average rating. On the other hand, the third and last dimension, satisfaction, shows a lower average rating, presenting less homogeneity between the average scores of the items that make it up. Statistically significant differences are observed only in this last dimension, for the variables specific training and years of experience.

Keywords: Tutorial Action, Secondary Education, Convivencia, Professional Guidance, Satisfaction.

Introducción

La acción tutorial es un componente esencial dentro del Sistema Educativo, donde el tutor desempeña el papel principal siempre acompañado de todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de lograr el desarrollo pleno del alumnado (Expósito, 2014). Para lograr este desarrollo pleno, se atenderán el plano académico, personal y profesional (Gil et al., 2013).

La LOGSE (1990) es la ley educativa que sienta las bases sobre qué es la Acción Tutorial, de manera que le otorga al profesorado la función de tutorizar y orientar. No obstante, en la actualidad, con el Real Decreto 217/2022, se ha clarificado la especial importancia de que la Acción Tutorial trabaje todos los ámbitos mencionados por Gil et al., (2013), acompañando al alumnado durante todo el proceso educativo y facilitando un crecimiento integral y abarcador de los estudiantes en todas las áreas de sus vidas.

Método

Para la presente investigación se ha llevado a cabo un diseño descriptivo y transversal, donde se han planteado los siguientes objetivos:

- Conocer qué percepción tienen los docentes de centros de Educación Secundaria de Andalucía sobre su desempeño de la Acción Tutorial, atendiendo a las relaciones en el aula, la orientación profesional y su satisfacción con la misma.
- Esclarecer la existencia de diferencias significativas en la percepción del desarrollo de la función tutorial, atendiendo a las diversas variables sociodemográficas establecidas.

Población y muestra

La población que ha participado en dicha investigación es el profesorado de los centros de Educación Secundaria de Andalucía. Se ha utilizado el muestreo no probabilístico, concretamente la técnica de bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001). Finalmente, se contó con un total de 101 sujetos, de los cuales 62 son mujeres (61,39%) y 39 son hombres (38,61%), pertenecientes a centros públicos (84,16%), privados-concertados (13,86%) y privados (1,98%) de las diferentes provincias andaluzas.

Instrumento

La recogida de información se ha realizado a partir del instrumento "Cuestionario sobre el desarrollo de la Acción Tutorial" de Cerón-Gómez et al. (2019). Se compone de 26 ítems con respuesta de Escala Likert con cinco opciones de respuesta, que van de nunca a siempre. Este instrumento está conformado por cinco dimensiones, que hacen referencia a: 1. Integración de la Acción Tutorial en el aula, 2. Plan de Acción Tutorial (PAT) y Departament o de Orientación, 3.Relaciones en el aula, 4.Orientación Profesional y 5.Satisfacción. No obstante, en este trabajo se exponen los resultados de tres de ellas (ver Figura 1). El cuestionario se ha administrado de forma online, haciendo uso de Google Forms.

Análisis de la información

El análisis de los datos ha recibido un tratamiento propiamente cuantitativo, facilitado por el programa SPSS en su versión 25, y aceptando un nivel de confianza del 95%. Se ha realizado un análisis exploratorio de los mismos, basado en estadísticos descriptivos, el estudio de la normalidad y pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y H. Kruskal-Wallis).

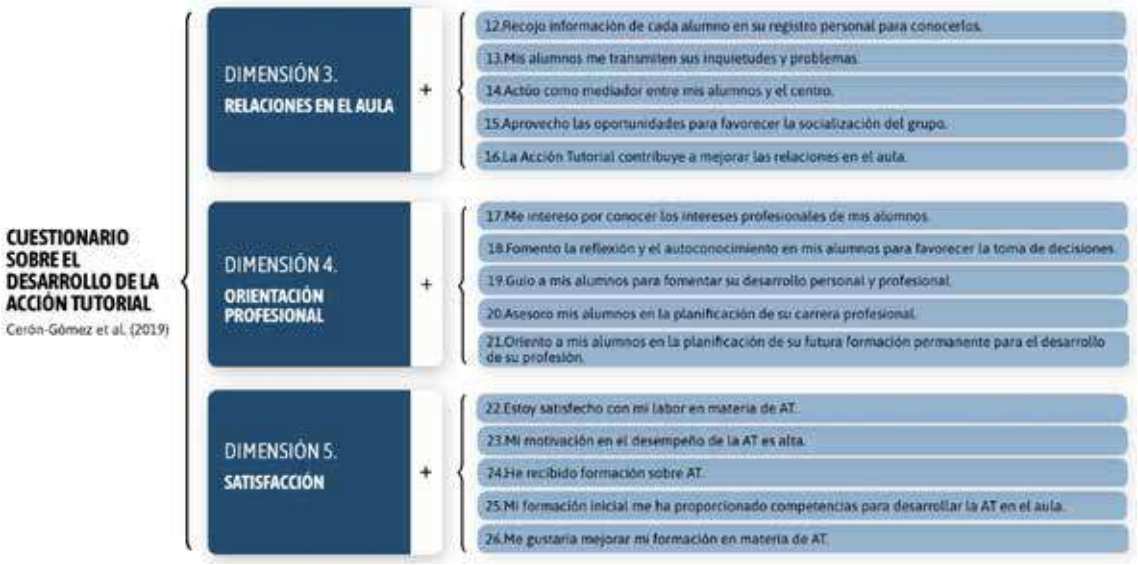
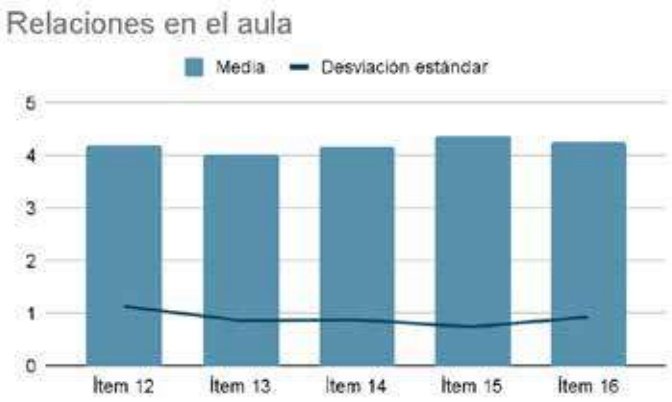


Figura 1.
Dimensiones 3, 4 y 5 del cuestionario.

Resultados

Estadísticos descriptivos

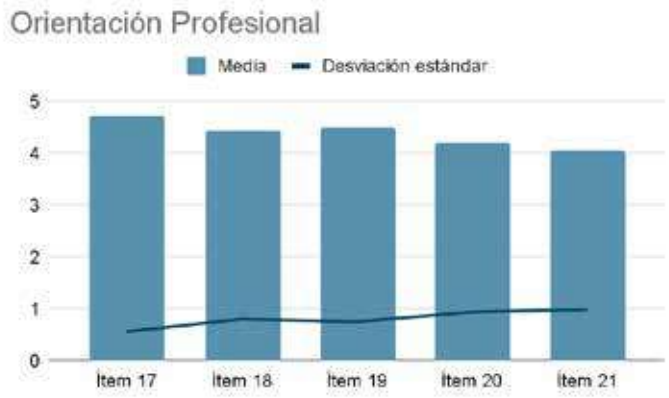
Para obtener una visión global de las tres dimensiones de interés, se ha realizado un análisis descriptivo. Se puede observar que la tercera dimensión "Relaciones en el aula"(Figura 2), se sitúa levemente por encima del valor 4 "casi siempre", sin presentar grandes diferencias entre las puntuaciones medias de los ítems que la conforman. De otra parte, en la dimensión 4 "Orientación professional" (Figura 3), las valoraciones medias se sitúan generalmente por encima de 4, destacando el ítem 17, "Me intereso por conocer los intereses profesionales de mis alumnos" con una puntuación más cercana a 5 (siempre). En último termino, en la dimensión 5 "Satisfacción" (Figura 4), la media es un tanto irregular, con valoraciones más bajas que en las dimensiones anteriores. Así, observamos el ítem 24 "he recibido formación sobre Acción Tutorial", que representa la puntuación media más baja ($\bar{x}$=2,4), cercana "casi nunca". En el sentido opuesto, se encuentra el ítem 26 "me gustaría mejorar mi formación en materia de Acción Tutorial", que posee la media más alta de la dimensión ($\bar{x}$=4,04).



	Media	Desviación estándar
Ítem 12	4,19	1,138
Ítem 13	4,03	0,866
Ítem 14	4,16	0,880
Ítem 15	4,38	0,746
Ítem 16	4,25	0,932

Figura 2

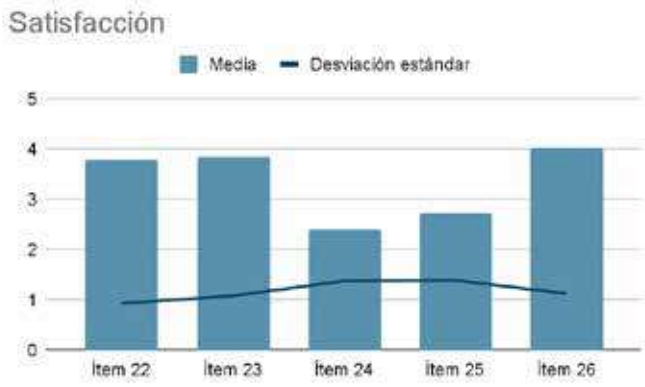
Media y Desviación estándar Dimensión 3



	Media	Desviación estándar
Ítem 17	4,73	0,564
Ítem 18	4,45	0,806
Ítem 19	4,49	0,756
Ítem 20	4,21	0,941
Ítem 21	4,06	0,988

Figura 3

Media y Desviación estándar Dimensión 4



	Media	Desviación estándar
Ítem 22	3,78	0,934
Ítem 23	3,84	1,084
Ítem 24	2,4	1,379
Ítem 25	2,72	1,394
Ítem 26	4,04	1,131

Figura 4

Media y Desviación estándar Dimensión 5

Pruebas no paramétricas

De acuerdo con los datos y su carácter no paramétrico, se han realizado las pruebas U de Mann-Whitney y H. Kruskal-Wallis para las tres dimensiones, en relación a las variables independientes propuestas (sexo, situación laboral, edad, años de experiencia, titularidad del centro, provincia en la que ejerce, etapa educativa en la que ejerce, departamento al que pertenece, formación máxima del docente, tutorización, curso de tutorización, formación específica y el tipo de formación específica).

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, atenderemos a la dimensión 5 relativa a la satisfacción de los docentes con el desempeño de la tutoría, puesto que es la única en la que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, relacionadas con la formación específica y los años de experiencia.

Tabla 1

Prueba de U de Mann-Whitney para Dimensión 5 "Satisfacción"

		N	Rango promedio	D. T.	Z	Sig. Asintótica
Formación específica	Sí	21	3,819	0,417	-3,327	0,001*
	No	80	3,235	0,743		

Tabla 2

Prueba de H. Kruskal-Wallis para Dimensión 5 "Satisfacción"

		N	Rango promedio	D.T.	gl.	Sig. Asintótica
Años de experiencia	Menos de 5 años	33	3,188	0,661	5	0,047*
	Entre 5 y 10 años	25	3,176	0,780		
	Entre 11 y 15 años	15	3,320	0,817		
	Entre 16 y 20 años	13	3,692	0,728		
	Entre 21 y 25 años	7	3,514	0,587		
	Más de 25 años	8	4	0,641		

Nota: D.T. (Desviación típica), (*)diferencia significativa (<0,05)

Las diferencias significativas encontradas reflejan que aquellos docentes que poseen formación específica en Acción Tutorial($\bar{x}$=3,819; D.T.=0,417), presentan mayor satisfacción que aquellos que no la poseen ($\bar{x}$=3,235; D.T.=0,743).

De igual forma que aquellos que poseen mayor número de años de experiencia, tienen un nivel de satisfacción superior al que presentan los docentes más noveles.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta el primer objetivo, que hace referencia a conocer qué percepción tienen los docentes de centros de Educación Secundaria de Andalucía sobre su desempeño de la Acción Tutorial, podemos concluir que esta percepción es positiva en lo relativo a la mejora de las relaciones sociales dentro del aula (dimensión 3) y en cuanto al desarrollo de la orientación del alumnado en el plano de lo profesional (dimensión 4). Encontramos una percepción menos favorable en relación con la satisfacción con la función tutorial (dimensión 5), especialmente en aquellos ítems que hacen referencia a la formación recibida sobre Acción Tutorial y al desarrollo de competencias durante la formación inicial para el desempeño adecuado de la labor tutorial.

Atendiendo al segundo objetivo, sobre la existencia de diferencias significativas en la percepción del desarrollo de la función tutorial, atendiendo a las diversas variables sociodemográficas establecidas, solo se han encontrado diferencias significatives para la dimensión 5 "satisfacción". Han resultado significativas la variable "años de experiéncia" y "formación específica en Acción Tutorial"; de manera que aquellos docentes que son más longevos y los que han recibido formación específica poseen mayor nivel de satisfacción. Esta satisfacción docente estaría estrechamente vinculada con la satisfacción del alumnado (Vicente-Coronado et al., 2019) y por consiguiente, con la calidad educativa.

La legislación educativa, ya desde el año 1990 con la LOGSE, establece el ejercicio de la tutoría como un factor clave de la calidad y mejora de la enseñanza, siendo necesario y esencial que esta función tutorial, inherente a la labor de todo docente, se ejerza de una forma profesionalizada contando con la formación específica pertinente, tanto en la formación inicial docente como en la formación continua. En la formación inicial, no ha sido hasta hace unos años cuando se ha incorporado como materia de obligado cumplimientos en los planes de estudio del Grado de Educación Primaria (De la Rosa et al., 2017), mientras que en la formación del profesorado de secundaria no hay ninguna asignatura específica que provea de esta formación. Aunque las subsiguientes leyes de educación han reforzado la relevancia del ejercicio de la orientación y la tutoría (Real Decreto 217/2022), la formación continua del profesorado de secundaria en esta materia sigue quedando en el voluntarismo de cada docente, ya que no existe obligatoriedad en la formación en este ámbito (Real Decreto 187/2023).

Referencias bibliográficas

Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update, 33* (1), 1-4.

Cerón Gómez, A., Cascales Martínez, A. y Gomariz Vicente, M. A. (2019). *Cuestionario sobre el desarrollo de la acción tutorial en Ciclos Formativos*. Digitum. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/76041/1/Versión_final%20cuestionario%20acción%20tutorial%20en%20CF%20digitum.pdf

De La Rosa, O. M. A., Rosquete, R. G. y Rosales, C. N. A. (2017). La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, *35*(2), 43-64. https://doi.org/10.6018/j/298511

Expósito, J. (2014). Aproximación conceptual de la Acción Tutorial. En J. Expósito (Coord.), *La Acción Tutorial en la educación actual* (pp. 25-46). Editorial Síntesis.

Gil, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A. y Moneo, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de Acción Tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 63-87. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5567

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado, 238,* de 4 de octubre de 1990. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 76,* de 30 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con

Real Decreto 187/2023, de 21 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato, y se establece, a efectos de continuidad de la actividad docente en estos centros, la correspondencia entre determinadas materias. *Boletín Oficial del Estado, 69, de s 22 de marzo de 2023.* https://www.adideandalucia.es/normas/RD/RealDecreto187-2023ProfesoradoCentrosPrivados.pdf

Vicente-Coronado, M. S., López-Arroyo, P., Trejo-Martín, C. y González-Ballester, S. (2019). Satisfacción docente y su influencia en la satisfacción del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1) 37-56. https://www.redalyc.org/journal/3498/349860896003/html/

Análisis del currículum de las carreras de Educación Infantil en universidades chilenas, desde la perspectiva de género[55]

Amey Pinto-Wong [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

amey.pinto@pucv.cl

Resumen

Esta investigación propone indagar el currículum de las carreras de educación infantil en seis universidades chilenas, realizando un análisis crítico de los significados que otorgan docentes formadoras y estudiantes, a la incorporación de la perspectiva de género en su formación profesional. Se propone una metodología cualitativa, desde la Teoría Fundamentada, a partir de análisis documental, y realización de entrevistas semiestructuras y focus group. Se espera identificar la forma en que se incorpora la perspectiva de género en los diseños curriculares y los significados que otorgan las docentes formadoras y las estudiantes de las carreras de educación parvularia de universidades chilenas, a la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum, para establecer la incidencia que tiene el curriculum de las carreras de educación infantil en Chile, analizado desde la perspectiva de género, en la visión de sujeto de educadoras en formación y docentes formadores. Esta investigación, se encuentra en etapa de formulación y, dado lo inédito de la temática de esta investigación en Chile, espera contribuir al desarrollo de las políticas públicas, a la orientación del desarrollo curricular de las universidades chilenas y a la formación inicial de futuras educadoras de párvulos, en relación con la perspectiva de género.

Palabras clave: rol sexual, plan de estudios, formación de docentes, educación de la primera infancia

Abstract

This research proposes to investigate the curriculum of early childhood education programs in six Chilean universities, carrying out a critical analysis of the meanings that teachers and students give to the incorporation of the gender perspective in their professional training. A qualitative methodology is proposed, from Grounded Theory, based on documentary analysis, and conducting semi-structured interviews and focus groups. It is expected to identify the way in which the gender perspective is incorporated in curricular designs and the meanings that teacher trainers and students of early childhood education programs at Chilean universities give to the incorporation of the gender perspective in the curriculum. to establish the impact that the curriculum of early childhood education programs in Chile, analyzed from a gender perspective, has on the subject's vision of educators in training and teacher trainers. This research is in the formulation stage and, given the unprecedented nature of the topic of this research in Chile, it hopes to contribute to the development of public policies, the orientation of the curricular development of Chilean universities and the initial training of future educators of toddlers, in relation to the gender perspective.

Keywords: Gender roles, curriculum, teacher education, early childhood education

Introducción

La relación entre formación inicial docente y enfoque de género es de reciente desarrollo en Chile, introduciéndose en la formación universitaria en el año 2018, a partir de los desafíos de las políticas internacionales (ONU, 1960, 1979, 1989, 1995, 2015; OEA, 1994; Comisión Internacional de Juristas, 2007) y de las demandas estudiantiles (Troncoso et al., 2019; Muñoz García y Lira, 2020), consolidándose con la Ley 21.369 (2021) que obliga a todas las universidades chilenas a tener Unidades de Género. Desde las políticas educativas, el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018, 2019, 2023), han desarrollado algunos documentos curriculares nacionales que abordan el enfoque de género, en distintos niveles educativos.

Cobra relevancia abordar esta temática en educación infantil/parvularia, dado que en la primera infancia se desarrolla y consolida la socialización de género (Figueroa-Vargas, 2023; Contreras y Aguilar, 2022), a partir del desarrollo de la función simbólica (Piaget, 1973), es decir, la capacidad progresiva, acorde a la edad, de dominar

55 Proyecto Tesis Doctoral, Doctorado Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona.

significados simbólicos de símbolos y signos que les aporta la cultura circundante, en procesos de mediación cultural (Vygotsky, 1979). Los estereotipos de género forman parte de esta construcción simbólica, rigidizando los procesos relacionales y de aprendizaje de la primera infancia y afectando su autoconcepto y autoimagen (Contreras y Flores, 2022).

A partir de la revisión bibliográfica internacional, se evidencia que los estudios sobre formación docente en educación infantil/parvularia, desde la perspectiva de género, es una temática incipiente, encontrándose estudios en España (Miralles-Cardona, et al., 2019, 2020, 2021, 2022, 2023; Blas- Peña et al., 2021; Ceballos y Saiz, 2022 Villar, 2023;). Asimismo, a nivel internacional se ha analizado la perspectiva de género en educación infantil/ parvularia, desde diversas perspectivas, tales como, la inclusión de la educación sexual integral en la formación inicial docente (Fernández, et al., 2023), creencias sexistas en futuros educadores (Carretero y Nolasco, 2019), creencias de niñas, niños de primera infancia y sus familias (Nguyen, 2022; Del Río, et al., 2016, del Río, et al., 2018; del Río, et al., 2020), currículum de educación infantil (Erdol, 2019); las interacciones en aula (Cortazar, et al., 2016; Azúa, et al., 2019). Sin embargo, los estudios que indaguen sobre la formación inicial docente en educación infantil/parvularia desde la perspectiva de género en Chile son incipientes (Pinto et al., 2021).

A partir del análisis del contexto y la revisión bibliográfica surge la relevancia de comprender ¿de qué modo se incorpora la perspectiva de género en los diseños curriculares de las carreras de Educación Parvularia en Chile? ¿qué es lo que se enseña en relación con perspectiva de género en las carreras de Educación Parvularia? ¿cómo se enseña sobre la perspectiva de género en los diseños curriculares? ¿cómo se reproduce, cuestiona o cambia la visión de sujeto, según los contenidos de los diseños curriculares con perspectiva de género?

Este estudio propone centrar la investigación en el análisis de los significados otorgados por estudiantes y docentes formadoras de las carreras de educación infantil a la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum de formación y revisar los planes de estudio de seis universidades chilenas, de naturaleza pública y privada, a las cuales están adscritas.

El currículo, entendido como un espacio de identidad (Da Silva, 2001), en la formación inicial docente de futuras educadoras de párvulos, guarda enorme relevancia, como un espacio decisivo que configura y da sentido a los procesos educativos y a las personas que habitan dichos espacios, dando cuenta de los modos complejos y dinámicos de integración de la perspectiva de género, (re)produciendo desigualdades heteronormativas y binarias (Azúa, et al., 2019), dificultando la expresividad y legitimidad de diversas identidades. Por ende, cabe preguntarse, de qué manera las estudiantes y docentes de las carreras de educación parvularia están desarrollando las trayectorias curriculares, cómo problematizan, cuestionan o (re)producen las relaciones de poder en el quehacer docente, desde la perspectiva de género.

En este sentido, las escasas investigaciones nacionales e internacionales recientes en relación con el curriculum de la formación inicial docente, son coincidentes en demostrar que el curriculum no es neutral al género y que es moldeado por códigos que invisibilizan y excluyen la diversidad y dan forma a representaciones hetero-cis-normativas dominantes, en las representaciones de género y sexualidades (Azúa et al., 2019; van Leent y Spina, 2022) y que su abordaje en el curriculum se refleja en iniciativas a partir de voluntades personales del profesorado, con importantes resistencias e indiferencia por parte del personal docente (Matus-Castillo et al., 2021; Miralles-Cardona et al., 2023). Asimismo, se visualiza un abordaje incipiente y prácticamente ausente (Bas-Peña et al., 2021; Miralles-Cardona et al., 2020, 2023; Fernández et al., 2023; Villar et al., 2023) y que, por ende, se hace imprescindible una formación docente con perspectiva de género (Segura, 2020). Sin embargo, no existen estudios que indaguen sobre los significados que otorgan las estudiantes y docentes de las carreras de educación parvularia de universidades chilenas a la incorporación de la perspectiva de género en el currículo.

Método

El enfoque metodológico corresponde a un abordaje cualitativo del problema dado a que es el más pertinente para indagar en las percepciones de los sujetos involucrados. El método utilizado dentro del paradigma cualitativo corresponde a la Teoría Fundamentada, la que permite indagar en la comprensión de los fenómenos, profundizando en esa realidad, a partir del análisis documental y de las comprensiones de los participantes en esta investigación, sobre cómo construyen o resignifican la visión de sujeto, según el objeto de estudio, contribuyendo con nuevas visiones, debates y acciones en el contexto de la formación docente universitaria.

En una primera parte se abocará al análisis documental de los perfiles de egreso, de las competencias disciplinares

declaradas y de los programas de las asignaturas que aborden la temática. En una segunda parte, profundizará en los significados a partir de encuestas, entrevistas semi estructuradas y focus group a docentes y estudiantes de último año de las carreras.

Resultados esperados

Este estudio, inédito en Chile, espera levantar resultados que permitan identificar la forma en que se incorpora la perspectiva de género en los diseños curriculares de las carreras de Educación Parvularia en Chile, particularmente en sus contenidos declarados relativos a la perspectiva de género y en los significados que otorgan las docentes formadoras y las estudiantes de las carreras de educación parvularia de universidades chilenas, a la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum, para establecer la incidencia que tiene el curriculum de las carreras de educación parvularia en Chile, analizado desde la perspectiva de género, en la visión de sujeto de educadoras de párvulos en formación y docentes formadores

Discusión y conclusiones

Cobra relevancia incorporar el tema en el curriculum de la educación infantil/parvularia, como un desafío en los distintos ámbitos de gestión pedagógica, en los diferentes contextos para el aprendizaje y en la formación docente inicial y continua, mediante procesos reflexivos y la toma de conciencia de esta problemática (Díaz y Pérez, 2018), dado que "se observa que aún permanecen prácticas institucionales y socioculturales que no responden a los actuales paradigmas que caracterizan la importancia de construir políticas integrales para avanzar hacia el cuidado y educación de calidad desde los primeros años" (OIE-UNESCO, 2016, p. 9). Considerando que las evidencias investigativas muestran la reproducción de sesgos y estereotipos de género en la educación infantil en Chile, urge la necesidad de incorporar esta problemática en la formación inicial docente de futuras educadoras de párvulos, para indagar qué es lo que se enseña y aprende en los curriculum de las carreras de educación parvularia, en relación con la perspectiva de género.

Impacto y transferencia

Las investigaciones recientes en Chile en relación con la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente de educadoras de párvulos en las universidades chilenas develan que "los estudios de genero no ocupan un espacio significativo y a veces, incluso, no son considerados" (Azúa et al., 2019, p. 74), encontrándose invisibilizada la problemática (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020). Aún más, "hay escasos estudios que analicen, en este sentido, los perfiles de egreso y propuestas curriculares de universidades" (Pinto et al., 2021, p. 134), por lo que este estudio cobra relevancia como un aporte a la política educativa chilena, para promover la formación en género, como una forma de eliminar la discriminación que conduce a la desigualdad.

En el ámbito de la política educativa, se espera contribuir a relevar estas temáticas, dada su importancia pedagógica y política, en el desarrollo curricular de la formación inicial docente desde la perspectiva de género, que complejice la mirada, por medio del diseño de recursos especializados para la temática. Se espera desarrollar la difusión del cuerpo de conocimientos que se vaya desarrollando, de manera de aportar a la comunicación científica en el contexto académico y político.

En el ámbito de la política educativa, se espera contribuir a relevar estas temáticas, dada su importancia pedagógica y política, en el desarrollo curricular de la formación inicial docente desde la perspectiva de género, que complejice la mirada, por medio del diseño de recursos especializados para la temática. Se espera desarrollar la difusión del cuerpo de conocimientos que se vaya desarrollando, de manera de aportar a la comunicación científica en el contexto académico y político.

Referencias bibliográficas

Azúa Ríos, X., Saavedra Castro, P., y Lillo Muñoz, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, *58*(2), 69-97.

Azúa, X., Lillo, D., y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, *50*, 40-82. https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzman, V., y Moreno, S. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Education Policy Analysis Archives*, *29*, 92-92. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181

Carretero, R., y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.

Ceballos, N., y Saiz, Á. (2022). Formación de docentes para la justicia social desde la indagación biográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 257-273.https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.014

Comisión Internacional de Juristas. (2007). *Principios de Yogyakarta*.

Contreras, C., y Aguilar, P. (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 8(1), 82-92 https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598

Cortázar, A., y Vielma, C. (2017). Educación parvularia chilena: Efectos por género y años de participación. *Calidad en la educación*, *47*, 19-42. https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000200019

Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad: Nuevas Visiones Sobre el Curriculum*. Octaedro.

De Beauvior, S. (1949). *El Segundo Sexo*. Penguin Random House.

del Río, M. F., Strasser, K., Cvencek, D., Susperreguy, M. I., y Meltzoff, A. N. (2019). Chilean kindergarten children's beliefs about mathematics: Family matters. *Developmental Psychology*, *55*(4), 687-702. https://doi.org/10.1037/dev0000658

del Río, M. F., Strasser, K., y Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la educación*, *45*, 20-53. https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002

del Río, M. F., Susperreguy, M. I., Strasser, K., Cvencek, D., Iturra, C., Gallardo, I., y Meltzoff, A. N. (2021). Early Sources of Children's Math Achievement in Chile: The Role of Parental Beliefs and Feelings about Math. *Early Education and Development*, *32*(5), 637-652. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1799617

Díaz, M. I., y Pérez, B. (2018). Agenda de género y de primera infancia: Diálogo sobre los retos que plantea el nuevo currículum de educación parvularia. *Revista Saberes Educativos*, *1*. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51606

Erdol, T. (2019). Practicing gender pedagogy: The case of Egalia. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1365-1385.

Fernández, D. F., González, S. y Fabián, J. (2023). La Educación Sexual como Contenido Curricular en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *12*(2). https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.010

Figueroa-Vargas, A. (2023). Género en la primera infancia: Prácticas y discursos de género de educadoras de párvulos en el marco del enfoque de derecho. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, (19), 138-152.

Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., López, V., y Whitebread, D. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia: Creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor.*

Ley 21.369. (2021).

Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., y Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena (The gender perspective in initial teacher training in Chilean Physical Education). *Retos*, *40*, 326-335. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082

Miralles-Cardona, C., Kitta, I., y Cardona Moltó, M. C. (2023). *Exploring Pre-Service STEM Teachers' Capacity to Teach Using a Gender-Responsive Approach*. https://doi.org/10.3390/su151411127

Miralles-Cardona, C., Chiner, E., y Cardona-Molto, M. C. (2022). Educating prospective teachers for a sustainable gender equality practice: survey design and validation of a self-efficacy scale. International Journal of Sustainability in Higher Education, 23(2), 379-403.

Miralles-Cardona, C., Chiner, E., y Cardona Moltó, M. C. (2021). Measurement invariance of the sensitive assessment for gender equality (SAGE) index across degree: findings from two teacher education programmes in Spain.

Miralles-Cardona, C., Cardona Moltó, M. C., y Chiner, E. (2020). *La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado*. https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Miralles-Cardona, C. (2019). Evidencias de fiabilidad y validez del índice de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG).

Nguyen, A. (2022). "Children have the fairest things to say": Young children's engagement with anti-bias picture books. E*arly Childhood Education Journal*, 50(5), 743-759.

OEA. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará)*.

OIE-UNESCO. (2016). *Contenido, integralidad y coherencia en las políticas de primera infancia: Aportes desde el currículo*. UNESCO.

ONU. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*.

ONU. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.

ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

ONU. (1995). *Fourth World Conference on Women, Beijing 1995*.

ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*.

Piaget, J. (1973). *Seis Estudios de Psicologia*. Siglo XXI Editores.

Pinto, A., Jimenez, R., Salazar, D., y Valenzuela, A. (2021). Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial? *Revista del IICE*, *49*.

Rupin, P., Muñoz, C., Jadue, D., Rivas, M., Gareca, B., Iturriaga, C., y Lobos, C. (2018). *El juego dentro y fuera del aula: Miradas cruzadas sobre prácticas lúdicas infantiles en momentos de transición educativa.*

Segura, R. (2020). Deconstrucción del sistema educativo desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual: Revisión teórica de planteamientos educativos curriculares y formación docente desde la mirada de las pedagogías feministas. *Diversidade e Educação*, 143-170. https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.10938

Valenzuela-Valenzuela, A., y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: Obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, *25*. https://www.redalyc.org/journal/275/27563097064/movil/

van Leent, L., y Spina, N. (2022). Teachers' representations of genders and sexualities in primary school: The power of curriculum and an institutional ideological code. *The Australian Educational Researcher*, *50*. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00515-6

Villar, M., Méndez-Lois, M.-J., Barreiro, F., y Permuy, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *EDUCAR*, *59*(1). https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.

Comunicación asertiva en estudiantes de primaria de dos escuelas de Fe y Alegría en Paraguay

Carlos Javier Martínez Narvaja [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

cmartina83@alumnes.ub.edu

Resumen

El objetivo de esta investigación es desarrollar la comunicación asertiva en adolescentes escolarizados en las escuelas de Fe y Alegría (Escuela privada, con subvención estatal), específicamente ubicadas en el *bañado sur* de la ciudad capital de Paraguay. La investigación será cuantitativa, cuasi-experimental, con un grupo control y el grupo de intervención. Participarán los alumnos del 9° grado de las escuelas San Miguel y Virgen de Lujan, por muestreo no probabilístico por conveniencia. Se realizarán 11 sesiones, de 2 horas semanales de formación en la comunicación asertiva en clase. Se aplicará el cuestionario sociodemográfico y la escala de evaluación de la asertividad de Garcia y Magaz (1992). Los datos se procesarán con el paquete estadístico SPSS. Se verificará la consistencia interna de las respuestas y se verificará la normalidad de las puntuaciones con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se seleccionarán pruebas paramétricas o no paramétricas dependiendo de la distribución normal de las puntuaciones, se compararán los grupos según variables sociodemográficas y los niveles de asertividad.

Palabras clave: Programa, Asertividad, Primaria, Educación, Paraguay.

Abstract

The objective of this research is to develop assertive communication in adolescents enrolled in Fe y Alegría schools (private school, with state subsidy), specifically located in the southern coastal area of the capital city of Paraguay. The research will be quantitative, experimental, with a control group and the intervention group. 9th grade students from the San Miguel and Virgen de Lujan schools will participate through non-probabilistic sampling for convenience. There will be 11 sessions of 2 hours per week of training in assertive communication in class, the sociodemographic questionnaire and an assertiveness evaluation scale by Garcia & Magaz (1992) will be used. The data will be processed with the Microsoft Excel electronic spreadsheet and the SPSS statistical package. The internal consistency of the responses will be verified and the normality of the scores will be verified with the Kolmogorov-Smirnov test. Parametric or non-parametric tests will be selected depending on the normal distribution of the scores, the groups will be compared according to sociodemographic variables and levels of Assertiveness. The results will be presented in tables and graphs as appropriate.

Keywords: Program, Assertiveness, Primary, Education, Paraguay.

Introducción

Se pretende como objetivo, desarrollar la comunicación asertiva en clase, y que, a su vez, permita a los estudiantes la mejora de las relaciones dentro del aula teniendo en cuenta que tienen un vínculo diario con sus propios pares, así como, con sus profesores y demás autoridades dentro de la institución educativa. La comunicación asertiva genera beneficios a las personas tanto en el ámbito personal como social: desarrolla la seguridad personal, la autoimagen, la autoestima, el auto-concepto, puede manejar situaciones conflictivas de manera más efectiva y puede evitar situaciones estresantes. Al mismo tiempo, aumenta el bienestar con uno mismo y con los demás. Hace más efectiva la conducta comunicativa de las personas, lo que sin duda es crucial para guiar el proceso educativo en el ámbito escolar.

Un individuo con conducta asertiva es libre de expresarse, reaccionar y comunicar sus sentimientos, pensamientos y emociones de manera respetuosa. Comunicarse dentro de los parámetros citados puede potenciar la autoestima de quienes lo aplican en sus acciones diarias. La relevancia de esta investigación sobre la comunicación asertiva en el aula emerge como un tema de gran necesidad en el ámbito educativo, en las escuelas del *bañado sur*, dado su potencial para transformar la dinámica comunicativa de los estudiantes, dotarlos de recursos personales. En este contexto, la finalidad de esta investigación se establece como un esfuerzo por la implementación de la

comunicación asertiva en la enseñanza. A continuación, se desarrollarán argumentos que respaldan la importancia de este enfoque.

Los orígenes de la palabra asertividad se encuentran en el latín asserere o assertum, que significa afirmar o defender (Robredo, 1995).

Para Alberti y Emmons (1978) la conducta asertiva es:

"La conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los otros" (p. 2).

García y Magaz (1992) basados en esta definición de asertividad, proponen que es necesario establecer dos nuevos constructos: la auto-asertividad, que se refiere al respeto de los propios derechos, si como a los valores y por otro lado a la hetero-asertividad, que se refiere al respeto de los derechos y valores de los demás. Teniendo en cuenta estos dos constructos, los autores describen cuatro estilos comunes de interacción social: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.

Método

Se desarrollará un diseño cuasi-experimental de un grupo control con pre-test y post-test y un grupo experimental con pre-test, intervención y post test lo que significa que se realizará una medición, antes y después de haber concluido en el grupo de intervención. Se estudiará las relaciones de causalidad utilizando el enfoque cuasi-experimental con la finalidad de controlar los fenómenos. Constará de unas 11 sesiones, se desarrollará una intervención de tipo psicoeducativa sobre la comunicación asertiva.

Un diseño cuasi-experimental es un plan de trabajo diseñado para estudiar los efectos de un proceso de tratamiento y/o cambio sin asignar sujetos o unidades de observación según criterios aleatorios. En ocasiones la aplicación de un tratamiento no la realiza directamente el investigador, sino que viene impuesta por una organización, orden gubernamental, etc., y si este es el caso, no se pueden controlar las circunstancias que rodean la aplicación (Campbell y Stanley, 1963).

Participantes

Serán sujetos de la investigación los estudiantes del 9° grado de la escuela San Miguel de Fe y Alegría, cursando de manera regular el año lectivo.

Procedimiento e instrumentos de obtención y recogida de datos

Se pretenden diseñar las sesiones de intervención, basados en el libro de asertividad para negociar de Rodríguez (1991).

Previsiones generales de análisis de los datos obtenidos

Se calcularán frecuencias, porcentajes, medias de tendencia central y de dispersión. Se verificará la distribución de las puntuaciones con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar el empleo de pruebas paramétricas y no paramétricas. Para comparar grupos se emplearán pruebas como t de Student y ANOVA (en caso de distribución normal), o U de Mann Whitney y Kruskall Wallis (en caso de que no resulte distribución normal). Se correlacionará las variables con el coeficiente de correlación de Pearson o con el coeficiente de Spearman, en caso de distribución normal o no, respectivamente.

Resultado Deseable

Teniendo en cuenta el objetivo general de desarrollar la comunicación asertividad dentro del aula, se espera encontrar una mejora significativa posterior a la realización de las sesiones de formación en la comunicación asertiva.

Impacto y transferencia

Se estima que esta pesquisa contribuya significativamente en la mejora de la comunicación asertiva dentro del aula para permitir un entorno educativo saludable y que generé una serie de beneficios que influyen en diversos aspectos del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

Alberti, R., & Emons, M. (1978). Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior. *California, United States: Imacte Editions*.

Campbell, DT (1963). Diseños experimentales y cuasiexperimentales de investigación en docencia. *Manual de investigaciones sobre docencia*, *5*, 171-246.

García, E. y Magaz, A. (1992). *ADCA-1 Escala de Evaluación de la Asertividad*. Manual Técnico. Albor – COHS

Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos* (tesis de pregrado). México: Universidad Femenina de México.

Rodríguez Estrada, M., & Serralde, M. (1991). Asertividad para negociar. *México: Editorial Mc Graw-Hill*.

Jeffrey, K. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales.* Editorial Descleé de Brower.

Bernal-Álava, Á., Cañarte-Vélez, C., Macias-Parrales, T., & Ponce-Castillo, M. (2022). Assertive communication and its contribution to the teaching and learning process. *Polo del Conocimiento, 7*(4), 682-695.

Díez, C., & García, N. (2016). Problems of social skills in students with learning diffiCulties in writing. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 109-118.

Aprender con sentido en Chile: experiencias subjetivas de aprendizaje del alumnado universitario en el trabajo con ApS y ABP

Carolina Castro Pereira [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

ccastrop@uchile.cl

Resumen

El contexto universitario chileno hoy en día se caracteriza por su alta masificación y una creciente preocupación por la diversidad de su estudiantado. A lo anterior, se suma el fenómeno de la nueva ecología del aprendizaje, incrementando en nuestro estudiantado el fenómeno de desdibujamiento del sentido y valor de los aprendizajes en los entornos educativos formales. Las universidades parecen necesitar reflexionar y actualizar sus políticas y sobre todo las acciones para la formación de aprendices competentes. Vale preguntarse entonces, si algunas metodologías de indagación, en específico Aprendizaje y Servicio (A+S) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj), aportan en cuanto estrategias de personalización, a la generación de aprendizajes con sentido y valor personal en el ambiente universitario. En este escenario, en la presente investigación se plantea indagar estos aspectos desde las experiencias subjetivas de aprendizaje de las/os propios estudiantes, y sumar así, un nuevo insumo que potencie y aporte a la mejora de las innovaciones metodológicas en el aula universitaria.

Palabras clave: experiencias subjetivas de aprendizaje, universidad, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos.

Abstract

In today's Chilean university context, there is a high level of mass enrollment and a growing concern for the diversity among students. Added to this is the phenomenon of the new ecology of learning, which further blurs the meaning and value of learning in formal educational environments for our students. Universities seem to need to reflect on and update their policies and, above all, actions for the formation of competent learners. It's worth asking, then, whether certain inquiry methodologies, specifically A+S and PBL, contribute as personalization strategies to the generation of meaningful and personally valuable learning in the university setting. In this scenario, this research aims to investigate these aspects through the subjective learning experiences of the students themselves, thereby adding a new input to enhance and contribute to the improvement of methodological innovations in the university classroom.

Keywords: Subjective learning experiences, university, service learning, project-based learning.

Introducción

Hoy en día, las instituciones educativas afrontan retos importantes para conseguir formar aprendices competentes en un contexto donde predomina una nueva ecología del aprendizaje (Barrón, 2006; Coll, 2013, 2018), la cual se caracteriza por la participación de quienes aprenden en múltiples contextos de actividad más allá de los brindados por la educación formal (presenciales, virtuales, híbridos) y por la facilidad para transitar entre ellos. Como consecuencia, se ha visto un aumento en el desdibujamiento del sentido de las actividades y contenidos que se trabajan en los contextos de educación formal (Coll, 2013). Un aprendizaje con sentido es aquel que le permite a las y los estudiantes conocerse, conocer y comprender el mundo que habitan y planificar acciones posibles en un contexto futuro (Coll, 2018). A nivel de educación superior, existe la sensación de que lo que se enseña no prepara al alumnado para realizar su futuro trabajo, o incluso que lo que se está estudiando está obsoleto o no responde a las demandas cambiantes del mercado laboral (Martínez, 2020).

Según Coll (2018), la eficacia para promover la realización de aprendizajes con sentido y valor personal para los aprendices se ve incrementada cuando presentan alguna o varias de las siguientes características:

(1) estar basados en el actuar, hacer y experimentar; (2)tener un fuerte componente vivencial, en el que se traten los aspectos cognitivos y emocionales; (3) conecten experiencias de aprendizaje del alumnado que hayan tenido lugar en momentos y contextos distintos; (4) responder a intereses y objetivos del aprendiz; (5) ser culturalmente sensibles y relevantes para el alumnado; (6) favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje; (7) favorecer la reflexión sobre uno mismo como aprendiz.

En el caso de Chile, y considerando este contexto, se plantea una adaptación sobre la marcha, en términos de docencia y evaluación en la educación superior, que tenga en cuenta los retos y oportunidades formativas que la universidad debería brindar en el siglo XXI (Paricio et al., 2019). No obstante, si bien en varios modelos educativos se han realizado ciertos cambios para responder a las necesidades formativas de sus estudiantes, las innovaciones metodológicas en la universidad chilena aún son escasas (Guzmán y Castillo, 2022).

Una de las formas que en la actualidad se han planteado para hacer frente a este desdibujamiento del sentido de los aprendizajes escolares y la formación de aprendices competentes es la personalización (Bray y McClaskey, 2015; Coll, 2016, 2018). La personalización sitúa al alumnado en el centro de la acción educativa, de manera que la instrucción se diversifica y se ajusta a las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes, y también a sus características, intereses y necesidades (Bray y McClaskey, 2015). La personalización gira en torno al reconocimiento de la capacidad del estudiantado para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (qué contenidos, actividades, materiales y secuenciación de las actividades de aprendizaje y evaluación), lo que quiere decir que se considera la voz de quien aprende en espacios de planificación y desarrollo de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas al interior del aula (Coll, 2016). La personalización implica, en términos generales, la toma de conciencia y reflexión de quienes aprenden, sobre aspectos que son relevantes para sus aprendizajes y que van más allá del rol como estudiantes, es decir, sus vivencias, intereses, preocupaciones, motivos, entre otros (Engel et al., 2022).

En este contexto las metodologías de indagación se presentan como una oportunidad de generar aprendizajes con sentido y valor personal en la universidad y formar aprendices competentes. Si bien en Chile a nivel universitario no se habla comúnmente del concepto de personalización, desde hace ya varios años se han implementado nuevas formas de enseñar, que tienen características favorecedoras para el desarrollo competencial y el fomento de aprendizajes con sentido y valor personal para los aprendices, que podrían trabajar distintas estrategias para la personalización del aprendizaje, que son las llamadas “metodologías de indagación”, en específico el A+S y ABPj (Martín et al., 2018).

Estas dos metodologías, muy masificadas en las universidades chilenas, presentan elementos con potencial para la personalización, pues permiten que el estudiantado sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, fomentan las discusiones y reflexiones en torno a los aprendizajes y también ofrecen experiencias auténticas que relacionan a los aprendices con temas importantes del mundo real. Por lo tanto, son susceptibles de generar aprendizajes con valor y sentido personal y fomentar aspectos reflexivos clave para la formación competencial. Ambas intentan lograr que las experiencias de aprendizaje sean significativas para el estudiantado, implicándoles a través de diferentes estrategias de trabajo, fomentando la toma de decisiones y autonomía de estos al momento de desarrollar sus proyectos (Condliffe et al., 2017; Trujillo, 2015).

El logro de aprendizajes con sentido y valor personal es un proceso relacionado con ciertas condiciones contextuales (el planteamiento las actividades educativas, los recursos, los contenidos, entre otros) y con las características del estudiantado (experiencias previas, habilidades, emociones, intereses, etcétera), lo que va configurando las experiencias subjetivas del estudiantado particulares y que, en un contexto educativo, conformarán las experiencias subjetivas de aprendizaje (Coll, 2018b). Ello significa que, para estudiar el sentido y valor personal que el alumnado experimenta al participar en actividades de enseñanza y aprendizaje en la universidad, es necesario utilizar como unidad de análisis estas experiencias subjetivas de aprendizaje (ESA) (Engel y Membrive, 2018; Membrive, 2022).

En nuestro estudio, nos interesaremos por las ESA del alumnado universitario que participa en asignaturas donde se implemente ABP y A+S en Chile y poder así entender qué elementos y características de estos programas son centrales para los estudiantes atribuyan mayor sentido y valor personal a las actividades, y desarrollen las competencias de pensamiento crítico y trabajo en equipo. Nos interesa saber qué caracteriza a estas experiencias de aprendizaje.

Método

Esta investigación se realizará por medio del uso de una metodología cualitativa. El enfoque que tendrá será el fenomenológico e interpretativo, pues se intenta producir conocimiento a partir de la ESA de las y los participantes del estudio, más que identificar las causas sociales o psicológicas a la base de estas experiencias (Willig, 2013).

Los instrumentos que se utilizarán serán entrevistas semiestructuradas, tanto a estudiantes como a docentes y el uso de un diario reflexivo por parte del estudiantado participante. Se ha optado por un estudio de caso múltiple (Stake, 2005; Yin, 2018) de tipo transversal, con el fin de describir y comprender el fenómeno de interés considerando más de una práctica, permitiendo así la generalización teórica de los datos a partir de la comparación de los casos en un lugar y momento determinados.

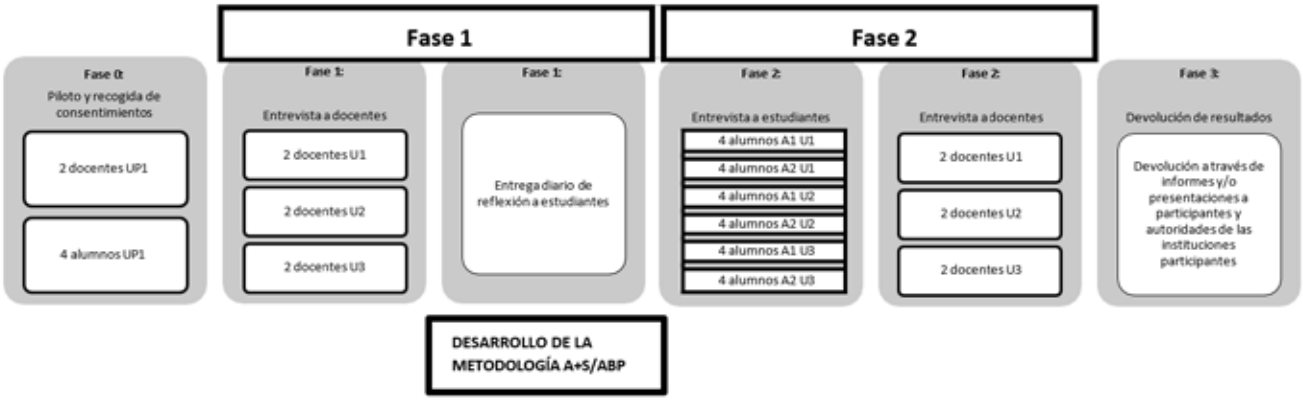


Figura 1

Fases y participantes para la recogida de datos

Para las entrevistas, se propone un análisis temático de contenido de las ESAs. Se opta por este análisis en cuanto método que permite reconocer y organizar patrones de contenido, permitiendo identificar unidades de significado en los datos recogidos, los cuales son fundamentales para la descripción de un determinado fenómeno (Willig, 2013).

Con relación a los diarios reflexivos se espera realizar un análisis de contenido, identificando así categorías temáticas de las experiencias subjetivas del estudiantado y otros elementos contextuales relevantes para la investigación y su profundización en etapas posteriores (entrevistas a estudiantes).

Resultados esperados

Como resultado, se espera que al participar activamente de las metodologías A+S y ABPj, las ESA del estudiantado den cuenta de un mayor sentido y valor en sus aprendizajes, dadas sus actividades de personalización, que los implican, consideran sus características y preferencias personales, les hacen reflexionar, los conectan con el entorno fuera de las aulas y les dan un mayor grado de autonomía para la toma de decisiones al momento de desarrollar las asesorías o proyectos con la comunidad.

Así también se espera distinguir ciertos elementos en las maneras de implementar las metodologías por parte de cada docente, que podrían favorecer especialmente los aprendizajes con sentido y valor personal en los estudiantes, y que podrían ser susceptibles de replicar en oportunidades futuras.

Discusión y conclusiones

Acceder a las experiencias de aprendizaje para dar cuenta del logro de aprendizajes con sentido y valor personal del alumnado universitario en programas concretos y pertenecientes a diferentes áreas

del conocimiento en educación superior, estableciendo relaciones con las características del diseño instruccional y aplicación de estas metodologías, ayudará a repensar aspectos sobre la forma en que se podrían implementar cambios que ayuden a la formación de aprendices competentes en el S.XXI. Así, a través de este estudio logremos avanzar en la comprensión y en posibles formas de construir espacios formativos en la universidad que potencien la generación de aprendizajes con valor y sentido para el alumnado universitario, desde su propia voz, a través de sus experiencias subjetivas de aprendizaje al participar en las metodologías ABP y A+S.

De igual manera, esperamos también poder aportar con nuevos datos a la construcción teórica en la cual se enmarca este estudio, en cuanto este será realizado a través de metodologías específicas y ampliamente utilizadas hoy en día en Chile y el mundo, y en un nivel educativo diferente al que tradicionalmente han sido estudiados estos conceptos.

Referencias bibliográficas

Bray, B., y McClaskey, K. (2015). Make learning personal. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. Human Development, 49(4), 193–224. https://doi.org/10.1159/000094368

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez Illera (Ed.), Aprendizaje y educación en la sociedad digital (pp. 156–170). Universidad de Barcelona. https://doi.org/10.1344/106.000002060

Coll, C. (2018a). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. In La personalización del aprendizaje (pp. 5–11). Graó.

Coll, C. (2018b). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. In La personalización del aprendizaje (pp. 14–18). Graó.

Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). Project-Based Learning. A Literature Review Working Paper. MDRC. www.mdrc.org.

Engel, A., y Membrive, A. (2018). Contextos Actividad Experiencias Aprendizaje Trayectorias Personales. In La personalización del aprendizaje (pp. 19–22). Graó.

Engel, A., Oller, J., y Solari, M. (2022). Aprender a aprender: el papel de la reflexión para formar aprendices competentes. In S. Olmos, M. J. Rodríguez, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos, & F. J. García (Eds.), La influencia de la tecnología en la investigación educativa post- pandemia (pp. 139–154). Barcelona: Octaedro.

Guzmán, D., y Castillo, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos de la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. Revista Educación, 46(1), 263–279. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593

Martin, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M. J., Nieto, M., y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 5, 37–61. https://doi.org/10.1344/ridas2018.5.4

Martínez, J. (2020). Percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía, de 4° y 5° año, de tres universidades de Santiago de Chile, respecto de su formación y futuro profesional. Calidad en la Educación, 53, 147–181.

Membrive, A. (2022). La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos [Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona].

Paricio, J., Fernández, A., y Fernández, I. (Eds.). (2019). Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación. Narcea.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The SAGE Handbook of Qualitative Research (pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Willig, C. (2013). Introducing Qualitative Research in Psychology. New York: Open University Press.

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Situación actual de la inclusión de las competencias emocionales en los modelos de gestión de talento

Yesica Buelga Pérez [1]
Ramiro Martís Flórez [1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
UO56072@uniovi.es

Resumen

La presente investigación indaga sobre la inclusión de las competencias emocionales en los modelos gestión de talento del tejido empresarial asturiano, en concreto del sector industria (metal, química, maquinaria). Mediante un muestreo por conveniencia o fórmula mixta (con muestreo intencional) basado en informantes clave, se han realizado 12 entrevistas semiestructuradas a personal directivo y responsables de departamentos de Talento. A través de un cuestionario mixto se ha investigado sobre la incorporación de competencias como el autoconocimiento, la autogestión o la empatía en los diferentes procesos que forman parte de la estrategia global de dichas organizaciones. De los resultados de las entrevistas se desprenden datos que confirman la relevancia de las competencias emocionales en la toma de decisiones de los departamentos en sus estrategias de talento, como la idoneidad para un puesto o las áreas a reforzar en los planes desarrollo de carrera. Existe también una clara tendencia a no incluir las competencias emocionales en los procesos de selección de manera explícita y sin metodología a pesar de que se otorga gran relevancia a dichas competencias a la hora de identificar y desarrollar personas.

Palabras clave: Inteligencia, Competencias, Talento, Selección de personal, Educación

Abstract

This research investigates the inclusion of emotional competencies in the talent management models of the Asturian business fabric, specifically in the industrial sector (metal, chemical, machinery). Using a convenience sampling or mixed formula (with purposive sampling) based on key informants, 12 semi-structured interviews were conducted with managers and heads of talent departments. A mixed questionnaire was used to investigate the incorporation of competencies such as self-awareness, self-management and empathy in the different processes that form part of the global strategy of these organisations. The results of the interviews confirm the relevance of emotional competencies in the decision-making process of departments in their talent strategies, such as suitability for a position or the areas to be strengthened in career development plans. There is also a clear tendency not to include emotional competencies in selection processes explicitly and without methodology, despite the fact that these competencies are given great relevance when it comes to identifying and developing people.

Keywords: Intelligence, Competences, Talent, Personnel Selection, Education

Introducción

El proyecto que presentamos pretende demostrar la importancia de la inclusión de las competencias emocionales en los itinerarios académicos desde edades tempranas, para ajustar los procesos de gestión de talento en las organizaciones y asegurar el bienestar y el desempeño ante situaciones de inestabilidad social y/o laboral producida por la complejidad y brusquedad de los cambios a los que se ve sometido el ecosistema de las organizaciones, actualmente denominado BANI[56] (Villalobos et al., 2023).

En este sentido Organizaciones como la OCDE[57] presentan su propio modelo basado en el SSES[58] (2018) o su informe Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills (2015), y ponen de relevancia que "los cambios ocurridos en las organizaciones y en la economía están poniendo un creciente énfasis en los elementos de

56 Siglas en inglés de frágil, generador de ansiedad, no lineal e incomprensible, definido así por Jamais Cascio en 2018 en una presentación del Institute for the Future (Terlato, A. N., 2022).

57 Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

58 Study on Social and Emotional Skills

la Inteligencia Emocional" (Rychen y Hersh Salganik, 2006, p 111). Es evidente que estas transformaciones, influyen en las competencias, habilidades necesarias para afrontar los nuevos retos, los cuales van más allá haciendo alusión a las habilidades sociales y emocionales, como ya adelantaban Goleman (2002) o Caruso y Salovey (2004). Estas competencias emocionales o soft skills o habilidades blandas según la definición de James y James (2004) serían un conjunto de cualidades personales de comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo o liderazgo, que posibilitan un acceso y desarrollo exitoso de los estudiantes al mercado laboral.

La clasificación ESCO[59] (2015) integrada en la Estrategia Europa 2020, aborda el desarrollo de competencias como la resiliencia, la autogestión, la toma de decisiones o la actitud positiva. Al igual que la Nueva Agenda de Capacidades Europeas, lo hace fomentando el desarrollo de competencias clave para la vida. Queda así de manifiesto, el interés en las competencias emocionales por parte de organismos internacionales de referencia como la UNESCO[60] (1998a, 1998b) o la OCDE (2011), que supone un importante respaldo para sentar las bases de esta investigación.

Pretendemos abrir un campo de investigación con una doble finalidad, la primera identificar y evaluar las competencias emocionales clave en las personas para asegurar el bienestar emocional en su desempeño laboral e incidir en la importancia de la inclusión de estas competencias en los distintos niveles educativos y/o formativos desde edades tempranas.

Método

Esta primera fase del estudio se adecúa en su diseño metodológico a una investigación exploratoria de carácter descriptivo, con un enfoque cualitativo, realizada mediante entrevistas semiestructuradas de 15-20 minutos de duración, y que previamente ha sido validada mediante el método Delphi, recogiendo la opinión de expertos, sobre la claridad, pertinencia, congruencia y precisión. Con este planteamiento se pretende conocer la situación actual de un grupo de empresas, respecto al conocimiento y uso de las competencias emocionales en sus modelos de gestión del talento.

La muestra está formada por 12 organizaciones, que se seleccionaron intencionalmente y las entrevistas se realizaron al personal directivo y/o responsables de departamentos de Talento y Personas en las empresas y se grabaron, previo consentimiento, para asegurar la recogida y análisis de la información. La pauta de entrevista recoge información sobre la situación actual de las empresas y el uso de las competencias emocionales en sus modelos de gestión del talento.

La información recogida permite contrastar la información mediante la comparación realizando análisis descriptivos, relacionales y de contenido. El análisis cualitativo de los patrones lingüísticos mediante el programa Maxqda Analiticis Pro 24.1.0 se ha centrado en encontrar pautas/muestras recurrentes en el uso de competencias emocionales en los modelos de gestión de talento implantados en las organizaciones estudiadas.

Resultados

Los resultados iniciales sugieren que las competencias emocionales son un factor relevante en la toma de decisiones de los departamentos de talento y cultura en las organizaciones investigadas. Siendo el 56 % de las empresas, las que afirman que se utilizan de manera informal, al no disponer de procedimientos y/o modelos específicos (ver figura 1).

El 100% de las personas entrevistadas consideran las competencias emocionales un factor clave de éxito a la hora de identificar y desarrollar el talento, siendo conscientes de la dificultad de evaluar su impacto en el desempeño de los trabajadores (ver figura 2).

59 European Skills, Competences, Qualifications and Occupations

60 United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

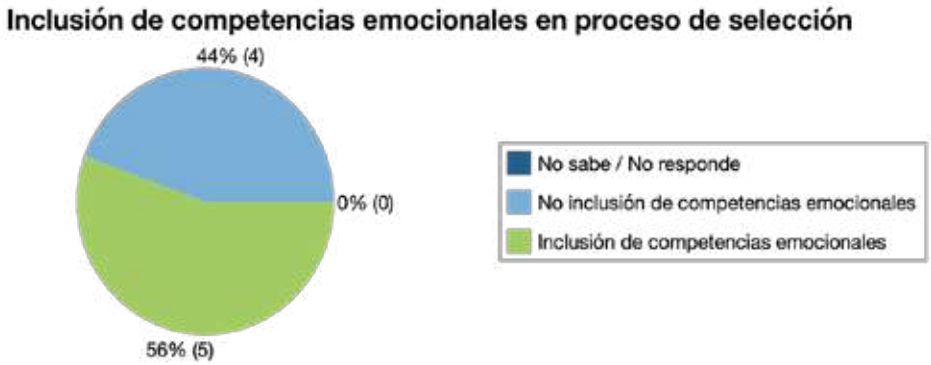


Figura 1
Inclusión de competencias emocionales en el proceso de selección.

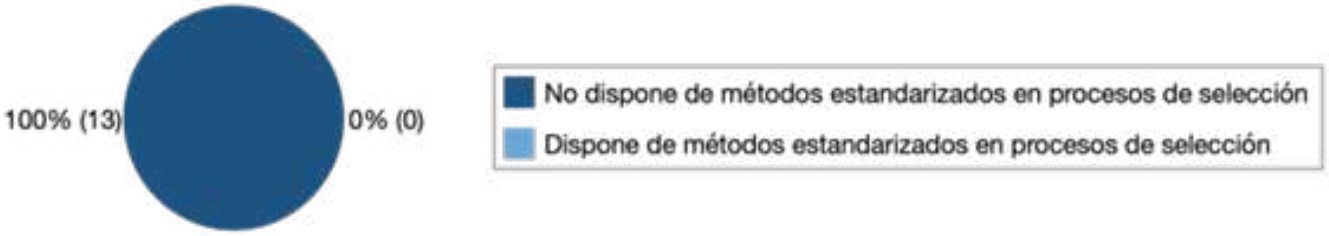


Figura 2
Procedimiento estandarizado para medir/evaluar la presencia de competencias emocionales en los candidatos.

A pesar de que la totalidad de la muestra señala como "imprescindible" la importancia de las competencias emocionales para la toma de decisiones en los procesos de selección y de evaluación del desempeño de los profesionales (ver figura 3). En relación con la percepción sobre la importancia de la inteligencia emocional en el desarrollo profesional, todas las personas entrevistadas manifestaron su preocupación por la relevancia que podría tener en el desarrollo profesional (ver figura 4).

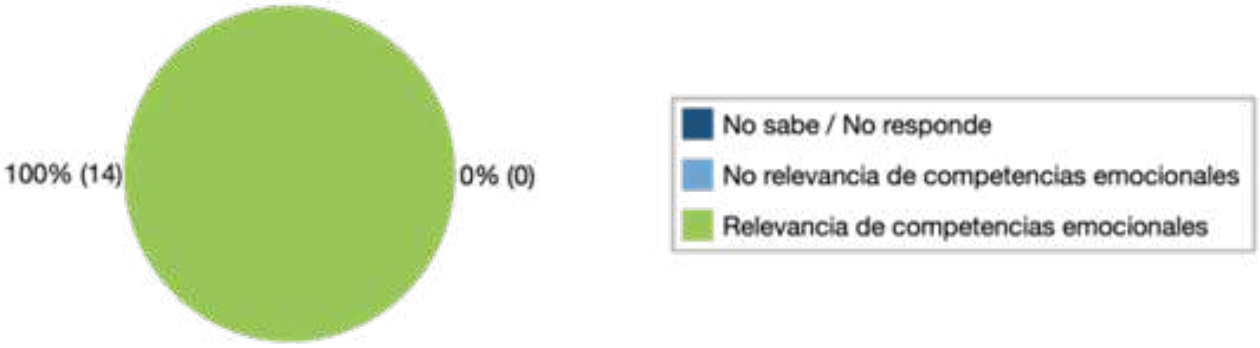


Figura 3
Relevancia de las competencias emocionales en la toma de decisiones.



Figura 4
Relevancia de la inteligencia emocional en el desarrollo profesional.

Seis de cada 10 personas entrevistadas manifestaron que en sus procesos de gestión de talento se incluyen modelos iguales o similares a “mapas de competencias” (ver figura 4).

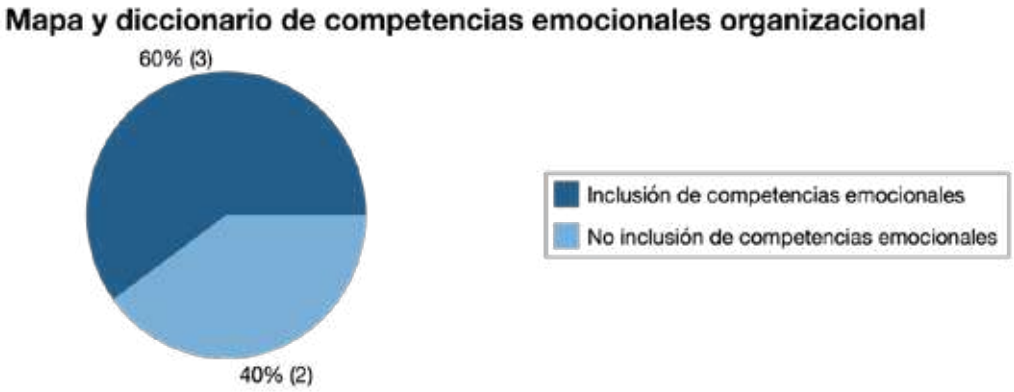


Figura 4
Mapa de competencias emocionales.

Discusión y conclusiones

Los resultados preliminares nos permiten conocer la percepción de un grupo de empresas sobre la importancia de las competencias emocionales en el contexto laboral a la hora de gestionar el talento con la finalidad de asegurar el éxito en desempeño. Y el desconocimiento de cómo se mide el impacto de las competencias emocionales en el desempeño socio laboral

Estos datos, pueden ayudar a concienciar sobre su inclusión en el diseño de estrategias de talento integrales, mediante el uso de técnicas validadas que arrojen predicciones fiables, lo cual ayudaría de manera importante en la inversión de recursos en las áreas de talento. También sería un gran aporte al constatar la importancia del aprendizaje de las competencias emocionales en edades temprana para su posterior puesta en práctica en el ámbito laboral en la etapa adulta.

Sin embargo, nos enfrentamos a dificultades vinculadas a la falta de consenso sobre la identificación y definición de conductas observables relacionadas con las emociones, constructos aún sin acuerdo claro en la comunidad científica y que favorecen esta medición informal de competencias clave en el desempeño profesional. También supone la necesidad de objetivar y protocolizar su inclusión en procesos como el mapa de talento, los procesos de selección o la evaluación del desempeño.

Impacto y transferencia

El hecho de poder constatar que los modelos de gestión de talento en las organizaciones tienen en cuenta las competencias emocionales a la hora de tomar decisiones en cuanto a contrataciones, promociones o salidas de la organización, requiere de un cambio a nivel integral de enfoque.

El desarrollo de un modelo de evaluación de competencias emocionales, alineado en los ámbitos académicos y laborales podría suponer a medio plazo, una mejora del bienestar socioemocional de las personas lo que podría suponer una reducción de eficacia, eficiencia y efectividad de los procesos de gestión del talento en las organizaciones.

Todo esto, necesitará un trabajo previo desde las instituciones educativas (formales y no formales) y los diferentes servicios de orientación para la carrera, con la inclusión de las competencias emocionales en sus itinerarios formativos y planes de desarrollo profesional. Logrando así, el objetivo de que las competencias emocionales sean un elemento más a tener en cuenta en los perfiles profesionales desde las organizaciones como factor clave en su desempeño profesional futuro.

Referencias bibliográficas

Bonnie J., W., Mitchel, G.W., Skinner, L.B., y White, B.J. (2010). Essential Soft Skills for success in the twenty - first century workforce as perceived by business educators. *The Delta Pi Epsilon Journal, 52*(1), 43-53.

Cline, S. (2005). Soft skills make the difference in the workplace. Colorado Springs Business Journal.

Cuartero, N. (2007). *Las emociones en orientación profesional* [Comunicación]. VII Jornada de Orientación Profesional, Zaragoza, España.

Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO, 91-103.

Goleman, D. (2002). *La Inteligencia Emocional*. Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza & Janés.

James, R.F. y James, M.L. (2004). Teaching career and technical skills in a "mini" business world. *Business Education Forum, 59*(2), 39-41.

OCDE (2005): «La definición y selección de competencial clave». París, OCDE.

Perreault, H. (2004). Business educators can take a leadership role in character education. *Business Education Forum, 1*(59), 43-53.

Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (Eds.), (2006), *Competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Aljibe.

Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004) Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry, 15*(3) 197-215.

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Salovey, P. y Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.

Schulz, R. y Richard, D.R. (2005). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Hogrefe & Huber.

Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. NAWA Journal of Language and Communicatio, *2*(Issue 1), 146-154.

Terlato, A N. (2022) Nuevos modelos de gobierno. Respuesta a los requerimientos de una nueva sociedad. *Palermo Business Review*, *(26),* 127–153.

Villalobos-Antúnez, J. V., Ramirez Molina, R. I., Severino-González, P., & Caldera Ynfante, J. E. (2023). BANI environments and digital society. Epistemological issues from interpretive systemology and complexity. *Saperes Universitas*, *6*(1), 6-27. https://doi.org/10.53485/rsu.v6i1.335.

La revolución de los programas educativos para menores de entre 6 a 12 años a través de la mirada de las TIC: revisión de la literatura. Estudio de un caso

Sandra Toboso Chavero [1]
Verónica Basilotta Gómez-Pablos [1]
David Lizcano Casas [1]
[1] *Universidad a Distancia de Madrid, España*
sandratoboso@gmail.com

Resumen

En el contexto educativo actual, los estudiantes de la Generación Z llegan a las aulas con una amplia familiaridad en dispositivos digitales, siendo considerados nativos digitales. Aunque poseen habilidades en Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), carecen de orientación sobre su uso efectivo en los procesos de aprendizaje. La UNESCO resalta que la tecnología posee la capacidad de garantizar un acceso educativo universal, reduciendo las disparidades de aprendizaje y mejorando la calidad del proceso educativo. La competencia digital se posiciona como una habilidad clave, comparable a las habilidades lingüísticas o matemáticas. Las TIC, como base de la competencia digital, están transformando la gestión del conocimiento y remodelando los procesos educativos. Esta investigación aborda la necesidad de revisar la literatura sobre programas educativos innovadores que utilizan recursos tecnológicos en la educación primaria. Además, propone un estudio de caso en un centro educativo que implementa el programa educativo DigiCraft, el cual se centra en las cinco áreas competenciales del marco Digcomp. El objetivo es enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la competencia digital y facilitando la transferencia de conocimientos mediante el uso de programas educativos digitales. DigiCraft, es un proyecto desarrollado por la Universidad de Salamanca y la Fundación Vodafone España, se presenta como una metodología innovadora y única.

Palabras clave: competencias digitales, educación primaria, marco de competencias, habilidades digitales, programas educativos.

Abstract

In the current educational context, Generation Z students enter classrooms with a broad familiarity with digital devices, being considered digital natives. Although they possess skills in Information and Communication Technologies (ICT), they lack guidance on their effective use in the learning processes. UNESCO emphasizes that technology has the potential to ensure universal educational access, reducing learning disparities, and improving the quality of the educational process. Digital competence is positioned as a key skill, comparable to language or mathematical skills. ICT, as the foundation of digital competence, is transforming knowledge management and reshaping educational processes. This research addresses the need to review the literature on innovative educational programs that utilize technological resources in primary education. Furthermore, it proposes a case study in an educational center implementing the DigiCraft educational program, which focuses on the five competency areas of the Digcomp framework. The goal is to enhance the teaching-learning process, promote digital competence, and facilitate knowledge transfer through the use of digital educational programs. DigiCraft, a project developed by the University of Salamanca and the Vodafone Spain Foundation, is presented as an innovative and unique methodology.

Keywords: digital competence, elementary education, competency framework, digital skills, educational programs.

Introducción

El siglo XXI ha presenciado una transformación significativa en la vida cotidiana, marcada por avances tecnológicos y una creciente digitalización de la sociedad. En este contexto, las competencias digitales han surgido como habilidades fundamentales, trascendiendo las barreras de edad. Estas competencias abarcan desde la búsqueda y evaluación efectiva de información en línea hasta la creación de contenido digital y el uso seguro de herramientas digitales (Frailon et al., 2014). Su adquisición se vuelve esencial para la participación plena en la sociedad y el éxito futuro.

La educación primaria, como fase temprana en el desarrollo de los y las estudiantes, desempeña un papel importante en la formación de competencias digitales y en la influencia de la percepción del mundo y la construcción de identidad. La tecnología en la educación primaria no solo afecta la percepción del mundo por parte del alumnado, sino que también influye en su interacción con él. En este contexto, surge un marco de competencias digitales que promueve el aprendizaje a lo largo de la vida (Vuorikari et al., 2022), identificando cinco áreas esenciales para la sociedad digital actual. Este marco busca no solo mejorar el rendimiento académico, sino también desarrollar habilidades críticas como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación efectiva y la colaboración, todas fundamentales en la sociedad actual (Vuorikari et al., 2022). Además, se adapta a diversos contextos educativos, incluyendo la educación en línea, lo que lo hace especialmente pertinente en el entorno digitalizado actual.

El primer objetivo del proyecto de investigación tiene como objetivo explorar la relevancia de las competencias digitales en la educación primaria y presentar un marco propuesto como guía para su implementación. A través de una revisión sistemática de la literatura, se examinarán investigaciones que resaltan la importancia de esta cuestión en la educación primaria y se explorarán programas educativos innovadores que han implementado con éxito este marco.

Con el segundo objetivo se propone abordar el estudio de caso del programa educativo DigiCraft, desarrollado por la Fundación Vodafone España. DigiCraft representa una iniciativa educativa innovadora en competencias digitales dirigida a niños y niñas de 6 a 12 años, alineada con las cinco áreas competenciales del marco Digcomp 2.1. Pretende transformar la educación mediante metodologías activas, fomentando el aprendizaje colaborativo y estimulando la creatividad a través de la tecnología. En este contexto, Digicraft se caracteriza por su estrategia didáctica, que busca presentar la competencia digital de manera lúdica y diferenciada, haciendo uso de tecnologías emergentes. Este enfoque no solo aborda la adquisición de habilidades tecnológicas, sino que también se propone cultivar un ambiente que motive la participación activa de los estudiantes, fomentando un desarrollo integral de sus capacidades cognitivas y emocionales (Cabezas et al., 2023).

Método

La metodología seleccionada dará respuesta a los objetivos generales propuestos en la presente investigación. Así pues, para el primer objetivo se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura para analizar las competencias digitales en alumnos de 6 a 12 años, aplicándose los criterios de la declaración PRISMA (Ferreira, Urrutia y Alonso-Coello, 2011). El proceso de revisión se divide en tres fases. La Fase 1 se centra en la búsqueda exhaustiva de literatura especializada en las bases de datos Web of Science y SCOPUS, utilizando palabras clave como “digital competence”, “digital skills”, “online skills”, “primary”, “elementary”, “program”, “methodology”, y “learn” con operadores booleanos. En la Fase 2, se establecen criterios de inclusión y exclusión. Donde los estudios incluidos deben investigar competencias digitales en alumnado de 6 a 12 años, publicarse entre 2012 y 2023, incluir programas educativos innovadores, y ser artículos publicados en revistas de impacto. Se excluyen investigaciones en etapas de educación secundaria y superior, así como aquellas centradas en la formación docente inicial. La Fase 3 se dedica al análisis cualitativo de la literatura recopilada. Se emplea un enfoque narrativo, incluyendo procedimientos de síntesis y análisis detallado, con el propósito de descubrir patrones en los resultados y dar coherencia a la información seleccionada, contribuyendo así a la generación de un informe detallado acorde a los objetivos de la investigación. En el marco del análisis de los datos derivados de la presente revisión sistemática, se adopta un enfoque cualitativo con el propósito de descifrar patrones y atribuir significado a la compilación de la literatura científica seleccionada. El proceso analítico se inicia con una síntesis preliminar de los artículos recopilados, identificando de manera destacada características como el enfoque de investigación, la metodología

empleada, los hallazgos principales y cualquier información relevante para los objetivos de la investigación. Actualmente, se lleva a cabo un análisis exhaustivo de la información recolectada, estructurando y sintetizando los datos de manera coherente con los objetivos predefinidos de esta investigación. Se exploran conexiones, tendencias emergentes, así como similitudes y diferencias entre los estudios incorporados en esta revisión. Este enfoque analítico profundo no solo proporcionará una visión detallada de la literatura relevante, sino que también buscará revelar la complejidad y la riqueza de los datos obtenidos, permitiendo así una comprensión más completa y contextualizada de los resultados.

El segundo objetivo de la presente tesis se aborda mediante la implementación de un estudio de caso, una metodología ampliamente reconocida por su utilidad en investigaciones educativas (Yin, 2018). Este enfoque ofrece la oportunidad de explorar de manera profunda y contextualizada la implementación del programa DigiCraft en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, destacando su trayectoria positiva en el avance de las competencias digitales del alumnado. La selección de esta metodología se fundamenta en su capacidad para proporcionar una comprensión holística y detallada del fenómeno en estudio (Stake, 1995). El estudio de caso permitirá explorar las dinámicas específicas del centro educativo seleccionado, así como comprender los factores que han contribuido al éxito del programa DigiCraft en términos de competencia digital. Además, este enfoque ofrece la posibilidad de examinar la implementación del programa desde múltiples perspectivas, incluyendo la de los responsables del proyecto y el profesorado. La recopilación de los datos se llevará a cabo en colaboración con el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE), de la Comunidad de Madrid. Se emplearán algunos instrumentos elaborados y validados por el grupo de Investigación en Innovación y Educación Digital (EduDIG) de la Universidad de Salamanca, en concreto, una entrevista semiestructurada a docentes y equipo directivo al iniciar el proceso. También se empleará la observación participante y diversos recursos audiovisuales durante todo el estudio de caso para recoger información fiel y relevante del proceso por parte de los diferentes agentes educativos. Por último, se aplicará un diferencial semántico al alumnado participante en el proyecto, previamente validado (García-Valcárcel et al., 2017), para analizar su satisfacción y motivación con el programa.

Resultados

En la etapa inicial de esta investigación, se ha realizado una exhaustiva búsqueda en las dos bases de datos científicas, lo que ha permitido recopilar 843 estudios de investigación relevantes (véase Tabla 1).

Tabla 1

Resultados en bases de datos de la primera etapa

Bases de datos científicas	Número de artículos detectados
Wos	397
Scopus	446
Total	**843**

En la segunda fase del proceso de investigación, se ha realizado un análisis minucioso y completo de cada uno de los estudios hallados. Durante este periodo, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Como resultado de este proceso de selección, se han identificado y evaluado un total de 112 publicaciones que se consideran pertinentes para el análisis (véase Tabla 2).

Esta etapa de revisión detallada ha posibilitado centrarse en estudios que cumplen con los estándares esenciales de calidad e importancia para abordar la investigación de manera eficiente, según unos de los estudios revisados, para el alumnado el uso de dispositivos digitales les ayudan a acceder a la información, así como a respaldar el aprendizaje de temas particulares relacionados con asignaturas específicas, proporcionando un nivel más destacable en competencias digitales (Castro et.al., 2019). Se han descartado aquellos trabajos que no cumplían con los criterios determinados, asegurando de este modo la coherencia y la conexión de los datos recopilados para el análisis. La elección de estas 112 publicaciones establece un fundamento sólido y de confianza para investigaciones futuras.

Tabla 2

Resultado en bases de datos de la segunda etapa

Bases de datos científicas	Número de artículos detectados	Artículos Seleccionados
WoS	397	49
Scopus	446	63
Total	**843**	**112**

Además de los datos cuantitativos proporcionados y el número de publicaciones encontradas, es fundamental concretar qué dicen estas publicaciones, desarrollar el contenido principal de estos artículos. Se han encontrado investigaciones que examinan el impacto de los videojuegos y la robótica en el desarrollo de los procesos cognitivos en el alumnado de Educación Primaria. Estos estudios han demostrado que los niños no solo desarrollan habilidades digitales, sino que también integran áreas como la mecánica-matemática y estimulan habilidades comunicativas y creativas.

Discusión y conclusiones

En conclusión, este estudio proporcionará una visión integral de las competencias digitales en el alumnado de 6 a 12 años, utilizando una metodología rigurosa de revisión sistemática. A medida que se avanza en la investigación, los resultados y el análisis detallado de la literatura seleccionada enriquecerán de manera significativa la base de conocimientos existente en este ámbito académico, ofreciendo una perspectiva integral sobre las competencias digitales del alumnado de primaria.

El estudio de caso que está actualmente en proceso, además de mejorar el conocimiento del programa DigiCraft, mejorará la investigación en competencias digitales en el ámbito educativo. Los resultados obtenidos proporcionarán insights valiosos para futuras intervenciones y políticas educativas, destacando prácticas que pueden ser replicadas en otros contextos. Así pues, no solo se busca contribuir al conocimiento existente, sino también a fomentar un cambio positivo y significativo en la forma en que se abordan y conceptualizan las competencias digitales en la educación primaria.

Referencias bibliográficas

Castro Rodríguez, M., Marín Suelves, D. ., y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *19*(61). https://doi.org/10.6018/red/61/06

Ferreira-González, I., Urrútia, G. y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista española de cardiología*, *64*(8), 688-696. doi: https://DOI.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gebhardt, E. (2014). Students' Use of and Engagement with ICT at Home and School. In *Preparing for Life in a Digital Age* (pp- 125-166) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7_6.

García-Valcárcel, Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria.* Revista de Investigación Educativa, 35(1), 113–131. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

García-Valcárcel, A., Cabezas, M. y Casillas, S. (2023). *Preparados con DigiCraft para el futuro digital (pp. 11-24). Tendencias en la investigación educativa para la actualización del profesorado en su competencia digital.* Editorial Dykinson, S.L. Madrid.

Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union. doi:10.2760/490274

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). *Sage Publications.*

Análisis cuantitativo de una revisión sistemática mixta sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de jóvenes vulnerables[61]

Olga Hortas-Aliaga [1]

[1] *Universidad de Granada, España*

olguita10794@correo.ugr.es

Resumen

Introducción. Los jóvenes en riesgo de exclusión social y laboral presentan mayores dificultades para desarrollar su empleabilidad, por lo que es importante identificar las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad (HEPE) aplicadas a estos jóvenes, a fin de poder establecer si estas facilitan la creación de actuaciones adaptadas a sus características y necesidades. **Objetivo.** El objetivo del presente estudio fue identificar las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de jóvenes vulnerables, con énfasis en Menores Extranjeros No Acompañados. **Método.** Se presentan parte de los resultados del análisis de datos cuantitativo de una revisión sistemática mixta (RSM) de estudios sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de jóvenes vulnerables. **Resultados.** Del análisis cuantitativo de los 12 documentos incluidos se obtuvieron diferentes hallazgos sintetizados en las categorías: variables de identificación y características de los estudios; variables relativas al contexto, los sujetos y la muestra; y variables relacionadas con la temática de estudio. **Conclusiones.** Los resultados obtenidos permiten describir las principales características de estas herramientas, identificando sus limitaciones y posibilidades de mejora.

Palabras clave: Evaluación; Empleo de los jóvenes; Transición a la vida profesional; Migración; Exclusión Social.

Abstract

Introduction. Young people at risk of social and labour exclusion have greater difficulties in developing their employability, which is why it is important to identify the tools for assessing employability thinking applied to these young people, in order to be able to establish whether they facilitate the creation of actions adapted to their characteristics and needs. **Objective.** The aim of this study was to identify employability thinking assessment tools for vulnerable young people, with an emphasis on Unaccompanied Foreign Minors. **Method.** Part of the results of the quantitative data analysis of a mixed systematic review (MSR) of studies on thinking assessment tools for the employability of vulnerable young people are presented. **Results.** From the quantitative analysis of the 12 included papers, we obtained different findings synthesised in the categories: identification variables and characteristics of the studies; variables related to the context, subjects and sample; and variables related to the subject matter of the study. **Conclusions.** The results obtained allow us to describe the main characteristics of these tools, identifying their limitations and possibilities for improvement.

Keywords: Evaluation; Youth employment; Transition to professional life; Migration; Social exclusion.

Introducción

El futuro laboral se presenta como un panorama en constante cambio que demandará la capacidad de adaptación continua de las personas a este nuevo horizonte, por lo que los sectores laboral y educativo necesitan apoyo para mejorar las competencias de los empleados y prepararlos para las exigencias del mercado (García-Pérez et al., 2021), es decir, para propiciar la mejora de su empleabilidad. En este caso, se hace hincapié en los jóvenes que se encuentran en situaciones de exclusión, puesto que presentan mayores dificultades para desarrollar su empleabilidad, siendo necesario prestar especial atención a estos grupos vulnerables de la población, destacando a los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA a partir de ahora) (Expósito et al., 2019).

61 La RSM se enmarca en el Proyecto (ProyExcel_00104): Comunidades interactivas y ambientes híbridos de aprendizaje que facilitan la orientación y acción tutorial para jóvenes vulnerables en zonas ERACIS andaluzas; financiado por la Junta de Andalucía – Consejería de Universidad, Investigación e Innovación.

Uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan estos menores es la transición a la vida adulta y el acceso al mercado laboral. La ausencia de redes de apoyo, las barreras idiomáticas y culturales, la escasa experiencia laboral, las deficiencias en la cobertura de sus necesidades, la situación administrativa irregular, y el imaginario social negativo que la sociedad de acogida ha construido sobre ellos, suponen una barrera para su integración y dificultan su desarrollo integral, su bienestar, y, consecuentemente, su acceso al mercado laboral y su emancipación (Alonso-Bello et al., 2020; Bravo y Santos-González, 2017; Mendoza y Belarra, 2015; Lorente, 2005).

Estos menores migran mayoritariamente para mejorar su calidad de vida a través del acceso a la formación y al mundo laboral, cobrando especial importancia la evaluación de su pensamiento para la empleabilidad para establecer actuaciones exitosas que faciliten su acceso al empleo. Las HEPE hacen referencia a aquellos instrumentos que evalúan la percepción que los sujetos tienen sobre su propia empleabilidad, permitiendo extraer información valiosa sobre el sentimiento general que tienen sobre sus aptitudes y actitudes hacia el empleo. Por tanto, resulta fundamental identificar las herramientas que se aplican a estos colectivos para valorar sus potencialidades y limitaciones, a fin de promover la construcción de actuaciones adaptadas a sus necesidades.

La pregunta de investigación planteada fue la siguiente: ¿Cuáles son las HEPE aplicadas a colectivos de jóvenes vulnerables, especialmente MENA?

Método

Diseño de la investigación

Se presentan los resultados del análisis de datos cuantitativo de una Revisión Sistemática Mixta (RSM) de estudios sobre HEPE aplicadas a jóvenes vulnerables. Para la redacción del informe se han considerado la propuesta de la guía PRISMA-2020 (Page et al., 2021) y las recomendaciones de la PRISMA-P (Moher et al., 2015).

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron: i) Estudios originales de HEPE aplicadas a jóvenes vulnerables, mujeres y MENA en países europeos; ii) Diseños metodológicos cualitativos, cuantitativos o mixtos; iii) En inglés y/o español hasta diciembre de 2022; iv) Con población de centros de acogida de segunda línea, Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Y los de exclusión: i) Cualquier otro idioma; ii) Otros diseños; iii) Instrumentos validados en países no europeos; iv) Muestras de otra procedencia.

Estrategia de búsqueda y selección de los artículos

La búsqueda de los artículos se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science y ERIC, así como en la literatura gris. La tabla 1 presenta las palabras clave empleadas (verificadas por un diplomado en biblioteconomía).

Tabla 1

Palabras clave en la estrategia de búsqueda

Pensamiento para la empleabilidad	**OR**	**Thinking for employability or Thought for employability**	**AND**	**Colectivos vulnerables**	**OR**	**Vulnerable groups**
Empleo		Employment		Menores extranjeros No Acompañados		Unaccompanied Foreign Minors
Trabajo		Work		MENA		UFM
Empleabilidad		Employability		Adolescentes		Adolescents
Nichos de empleo		Employment niches		Menor		Minor
Demandas de empleo		Job demands		Mujeres		Woman
Mercado de trabajo		Labour market				
Capacidad de trabajo		Capacity for employment				
Habilidades para el futuro		Skills for future employment				
Competencias laborales		Labour skills				
Itinerarios profesionales		Professional itineraries				
Formación profesional		Professional training				
Formación para la profesión		Training for the profession				
Inserción laboral		Labour insertion				
Capacidad para la empleabilidad		Employability skills				
Transición a la vida activa		Transition to active life				
Transición a la vida laboral		Transition to working life				
Orientación profesional		Career guidance				
Orientación vocacional		Vocational guidance				
Chatbot		Chatbot				

Se utilizó el gestor bibliográfico ZOTERO en el proceso de selección. En primer lugar, se eliminaron los estudios duplicados. Posteriormente, se realizó un cribado a título y resumen para eliminar los estudios claramente no elegibles. Finalmente, los estudios seleccionados se sometieron a un cribado a texto completo en base a los criterios de inclusión/exclusión, realizado de forma independiente por dos investigadoras que resolvieron las discrepancias mediante consenso. El diagrama de fujo (Figura 1) muestra el proceso de selección de los estudios (Page et al., 2021).

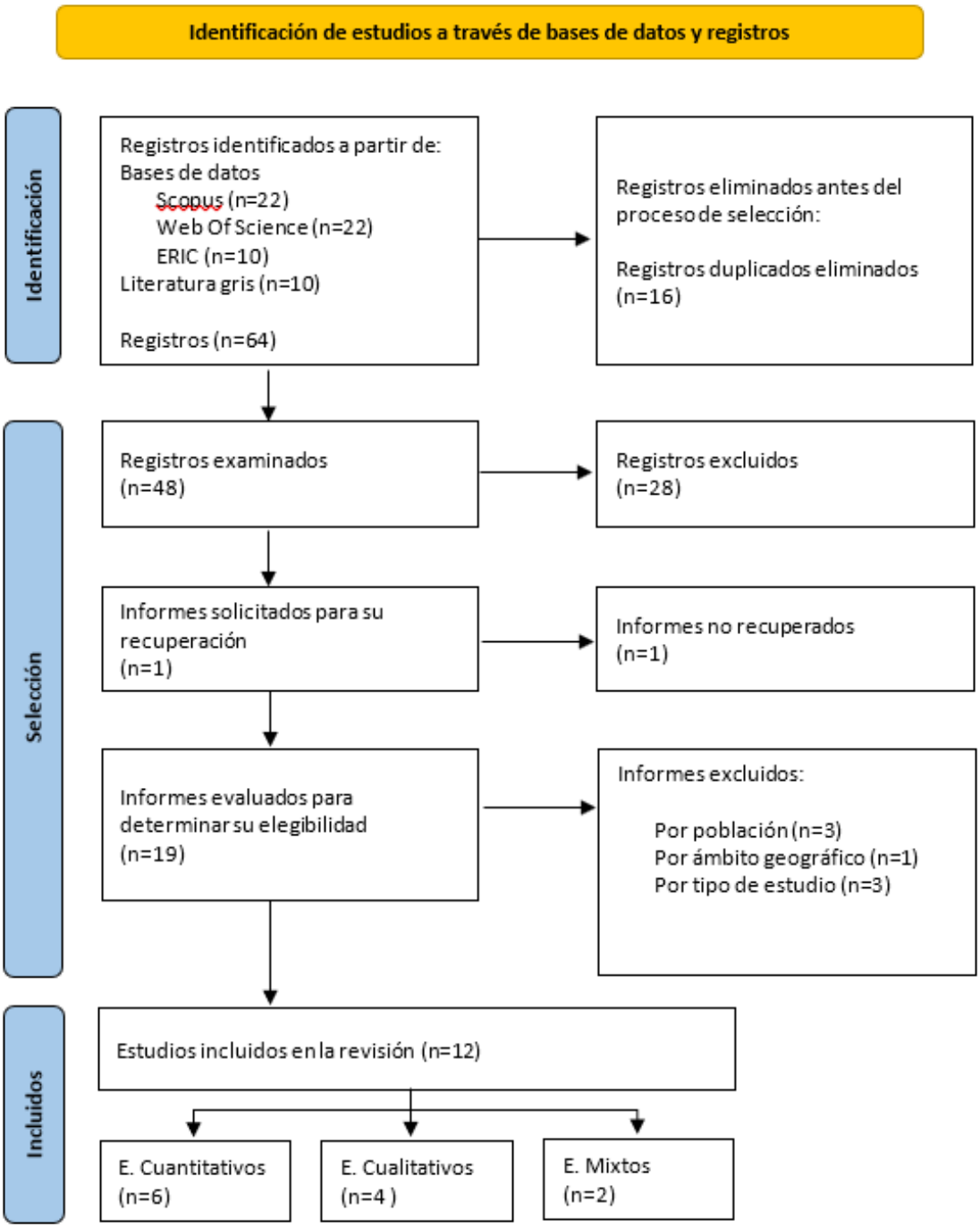


Figura 1

Flujograma descriptivo del proceso de selección

Fuente: Page et al., 2021.

Extracción de datos

La extracción de datos la realizaron dos investigadoras de forma independiente y a ciegas, de acuerdo con el manual de codificación previamente elaborado. Las discrepancias fueron resueltas por consenso o mediante la intervención de una tercera evaluadora.

Herramienta para la evaluación del riesgo de sesgo (RoB)

Se utilizó la Escala MMAT (Hong et al., 2018), que permite evaluar simultáneamente la calidad de cinco tipos de estudios.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo mediante frecuencias, porcentajes y medias, utilizando el software SPSS 29.0. La descripción de los resultados se hizo mediante una síntesis tabulada y narrativa de los mismos.

Resultados

Del análisis cuantitativo se obtuvieron diferentes hallazgos, sintetizados en las categorías: variables de identificación y características de los estudios; variables relativas al contexto, los sujetos y la muestra; y variables relacionadas con la temática de estudio.

En relación con las variables de identificación y características de los estudios, se observó que el periodo de publicación abarcaba de 2010 a 2022, siendo el periodo de 2018 a 2021 el que incluyó un mayor número de publicaciones. Un 66.64% (n=8) de los estudios fueron desarrollados en España, un 16.67% (n=2) en EE. UU. y un 16.67% (n=2) en Reino Unido. Los idiomas de publicación fueron el Inglés y el Español, con un 41.65% (n=5) y un 33.33% (n=4) respectivamente, publicándose un 25% (n=3) en ambos idiomas. En cuanto al método, el 50% (n=6) fueron cuantitativos, el 33.33% (n=4) cualitativos y el 16.67% (n=2) mixtos.

Tabla 2

Variables de identificación y características de los estudios

VARIABLE	CATEGORÍAS	% (N)
Año de publicación	2010	8.33% (n=1)
	2014	8.33% (n=1)
	2016	8.33% (n=1)
	2018	16.67% (n=2)
	2019	16.67% (n=2)
	2020	16.67% (n=2)
	2021	16.67% (n=2)
	2022	8.33% (n=1)
País	España	66.64% (n=8)
	EE. UU.	16.67% (n=2)
	Reino Unido	16.67% (n=2)
Idioma	Inglés	41.65% (n=5)
	Español	33.33% (n=4)
	Ambos	25% (n=3)
Método/Enfoque	Cuantitativo	50% (n=6)
	Cualitativo	33.33% (n=4)
	Mixto	16.67% (n=2)

Respecto a las variables relativas al contexto, los sujetos y la muestra, en un 25% (n=3) de los estudios los participantes eran MENA, en un 66.67% (n=8) jóvenes vulnerables, y en un 8.33% (n=1) jóvenes con TEA. El ámbito de intervención en el que se aplicaron fue en un 50% (n=6) de los casos el ámbito formal, en un 41.67% (n=5) el ámbito no formal, y en un 8.33% (n=1) en ambos ámbitos.

Tabla 3

Variables relativas al contexto, los sujetos y la muestra

VARIABLE	CATEGORÍAS	% (N)
Participantes	MENA	25% (n=3)
	Jóvenes vulnerables	66.67% (n=8)
	Jóvenes TEA	8.33% (n=1)
Ámbito de intervención	Formal	50% (n=6)
	No formal	41.67% (n=5)
	Ambos	8.33% (n=1)

En cuanto a las variables relacionadas con la temática de estudio, los contenidos evaluados mediante las

herramientas fueron: competencias y habilidades para el empleo, trayectorias vitales, educación financiera, factores sociopersonales, y atribuciones sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. Algunos estudios evaluaron la relación de varios de estos contenidos. El tipo de herramientas utilizadas fueron: fichas de trabajo; diario de campo; registros de control; cuestionarios *ad hoc*; plan de estudios *Road to Success*; protocolo de formación; manuales de formación LBBI; hojas de registro de observación; la *Escala de Aproximación del Nivel de Habilidades para el Futuro Laboral Aplicada a las Simulaciones de Horizonte 2020*; entrevistas; el *Test Situacional de Desarrollo de Competencias Básicas de Empleabilidad*; y el *Test de factores Sociopersonales para la Inserción Laboral de los Jóvenes*. Algunos estudios utilizaron varias herramientas.

Tabla 4

Variables relacionadas con la temática de estudio

VARIABLE	CATEGORÍAS	% (N)
Tipo de contenido evaluado	Competencias/Habilidades para el empleo	41.67 % (n=5)
	Trayectorias vitales	8.33% (n=1)
	Educación financiera + Competencias/Habilidades para el empleo	8.33% (n=1)
	Factores sociopersonales + Competencias/Habilidades para el empleo	8.33% (n=1)
	Competencias/Habilidades para el empleo + Trayectorias vitales	25% (n=3)
	Atribuciones sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral	8.33% (n=1)
Tipo de herramienta	Fichas de trabajo + Diario de campo + Registros de control + Cuestionario *ad hoc*	8.33% (n=1)
	Plan de estudios *Road to Success*	8.33% (n=1)
	Protocolo de formación + Manuales de formación LBBI + Hojas de registro de observación	8.33% (n=1)
	Escala de Aproximación del Nivel de Habilidades para el Futuro Laboral Aplicada a las Simulaciones de Horizonte 2020	8.33% (n=1)
	Cuestionario *ad hoc* + Entrevista	8.33% (n=3)
	Test Situacional de Desarrollo de Competencias Básicas de Empleabilidad + Entrevista	8.33% (n=1)
	Cuestionario *ad hoc* + *Test de factores Sociopersonales para la Inserción Laboral de los Jóvenes*	8.33% (n=1)
	Entrevista	8.33% (n=1)
	Cuestionario *ad hoc* + Entrevista + Fichas de trabajo	8.33% (n=1)
	Test de factores Sociopersonales para la Inserción Laboral de los Jóvenes	8.33% (n=1)

Conclusiones

Resulta significativo que no se hayan encontrado artículos publicados en otros países europeos, ya que las dificultades de empleabilidad de los jóvenes vulnerables, especialmente de los MENA, es un fenómeno presente en toda Europa (Evangelina, 2015; Organización Internacional del Trabajo, 2022; Sánchez-Sanz y Kuric, 2022). Además, pese a que España y Reino Unido se encuentran entre los países con mayor porcentaje de población migrante internacional (Organización Internacional para las Migraciones, 2021), sólo tres estudios se dirigían a MENA. Esto puede deberse a que, en la cobertura de las necesidades formativas y sociales de este colectivo, se tiende de forma generalizada a utilizar recursos no adaptados (Bravo y Santos-González, 2017), dándose una

ausencia de herramientas diseñadas específicamente para ellos.

Por otra parte, los métodos cuantitativos son los más empleados, destacando las escalas y los cuestionarios *ad hoc* y estandarizados, estos últimos con menor presencia, como principales herramientas de evaluación. Sin embargo, presentan un planteamiento genérico, evaluando aspectos universales relacionados con la empleabilidad. Algunas están diseñadas para jóvenes, pero en su mayoría no contemplan los factores de vulnerabilidad específicos del colectivo al que se aplican, coincidiendo con la ausencia de estudios que se dirijan especialmente a MENAS mencionada anteriormente (Bravo y Santos-González, 2017). Por su parte, las herramientas cualitativas permiten obtener información más profunda sobre los factores influyentes en la empleabilidad de los jóvenes en relación con su situación de vulnerabilidad, pero ninguna es estandarizada, por lo que no aportan resultados fiables, eficientes, transparentes y objetivos (Backhoff, 2018).

De acuerdo con lo anterior, se plantea como principal propuesta de mejora y nueva vía de investigación la creación y estandarización de HEPE específicas para jóvenes vulnerables, especialmente para MENA, en cuya construcción se consideren los factores de vulnerabilidad específicos del colectivo al que se dirigen, a fin de que su aplicación permita crear actuaciones adaptadas a sus características y necesidades.

Impacto y transferencia

Este estudio constituye la primera revisión sistemática sobre las HEPE aplicadas a jóvenes vulnerables con énfasis en MENA. Por tanto, sus resultados no sólo aportarán un resumen sistematizado del estado del arte, sino que también aportarán orientaciones de especial importancia para futuras investigaciones y para el desarrollo de nuevas HEPE.

Referencias bibliográficas

Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2020). Employability skills of unaccompanied immigrant minors in Canary Islands. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(1), 16-29. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.433

Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada del logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria, 19*(6). http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a3

Bravo, A., y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 55-62. https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001

Evangelina, J. (2015). La "pseudoneutralidad" legislativa, la falta de perspectiva de género para garantizar el acceso a la justicia y la constitución de las mujeres víctimas de violencias como colectivo vulnerable. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 10*, 175-193. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122335/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Expósito, J., Romero-Díaz de la Guardia, J. J., Olmos-Gómez, M. C., Chacón-Cuberos, R., y Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Enhancing skills for employment in the workplace of the Future 2020 using the theory of connectivity: Shared and adaptive personal learning environments in a Spanish context. *Sustainability, 11*(15), 4219. https://doi.org/10.3390/su11154219

García-Pérez, L., García-Garnica, M., y Olmedo-Moreno, E. M. (2021). Skills for a working future: How to bring about professional success from educational setting. *Education Sciences, 11*(1), 1-27. https://doi.org/10.3390/educsci11010027

Hong, Q., Fàbregues, S., Barlett, G., Boardman, F., Carga, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O´Cathain, A., Rousseau, M. C., Verdel, I., & Pluye, P. (2018). The mixed methods appraisal tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information, 34*(4), 285–91. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

Lorente, D. (2005). *Menores en las fronteras: de los retornos efectuados sin garantías a menores marroquíes y de los malos tratos sufridos*. Federación SOS Racismo. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=609

Mendoza, K., y Belarra, I. (2015). Menores migrantes en Bizkaia: entre la protección y el control. *Revista Internacional e Estudios Migratorios, 5*(2), 227-259. https://doi.org/10.25115/riem.v5i2.412

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., y PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Review, 4*(1), 1. http://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Organización Internacional del Trabajo. (2022, 11 de agosto). *La recuperación del empleo juvenil sigue produciéndose a un ritmo lento, según la OIT* [Comunicado de prensa]. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_853133/lang--es/index.htm

Organización Internacional para las Migraciones. (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022.* https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ,* 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Sánchez-Sanz, M., y Kuric, S. (2022). *Radiografía del (des)empleo juvenil en España 2007-2022*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. https://doi.org/10.5281/zenodo.6913203

Controversias en el cine infantil [62]

Eduardo Martínez Gómez [1]

[1] *Universidad de Barcelona, España*

eduardomartinezgomez@ub.edu

Resumen

Las relaciones entre cine e infancia han sido controvertidas desde los inicios del medio cinematográfico oficialmente creado en 1895. Vinculado a una visión de la infancia, formulada desde lo adulto, el cine infantil ha sido y es contemplado con recelo por su presunta capacidad para generar modelos de conducta en la infancia. En consecuencia, numerosos contenidos cuestionados hoy han pasado a ser reformados, censurados o puestos fuera del alcance de los infantes en plataformas digitales de contenidos. Mediante el análisis estadístico y de contenidos a través del programa Atlas-TI de 30 películas, cuya adscripción al cine infantil se ha visto rodeada por la controversia, se han perfilado una serie de motivos que la justifican. Los resultados indican que la instrumentalización de este cine como herramienta educativa parece hoy centrada en la erradicación contenidos inadecuados que en los últimos años guardan relación con el racismo, el sexismo o la discriminación del colectivo LGTBI+.

Palabras clave: Cine, Infancia, Educación, Cultura de la cancelación.

Abstract

The relationship between cinema and childhood has been controversial since the beginnings of the film medium officially created in 1895. Linked to a vision of childhood, formulated from an adult point of view, children's cinema has been and continues to be viewed with suspicion because of its alleged capacity to generate role models for children. Consequently, many contents questioned today have been reformulated, censored or put out of reach of children on digital content platforms. By means of statistical and content analysis through the Atlas-TI program of 30 films, which have been surrounded by controversy as part of children's cinema, a series of reasons for this controversy have been outlined. The results indicate that the instrumentalization of this cinema as an educational tool seems today focused on the eradication of inappropriate contents that in recent years are related to racism, sexism or discrimination of the LGTBI+ collective.

Keywords: Cinema, Childhood, Education, Cancel culture.

Introducción

Esta investigación concibe el cine infantil como las narraciones cinematográficas específicamente adecuadas para personas en el "período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad" (RAE, 2024).

Un espacio dependiente de la concepción que los adultos tienen de la infancia desde los siglos XVII y XVIII (deMause, 1982; Ariés, 1987) y hoy regulado en sus espacios de ocio (Trilla, 1993; Contijoch y Fabré, 2016; Skal, 2019), cultura y uso de medios de comunicación (Postman, 1990; Steinberg y Kincheloe, 2000) a través de la metáfora del adulto escondido, expresada por Perry Nodelman (2020), que trata de definir cómo los adultos inciden en las preferencias infantiles desde la óptica de la creación literaria y puede aplicarse al ámbito de la ficción cinematográfica destinada a los infantes. Una visión del cine como herramienta educativa y de condicionamiento que justifica muchas de sus aplicaciones pedagógicas, recogidas por Bácares (2023):

1) Como transmisor y dinamizador de contenidos
2) Como prevención ante sus supuestos peligros a través de su análisis
3) Como películas intencionalmente educativas
4) Como educación mediática y /o alfabetización audiovisual
5) Como método para resumir o introducir temáticas
6) Como experiencia estética y sensible
7) Como generador de resultados pedagógicos inesperados

62 Esta comunicación se enmarca en la elaboración de la tesis doctoral sobre cine infantil y cancelación emprendida por el investigador firmante dentro del programa de Educación y Sociedad de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB).

Así pues, este adulto escondido (Nodelman, 2020) sigue actuando después de la creación de películas infantiles, decidiendo sobre la pertinencia de su aplicación pedagógica.

En 1934, la publicación de *Our Movie Made Children* resumió las investigaciones de la Fundación Payne en los EEUU (Black, 1998; Biesen, 2018) y contribuyó a la aparición del Código de Producción, organismo de regulación y censura vinculante desde 1934 hasta 1969, y que fue sustituido por la Code and Rating Administration (CARA): un sistema de calificación por edades que ejerció de modelo para países como España, donde hoy se expiden estas calificaciones a través del Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales (ICAA).

Durante los ochenta, la industria del cine estadounidense se volcó en películas aptas para la infancia por su rentabilidad (Brown, 2017) en paralelo con el surgimiento de una moral emotiva (MacIntyre, 1987) amplificada hoy por las Redes Sociales (RRSS) (Pariser, 2017), una de las principales fuentes informativas de la población (Ambròs y Breu, 2011; Comisión Europea, 2018).

En este contexto las plataformas *Streaming* han asumido el rol de adulto escondido al que aludía Nodelman modificando y/o eliminando contenidos considerados inadecuados para los infantes, expulsando películas de sus perfiles de usuario infantil por presuntamente menos adecuadas para la infancia que en el pasado por cuestiones de inclusividad (Stories Matter, 2024).

Método

Diseño

Esta investigación parte de la recopilación de 30 películas cuya adscripción al cine infantil ha suscitado controversia y del análisis cualitativo de los motivos de la misma y de su impacto mediático en la prensa tradicional, la televisión y las Redes Sociales (RRSS).

Muestra

Su elección se ha hecho siguiendo los siguientes criterios: duración de largometraje, estreno en España, con una calificación por edad contemplada por el ICAA adscribible al cine infantil, y objeto reconocido de alguna polémica o controversia en algún momento de su historia. Este último punto incluye controversias que hayan podido darse antes del estreno de la película en cuestión, siempre que éstas hayan tenido impacto mediático.

Instrumentos

Se han analizado los motivos de estas controversias a través de los diarios *La Vanguardia* y *El País*, las televisiones Antena 3 y Telecinco, y las RRSS Instagram, YouTube y TikTok. Los criterios de selección obedecen a su grado de impacto social y a su variabilidad: prensa tradicional, televisión y RRSS.

Se ha procedido a través de los respectivos buscadores de las páginas web de *La Vanguardia* y *El País* y las de Antena 3 y Telecinco. En lo referido a las RRSS, se ha hecho una búsqueda del impacto mediático de estas controversias en Instagram, YouTube y TikTok con Google. El análisis del contenido se ha realizado con el programa Atlas-TI facilitando establecer una escala del impacto mediático de las polémicas que han acompañado las películas seleccionadas y categorizar los motivos de sus respectivas controversias.

Procedimiento

La búsqueda contrastada de estas películas se ha hecho a través de Internet con términos relacionados con la polémica y/o la controversia en el cine infantil. Luego se ha establecido la naturaleza de esas polémicas buscando en las páginas web de la prensa y televisiones seleccionadas introduciendo el título de las películas en sus respectivos buscadores y contabilizando el número de entradas sobre la controversia y sus motivos. Su impacto se ha verificado en RRSS, añadiendo datos al sumatorio de los indicios.

Los resultados obtenidos han sido analizados estadísticamente a nivel descriptivo y se ha procedido a realizar un análisis de contenido cualitativo mediante el programa Atlas-TI 23, permitiendo categorizar la información en Favorable y No favorable para su posterior análisis cualitativo (Varguillas, 2006).

Resultados

De los 30 títulos, 10 resultan polémicos por atentar contra la sensibilidad de su audiencia (4 por elementos demasiado terroríficos, 1 por exceso de dramatismo, 4 por conductas peligrosas imitables y 1 por desnudos), 10 por cuestiones relacionadas con el racismo (7 por contener retratos racistas y 3 por la *racialización* de personajes), 5 por motivos ideológicos (1 por blanquear acontecimientos históricos, 2 por motivos políticos y 2 más por religiosos) y 5 por sexismo o debido a la inclusión del colectivo LGTBI+ (1 por sexista y 2 por representar relaciones amorosas entre personas de un mismo sexo).

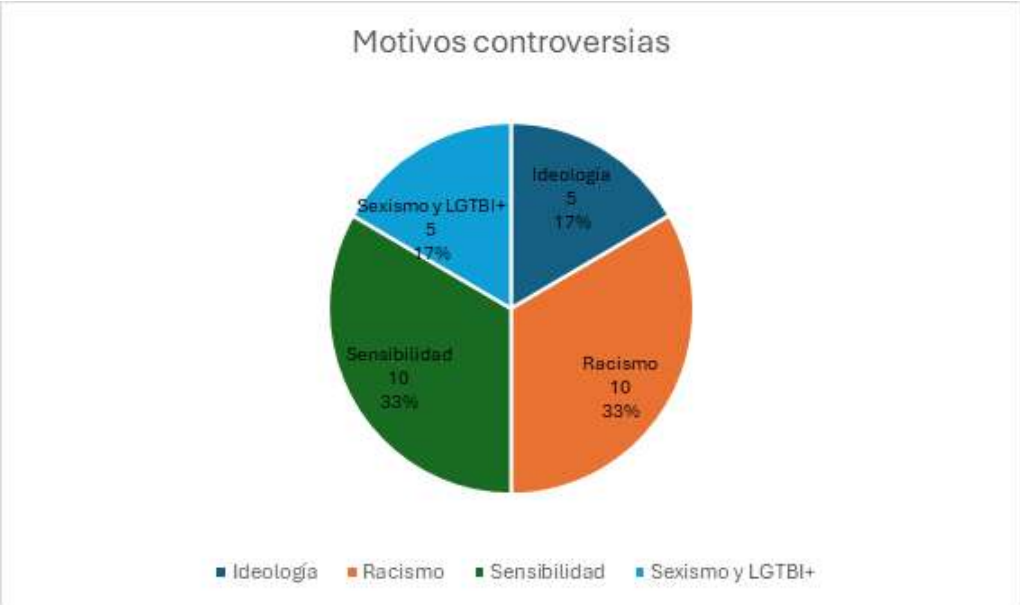


Figura 1
Motivos controversias

Su impacto mediático varía según la película y el momento en el que se produjo la controversia. Ocasionalmente se agruparon varias películas en una sola noticia, debido a que la polémica era compartida por todas ellas. Su impacto en RRSS es cuantitativamente mucho mayor, aunque el método utilizado obliga a ser prudente con los resultados. El análisis cuantitativo del impacto mediático ofrece el siguiente retrato de las cinco películas mediáticamente más controvertidas del listado; 3 de ellas (*La canción del sur* (1946)*, Peter Pan* (1953) y *El libro de la selva* (1967)) por el racismo de sus contenidos, 1 (*Toy Story 2* (1999) por motivos relacionados con el sexismo y 1 más (*Un, dos, tres… ¡Splash!* (1984)) relacionados con la desnudez.

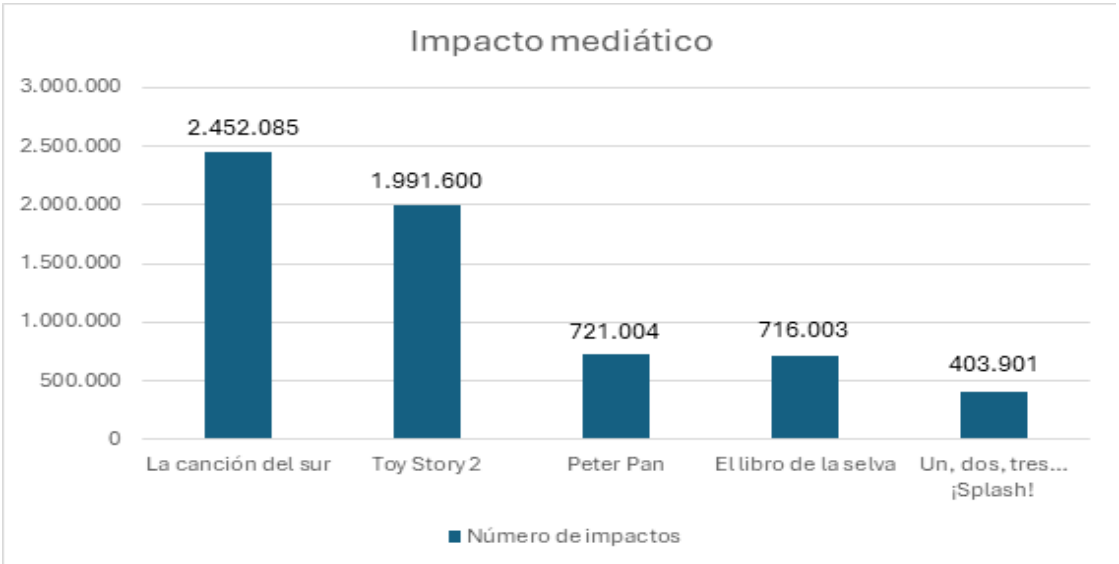


Figura 2

Impacto mediático

Sobre las tendencias de las controversias a lo largo de los años, los datos cualitativos obtenidos ofrecen lo siguiente: la mayoría de polémicas de las películas estrenadas entre los años 1940 y 1970 responden al racismo de sus contenidos. Entre 1971 y 2000 hacen mayoritariamente referencia a sensibilidad y motivos ideológicos mientras que del 2001 hasta la actualidad se vinculan con el racismo y el sexismo y la inclusión del colectivo LGTBI+.

Tabla 1

Tendencias de las controversias por temática y periodo

	Sensibilidad	Racismo	Ideología	Sexismo e inclusión del colectivo LGTBI+
1940-1970	2	6	1	0
1971-2000	6	1	3	1
2001-2023	3	3	2	2

Sobre su impacto mediático en dos de los tres medios elegidos (prensa tradicional y televisión), el análisis cualitativo hecho mediante Atlas-TI refleja que la mayoría de comentarios son informativos, aunque a partir de su análisis discursivo se han detectado indicios interpretables como favorables o contrarios hacia la polémica.

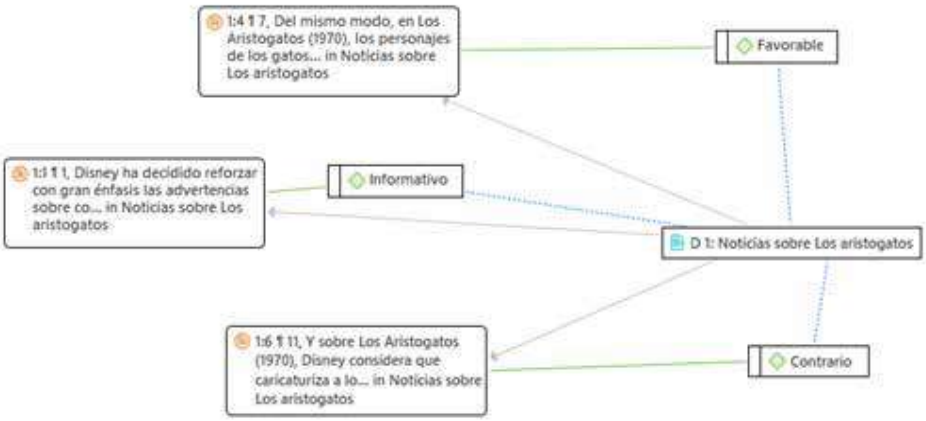


Figura 3

Análisis cualitativo

Discusión y conclusiones

Las controversias que perfilan lo adecuadamente infantil en el cine son múltiples en motivaciones, aunque las vinculadas al racismo y la sensibilidad tienen impacto mediático, seguidas por la ideología y el sexismo y la inclusión del colectivo LGTBI+, que junto con las controversias por motivos racistas protagonizan la mayoría de polémicas de los últimos años sobre esta cuestión.

El motivo fundamental y permanente de las controversias desde 1940 es proteger a la infancia de contenidos considerados perjudiciales, entre los que destaca el auge de las preocupaciones amparadas en la inclusividad como objetivo educativo producido en las últimas dos décadas.

Una de las cuestiones suscitadas por los resultados es la de discernir la compleja frontera entre lo que aparentemente es un legítimo derecho a la protesta, en pro de una sociedad más inclusiva, y la mercantilización de este pretexto por parte de las plataformas digitales.

Lo que impone la necesidad de un debate sosegado sobre si es pedagógicamente adecuado evitar contenidos

reprobables que, además, son películas capaces de generar un aprendizaje estético, cultural, crítico y activo por parte de los infantes (Bergala, 2007).

Impacto y transferencia

Esta investigación cuenta entre sus antecedentes la comunicación *Corrección política y cine infantil: Percepciones adultas* presentada en el IV Congreso Internacional: La censura en la producción infantojuvenil. Los hábitos de lectura contemporáneos organizado por UNIZAR y UNEX en 2023. Asimismo también lo es el artículo *¿Qué está pasando con Blancanieves y Peter Pan? Reflexiones en torno a polémicas recientes a causa de sus supuestos contenidos racistas y sexistas* publicado en la revista CLIJ ese mismo año, y el capítulo *En compañía de adultos: de cuentos cinematográficos y cultura de la cancelación*, publicado este 2024 como parte del libro colectivo *Contes i cancel·lació cultural: Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes.*

Estos precedentes y esta investigación subrayan la necesidad de debatir la importancia de estas películas en la formación cultural infantil.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Graó.

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.

Bácares, C. (2023). Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela. *Educaçao & Realidade*, 48. doi:10.1590/2175-6236121475

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes Educación.

Biesen, S. (2018). *Film Censorship. Regulating America's Screen*. Columbia University Press.

Brown, N. (2017). *The Children's Films. Genre, Nation and Narrative*. Wallflower Press.

Comisión Europea. *La lucha contra la desinformación en línea: un enfoque europeo*, 2018. Bruselas: Bélgica. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=es

Contijoch, M. y Fabré Nadal, H. (eds.). (2016). *La ciutat de fogueres. Els focs de Sant Joan I la cultura popular infantil de carrer a Barcelona*. Pol·len

DeMause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.

Martínez, E. (2024). En compañía de adultos: de cuentos cinematográficos y cultura de la cancelación. En Obiols, N. (ed.). *Contes i cancel·lació cultural. Controvèrsies i perspectives sobre els continguts dels contes*, (pp. 293-310). Edicions Universitat de Barcelona.

Martínez, E., Obiols, N. y Esteban, F. (2023) ¿Qué está pasando con Blancanieves y Peter Pan? Reflexiones en torno a polémicas recientes a causa de sus supuestos contenidos racistas y sexistas. *CLIJ*, (316), 32-41.

Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia publicaciones.

Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos*. Taurus.

Postman, N. (1990). *La desaparició de la infantesa*. Eumo.

Real Academia Española. (2024). *Infancia*. https://dle.rae.es/infancia

Skal, D. (2019). *Halloween. La muerte sale de fiesta*. Es Pop.

Steinberg, S. y Kincheloe, J. (comps.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad de la infancia.* Morata.

Stories Matter. En Disney + Advisory. Recuperado el 15 de febrero de 2024 de https://storiesmatter.thewaltdisneycompany.com/

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos.

Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Instituto pedagógico rural el mácaro Laurus*, *12*(núm. Ext), 73-87. https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf

Plan de investigación sobre el Impacto de la violencia sexual en la parentalidad de personas supervivientes: orientaciones para la prevención y reparación del abuso sexual infantil en entornos familiares

Valeria Soto Gómez [1]

[1] *Universidad de Barcelona, España*

valesotog@ub.edu

Resumen

El abuso sexual infantil (ASI) es un problema social y de salud pública que afecta a niñas, niños y adolescentes (NNA) en diversos espacios que habitan y frecuentan, repercutiendo de múltiples formas en sus vidas. En concreto, esta investigación centra su atención en la violencia sexual perpetrada en los entornos familiares de NNA, vale decir, su núcleo familiar y también sus espacios relacionales conocidos no familiares.

La investigación se plantea como objetivo principal **Identificar factores de riesgo y protección para la prevención y reparación del ASI en entornos familiares, a partir de la experiencia de personas adultas supervivientes.** Se busca alcanzar este objetivo mediante una metodología cualitativa y participativa orientada a la transformación social, a través de técnicas de recogida de información tales como: historias de vida de personas adultas supervivientes, entrevistas con especialistas y análisis de literatura científica.

A partir de estos datos, en primer lugar, se espera sistematizar factores de protección y riesgo para prevenir el ASI y, en segundo lugar, identificar elementos de resiliencia en las experiencias de supervivientes, que puedan contribuir a la acción restitutiva de derechos y reparadora frente al ASI en programas de acción socioeducativa, hacia la niñez y la parentalidad positiva.

Palabras clave: abuso sexual, infancia, prevención, resiliencia

Abstract

Child sexual abuse (CSA) is a social and public health problem that affects children and adolescents (NNA) in the differents spaces they live and frequent, impacting their lives in multiple ways. Specifically, this research focuses its attention on sexual violence perpetrated in the family environments of children and adolescents, that is, their family nucleus and also their known non-family relational spaces.

The main objective of the research is **to identify risk and protective factors for the prevention and repair of CSA in family environments, based on the experience of adult survivors**. We seek to achieve this objective through a qualitative and participatory methodology aimed at social transformation, through information collection techniques such as: life stories of adult survivors, interviews with specialists and analysis of scientific literature.

From this data, firstly, it is hoped to systematize protection and risk factors to prevent CSA and, secondly, to identify elements of resilience in the experiences of survivors, which can contribute to rights-restoring and reparative action against CSA in socio-educational action programs, towards childhood and positive parenting.

Keywords: sexual abuse, childhood, prevention, resilience

Introducción y Marco teórico

La presente propuesta de investigación hace parte de los avances desarrollados, hasta la fecha, del plan de investigación que será presentado el mes de junio, para la posterior evaluación de parte de la comisión académica del programa de doctorado vinculado a ella. Lo expuesto acá es una parte del proceso de reestructuración de esta investigación en el segundo año de doctorado.

Múltiples investigaciones evidencian una alta prevalencia de abusos sexuales hacia niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) tanto en contextos familiares como institucionales (Mathews, 2017; Assini-Meytin et al., 2021). Estudios recientes a nivel mundial reafirman la importancia de profundizar en la investigación sobre este tema. Por ejemplo, Assini-Meytin et al. (2021) indican que entre un 8% y 31% de niñas y entre un 3% y 17% de niños

son víctimas de abuso sexual infantil (en adelante ASI). Cifras que, por su amplio rango de ambigüedad, dejan de manifiesto la complejidad del tema. En esta misma dirección, y poniendo el foco en el ASI al interior de las familias o de espacios conocidos por NNA en España, datos recientes de Save The Children (2023) señalan que "en 8 de cada 10 casos la persona agresora es conocida, en mayor o menor grado, por los niños y las niñas" (p.7).

Algunas investigaciones dan cuenta de la dificultad del acceso a la información que pueden proporcionar las propias víctimas de ASI (Mathews, 2017), lo que representa una problemática metodológica y ética en este tipo de estudios, pues "no involucrarlas provoca marginación a sus perspectivas, necesidades, deseos y no reconoce su autonomía y capacidad de empoderamiento" (Clavering y McLaughlin, 2010 citados en Death et al., 2021). Esto nos sitúa frente a retos metodológicos para hacerlas parte del proceso investigativo, como un camino posible para elaborar protocolos y programas de acción socioeducativa con base en evidencias empíricas y exitosos, ya que como señala UNICEF "la investigación sobre la protección infantil eficaz es limitada y rara vez aborda respuestas efectivas al abuso y la explotación sexual infantil. Se sabe más sobre las respuestas de protección infantil ineficaces" (Radford et al., 2015, p.79). Otros plantean que las múltiples definiciones de lo que se entiende por ASI lo complejizan (Death et al., 2021). Además, hay quienes señalan que la mayor parte de las investigaciones ponen el foco en conceptualizar, cuantificar y describir experiencias, más que en identificar iniciativas que contribuyan a prevenir eficazmente el ASI (Blakemore et al., 2017; Moore et al., 2017). Sea cual sea el caso, existe poca literatura científica al respecto en la que basarnos a la hora de abordar este delicado problema y, frente a esta situación, esta investigación se propone abordar la necesidad evidenciada, mediante el trabajo con personas adultas supervivientes de ASI.

Método

La investigación propuesta tendrá un enfoque cualitativo de carácter participativo. La muestra se centra en el colectivo de padres y/o madres supervivientes al abuso sexual infantil, pero también se considera la inclusión de los puntos de vista de profesionales especialistas en la materia. Para la recogida de información de profesionales y especialistas se utilizarán entrevistas semiestructuradas individuales, mientras que para la información recogida de supervivientes se utilizarán narrativas de historias de vida temáticas (Mckernan, 1999).

El plan tiene un diseño de cinco fases, que considera una revisión sistematizada de literatura científica sobre el tema abordado, la selección y preparación de la población de muestra, la elaboración de los instrumentos para la recogida de información, la recopilación de datos y, finalmente, el análisis de estos. Se espera incluir a los *expertos* desde la segunda fase de este diseño, mediante un comité que permita validar los instrumentos utilizados, que actúen como muestra para la recogida de datos y que validen también el análisis de la información recogida. Se entenderá por *experto en el tema* tanto a profesionales como a supervivientes de ASI. Además, se valorará la inclusión de la herramienta metodológica Relief maps para indagar interseccionalmente el fenómeno y, además, para evaluar la propia investigación en curso, buscando disminuir así posibles dificultades éticas, tales como revictimizaciones. Frente al supuesto de estas dificultades en la interacción con supervivientes de este tipo de violencia, se están generando redes con dos entidades especialistas en el trato con supervivientes de violencia, tanto para la validación de los instrumentos de esta investigación, como para eventuales derivaciones con especialistas.

Se está considerando como un segundo momento de la investigación, la implementación de un programa de intervención piloto, con los datos recabados y sistematizados, sobre parentalidad positiva, enfocado a la prevención del ASI en entornos familiares, utilizando la metodología de grupos en un centro de atención a madres jóvenes en Catalunya.

Resultados esperados

La tesis aportará orientaciones para la prevención del ASI en entornos familiares, basadas en evidencias empíricas, mediante la triangulación de información recogida tanto en la literatura científica como de la realidad que viven y perciben padres y/o madres adultas supervivientes de ASI en entornos familiares en sus infancias. Se busca dar respuestas ante un tema urgente que actualmente compromete la seguridad y el bienestar de la infancia y adolescencia.

Además, esta investigación atiende a la necesidad de encontrar metodologías de investigación que tengan en cuenta los aspectos y lineamientos éticos sobre el ASI en el ámbito de las ciencias sociales. Para ello, la investigación

se basará en metodologías participativas, las cuales han demostrado ampliamente promover el impacto social, educativo y científico de la investigación. Uno de los elementos que contribuyen a obtener este impacto es la participación de las personas, y en este caso especialmente de personas supervivientes de violencia sexual, en todas las fases de la investigación. De esta forma, el conocimiento surge como fruto de un proceso de co-creación basado en el contraste entre el conocimiento aportado por los sujetos que sufren las desigualdades sociales con el conocimiento del que dispone la comunidad científica internacional.

Discusión y conclusiones

La etapa inicial en que se encuentra el desarrollo del presente plan de investigación limita la entrega de discusiones y conclusiones acabadas, por lo que estas se presentarán de modo transitorio y a la espera de los primeros resultados que se puedan obtener en la investigación.

El ASI es un problema social que se encuentra presente en distintos entornos relacionales y afecta de manera global a NNA de distintas edades, razas y contextos culturales y económicos (Berlinerblau, 2016). Ante el hecho de que el principal sitio donde se perpetran abusos sexuales es en el interior de las familias (Assini-Meytin et al., 2021), es preciso poner en diálogo voces que han estado marginadas de la investigación científica por la dificultad que implica su inclusión (Mathews, 2017), y que han quedado relegadas al espacio privado aun cuando el problema es de connotación pública.

La falta de investigación respecto del impacto que este tipo de vulneraciones, perpetradas al interior de las familias, representa un punto ciego a la hora de pensar políticas y programas preventivos frente al ASI. Hacer frente a esta cuestión requiere una mirada multidimensional y basada en evidencias empíricas con impacto social y, en este sentido, la perspectiva de las personas supervivientes debe ser considerada. Aquí radica uno de los grandes desafíos para la investigación en esta área. La investigación pondrá en diálogo los resultados obtenidos del análisis de la información (literatura científica, historias de vida y perspectivas profesionales) con la visión que aporte el comité de expertos para añadir mayor rigor científico a la investigación mediante la refutación o ampliación de ideas aportados por las personas investigadas.

Impacto y transferencia (300)

La investigación que se propone con este plan espera generar beneficios individuales, organizacionales, comunitarios y sociales. En cuanto a los beneficios individuales, los principales y más importantes beneficiarios serán NNA. La investigación pretende contribuir a que este colectivo reciba atención socioeducativa con base en evidencia, pertinente y responsable, que atienda a sus necesidades, tanto en la acción directa como mediante programas de apoyo a parentalidades positivas desde programas grupales. Por otra parte, referido a los beneficios organizacionales, la investigación busca entregar orientaciones que permitan tomar mejores decisiones para hacer frente a los factores de riesgo y protección del ASI, así como también recoger evidencia, a partir de casos de personas adultas supervivientes, que posibilite la restitución de derechos y reparación a través del fortalecimiento de procesos de resiliencia en NNA afectados por el ASI. Ello puede contribuir a una mejor gestión de la calidad de los servicios ofrecidos a los usuarios. Esto se puede relacionar con beneficios en el largo plazo, que posibiliten un impacto a nivel social en un tema especialmente alarmante para cualquier estado comprometido con la elaboración de políticas públicas que resguarden y garanticen el bienestar de la infancia mediante el respeto de sus derechos.

Teniendo en consideración que esta investigación se vincula a algunos de los ODS de la agenda 2030 de las Naciones Unidas, el impacto social de la investigación busca aportar positivamente a la lucha por reducir desigualdades a las que se ve sometida la infancia que ha sido vulnerada en sus derechos, ya sea por su entorno familiar o social más próximo. De esta forma, se contribuirá a garantizar servicios sociales y, en general, instituciones sólidas en la labor de salvaguardar sus derechos ciudadanos, atendiendo a las necesidades emergentes de una sociedad en constante cambio que transita hacia políticas más inclusivas y participativas.

Referencias bibliográficas

Assini-Meytin, L., Kaufman, K., Mathews, B., Palmer, D., Ingram, M. y Letourneau, E. (2021). Preventing and responding to child sexual abuse: Organizational efforts. Child Abuse & Neglect, 112, 104892. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104892

Berlinerblau, V. (2016). Abuso sexual contra niños, niñas y adolescents. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos. Unicef.org. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/proteccion-AbusoSexual_contra_NNyA-2016.pdf

Blakemore, T., Herbet, J., Arney, F. y Parkinson, S. (2017). The impacts of institutional child sexual abuse: A rapid review of the evidence. Child Abuse & Neglect. 74, pp. 35-48. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.006

Death, J., Moore, T., McArthur, M., Roche, S. y Tilbury, C. (2021). Young People's Perceptions of Sexual Assault in Residential Care: "It Does Happen a Lot". Journal of Child Sexual Abuse, 30:1, pp. 4-20. https://doi.org/10.1080/10538712.2020.1715521

Mathews, B. (2017). Optimising implementation of reforms to better prevent and respond to child sexual abuse in institutions: Insights from public health, regulatory theory, and Australia's Royal Commission. Child Abuse & Neglect. 74, pp. 86-98. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.007

Mckernan, J. (1999). *Investigación, acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C. y Roche, S. (2017). Young people's views on safety and preventing abuse and harm in residential care: "It's got to be better than home". Children and Youth Services Review. Volume 81, pp. 212 – 219. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.010

Radford, L., Allnock, D. y Hynes, P. (2015). Prevención y respuesta al abuso y explotación sexual infantil: revisión de evidencia. Unicef.org. https://www.unicef.org/documents/preventingand-responding-child-sexual-abuse-and-exploitation-evidence-review

Save The Children (2023). Por una justicia a la altura de la Infancia. Análisis de sentencias sobre abusos sexuales a niños y niñas en España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2023-10/Por_una_justicia_a_la_altura_de_la_infancia_STC_ES.pdf

Aportes para la reflexión y mejora de la práctica docente en función de la integración de los ODS en el Diseño Curricular por Competencias de las carreras de Ingeniería

Manuela Vázquez [1, 2]

[1] *Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional San Francisco*

[2] *Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Argentina*

mvazquez@facultad.sanfrancisco.utn.edu.ar

Resumen

El artículo presenta un proyecto de tesis doctoral que busca contribuir al conocimiento sobre la integración de los ODS en el currículum basado en competencias de las carreras de ingeniería, reconociendo el desafío de formar profesionales críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible en el siglo XXI, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. En dicho contexto, se destaca el papel fundamental de la universidad en liderar la educación para la sostenibilidad, proponiendo una formación basada en competencias como un enfoque clave para preparar a los estudiantes a enfrentar situaciones cambiantes y resolver problemas ambientales. Allí cobra vital importancia el rol de los profesores universitarios como agentes de cambio y desarrollo socioambiental en dicho proceso. Se plantea entonces una serie de propuestas que permitan al docente evaluar su estrategia pedagógica y reflexionar sobre su propia práctica en relación con la integración de los ODS en el currículum, con el objetivo de mejorar la práctica docente y formar profesionales comprometidos con un futuro sostenible.

Palabras clave: Educación superior – Desarrollo sostenible – Competencias - Ingeniería – Objetivos de Desarrollo Sostenible

Abstract

The article introduces a doctoral thesis project aimed at enhancing understanding regarding the integration of the Sustainable Development Goals (SDGs) into competency-based engineering curricula. It acknowledges the imperative of nurturing critical professionals committed to sustainable development in the 21st century, in alignment with the United Nations' SDGs. Within this context, the pivotal role of universities in leading education for sustainability is emphasized, proposing competency-based education as a key approach to prepare students to face changing situations and address environmental issues. The role of university professors as agents of change and socio-environmental development in this process is crucial. Therefore, a series of proposals are put forward to enable teachers to assess their pedagogical strategy and reflect on their own practice regarding the integration of SDGs into the curriculum, with the aim of improving teaching practice and training professionals committed to a sustainable future.

Keywords: Higher education - Sustainable development - Competencies - Engineering - Sustainable Development Objectives

Introducción

Uno de los mayores retos de las instituciones de estudios superiores para el siglo XXI es formar profesionales críticos con el curso actual de la sociedad y capaces de actuar para promover un desarrollo más sostenible (Barrón et al., 2010) teniendo en cuenta los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) definidos por la ONU en 2015 como parte de la Agenda 2030.

La universidad es el ámbito más adecuado para liderar la creación de escenarios y formas de educación para la sostenibilidad (Martínez Lirola, 2018; Pérez-Franco et al., 2018) dado que se requiere de "profesionales y ciudadanos que tengan las habilidades, el conocimiento y la mentalidad para abordar los complejos desafíos de desarrollo sostenible articulados en los ODS a través de cualquier carrera o trayectoria de vida que tomen" (Sustainable Development Solutions Network, 2020, p. VII).

La formación basada en competencias se presenta como una opción viable para que los estudiantes universitarios adquieran la flexibilidad necesaria a través de habilidades amplias, permitiéndoles aprender y desaprender a lo largo de su vida para adaptarse a situaciones cambiantes (Cukierman & Kalocai, 2019). Estos conocimientos,

habilidades, actitudes y valores serán utilizados para abordar problemas ambientales y transformar la realidad con enfoques sostenibles, viviendo de manera competente, digna y sostenible, reconociendo su interdependencia con el entorno (Solís, 2014).

En ese sentido, los ingenieros, como profesionales tecnológicos con diversas áreas de actuación, desempeñan un papel central, siendo un grupo ideal para fomentar la inclusión de valores y comportamientos en favor del desarrollo sostenible en su formación. Las últimas décadas han traído consigo una serie de cambios que han impactado en la educación en ingeniería, planteando nuevos desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios buscan formar profesionales que respondan a las necesidades sociales y que aporten una visión a largo plazo para el desarrollo sostenible (CONFEDI, 2018).

Esto implica la introducción de competencias en sostenibilidad en los planes de estudio universitarios, con el objetivo de prepararlos para un mercado laboral amplio y cambiante (Cerato & Gallino, 2013; Sánchez Carracedo et al., 2018). En este contexto, la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el Diseño Curricular por Competencias de las carreras de Ingeniería se presenta como un desafío y una oportunidad para repensar la formación de los futuros profesionales.

Por eso, este artículo presenta un proyecto de tesis doctoral que busca contribuir al conocimiento y a la producción del discurso pedagógico en torno a la integración de los ODS en el currículum basado en competencias en las carreras de ingeniería.

Método

Se diseña un proyecto de investigación doctoral que tiene como objetivo general contribuir al conocimiento y a la producción del discurso pedagógico en torno a la reflexión y la mejora de la práctica docente, centrándose en la integración de los ODS en el currículum basado en competencias en las carreras de ingeniería.

Esta investigación se orienta al enfoque cualitativo comenzando con un alcance de tipo exploratorio porque responde a la necesidad de lograr claridad sobre la naturaleza del fenómeno (Vieytes, 2004). El mismo abarca la consulta de fuentes o fase bibliográfica y la construcción del marco teórico de la importancia de integrar los ODS al diseño curricular por competencias de las carreras de Ingeniería.

Luego tiene una segunda parte con un alcance descriptivo para poder realizar un acercamiento al fenómeno en cuestión, desarrollando un diagnóstico con algunas descripciones e interpretaciones de dicha integración y finalmente contribuir a la producción de conocimiento fruto de dichas reflexiones (Scribano, 2002). Para ello, el investigador debe describir, especificar como son y cómo se exteriorizan ciertos fenómenos, situaciones y sucesos que se sometan a análisis, especificando sus propiedades y características (Hernández Sampieri & Baptista, 2010).

Respecto a la unidad de análisis, si bien la incorporación de los ODS es clave en toda formación universitaria, se decide trabajar con las carreras de ingeniería de Argentina por la unificación de criterios en la formación por competencias y por la diversidad de campos disciplinares que van desde los sistemas de información, lo civil hasta lo industrial, entre otros.

Resultados

La definición de Desarrollo Sostenible según la RAE (2022) enfatiza la importancia de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer las futuras, lo que resalta la responsabilidad de la educación superior en la formación de profesionales conscientes de su entorno.

Cada vez son más las instituciones de educación superior que se preocupan por desarrollar procesos educativos a fin de contribuir a un futuro más sostenible, pero, a la vez, existen evidencias que sugieren que no están comprendiendo la verdadera naturaleza de los cambios que necesitan (Tilbury, 2012).

Según el enfoque de Junyent et al. (2011) el mayor inconveniente es que si bien desde las instituciones universitarias se encaminan hacia la formación de profesionales en la cultura de la sostenibilidad, se deben identificar aquellos aspectos relevantes a resolver a fin de que dicha formación sea real, amplia y efectiva.

Asimismo, las universidades tienen talentos altamente especializados y estudiantes muy motivados que están listos para ayudar a diseñar soluciones, pero a menudo no están organizados para tales esfuerzos (Valderrama-Hernández et al., 2020).

"La sostenibilidad constituye un espacio de empoderamiento e innovación en el espacio universitario donde los docentes universitarios poseen un potencial como agentes de transformación y desarrollo socioambiental de cambio" (Gutiérrez Pérez & Poza Vilches, 2023, p. 31). Para ello, se requiere una reflexión inicial del profesorado universitario, junto con una formación continua y el fortalecimiento de los recursos docentes para que colaboren integrando las competencias que aviven mentalidades de sostenibilidad en las personas y así desarrollen conocimientos, capacidades y actitudes a favor de nuestro planeta (Albareda Tiana et al., 2017; Bianchi et. al, 2022).

En función de lo expuesto, se plantea lograr como resultados esperados una serie de propuestas que permitan al docente evaluar su estrategia pedagógica y reflexionar sobre su propia práctica en relación con la integración de los ODS en el currículum, con el objetivo de mejorar la práctica docente y formar profesionales comprometidos con un futuro sostenible.

Como primer paso, se requiere de un profundo análisis de los contenidos de los planes de estudio de las asignaturas de las carreras de Ingeniería para lo cual se va a tomar como referencia el instrumento "Tesauro de Sostenibilidad", utilizado en la Universidad de Valencia y otras instituciones de enseñanza superior, previo ajuste de terminología. (Aznar Minguet & Ull Solís, 2019).

Luego del registro de la inclusión de términos de sostenibilidad en los programas, se propone la reflexión de las prácticas pedagógicas de los docentes dado que "el profesor es el eje central del proceso educativo, el motor del cambio y el único capaz de introducir grandes modificaciones transformadoras en función de sus capacidades y su voluntad" (Barth & Rieckmann, 2012, como se cita en Azcárate Goded et al. 2016, p. 281). Para ello, se propone a los docentes que completen el cuestionario Aprosos, adaptado a la realidad de las ingenierías en Argentina, el cual abarca conocimientos, métodos y actitudes sobre el tratamiento respecto a la sostenibilidad en sus clases.

Una vez que se lleva a cabo esta reflexión y análisis, se espera que los docentes revisen todos los elementos y propongan mejoras en su práctica docente para avanzar en la sostenibilización curricular, asegurando la coherencia con las competencias definidas de cada asignatura. Para ello, se presenta una matriz complementaria al programa de cada asignatura donde se especifique el modo de abordar los ODS y sus metas.

Discusión y conclusiones

La educación para el desarrollo sostenible contribuye a nuevos retos para la enseñanza y el aprendizaje trasladando lo general a lo específico considerando que las universidades deben actuar en términos de impacto social (Kazimieras & Katiliute, 2016, citado en Rojas & Cárdenas, 2017). Este proyecto de tesis doctoral pretende aportar herramientas y reflexiones importantes para mejorar la práctica docente y contribuir al desarrollo de profesionales comprometidos con un futuro sostenible ya que "la adquisición de competencias relacionadas con la sostenibilidad permitirá a los alumnos superar la disonancia cognitiva que se deriva del hecho de conocer una cuestión, pero no contar con la capacidad para actuar sobre ella" (Bianchi et al., 2022, p. 6).

A su vez, representa la posibilidad de que el docente evalúe su estrategia pedagógica y reflexione sobre su propia práctica en relación con la integración de los ODS en el diseño curricular por competencias.

Impacto y transferencia

> Se debe defender la existencia de un compromiso de la comunidad universitaria con una formación que promueva sensibilidades, valores y comportamientos en favor del desarrollo sostenible, desde la participación y el compromiso social, a partir de la introducción de competencias en sostenibilidad en los currículos universitarios (Sánchez-Carracedo et al., 2018, p. 142).

La educación juega un papel fundamental al servir como instrumento para cambiar la manera de pensar y trabajar hacia la sostenibilidad. En particular, la educación para los ODS (EODS) en las universidades, componentes clave del sistema educativo y de formación profesional de la sociedad, no sólo ayuda a los estudiantes a adquirir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que necesitarán para enfrentar los desafíos globales como profesionales y ciudadanos responsables, sino que también representa una oportunidad para dichas instituciones formen nuevas alianzas, accedan a nuevas formas de financiamiento y colaboren con nuevos socios para mostrar

su impacto (Marquina et al. 2022; Rosa Ruíz et al., 2019; Sustainable Development Solutions Network, 2020).

Referencias bibliográficas

Albareda-Tiana, S., Morilla, F., Mallarach, J. M., & Vidal Raméntol, S. (2017). Barreras para la sostenibilidad integral en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Azcárate Goded, P., González-Aragón, C., Guerrero-Bey, A., & Cardeñoso Domingo, J. M. (2016). Study of the presence of sustainability in first-cycle degree curricula: An instrument for analysis. *Educar, 52*(2), 263–284. DOI: 10.5565/rev/educar.745

Aznar Minguet, P., & Ull Solís, A. (2019). Educación y Sostenibilidad en la Universidad de Valencia: construyendo futuro desde el pasado. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 1*(1), 120101–120116. DOI: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1202

Barrón, Á., Ferrer-Balas, D., & Navarrete Salvador, A. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (2), 1-14.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp, El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/094757

Cerato, A. I., & Gallino, M. (2013). Competencias genéricas en carreras de ingeniería. *Ciencia y Tecnología 1* (13). DOI: 10.18682/cyt.v1i13.58.

CONFEDI (2018). Educación en la era de la 4ª. *Revista Argentina de Ingeniería 11* (6).

Cukierman, U., & Kalocai, G. (Eds.) (2019). El enfoque por Competencias en las Ciencias Básicas. Casos y ejemplos en Educación en Ingeniería. CONFEDI.

De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & De la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el Desarrollo Sostenible: El papel de la universidad en la Agenda 2030. Transformación y Diseño de nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Prisma Social*, 25, 179–202.

Desarrollo Sostenible (2022). En *Diccionario de la lengua española.* Recuperado de: https://del.rae.es/desarrollo-sostenible

Gutiérrez Pérez, J., & Poza Vilches, M. D. F. (2023). Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la educación superior.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5° Ed.). DF. DF México: McGraw Hill.

Junyent, M., Bonil, J., & Calafell, G. (2011). Evaluar la ambientalización curricular de los estudios superiores: un análisis de la red Edusost. *EnsinoEm Re-Vista, 18* (2), 323-340.

Marquina, M., Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Pérez Centeno, C., Moquete, E. M., ... & Sánchez Vincitore, L. (2022). Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica: perspectivas y desafíos de futuro 2022.

Martínez Lirola, M. (2018). La Enseñanza de la Justicia Ambiental en el Marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad.

Pérez-Franco, D., de Pro-Bueno, A. D., & Pérez-Manzano, A. (2018). Actitudes ambientales al final de la ESO. Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 15* (3), 3501. doi: 10.25267/ Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3501

Rojas, I. R., & Cárdenas, L. F. S. (2017). Diseño de una cátedra compartida para el aprendizaje en ingeniería basada en proyectos de desarrollo comunitario. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería.*

Sánchez Carracedo, F., Álvarez, M. J., Barrón, Á., Caballero, D., López, E., Muñoz, J. M., ... & Vidal, S. (2018). Elaboración de un cuestionario para evaluar el nivel de sostenibilidad de los estudiantes de grados en ingeniería TIC.

Solís, A. U. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 46-58.

Scribano, A. (2002). Introducción al proceso de investigación en ciencias sociales. Argentina: Copiar.

Sustainable Development Solutions Network. (2020). Acelerando la educación para los ODS en las universidades: Una guía para universidades e instituciones de educación superior y terciaria.

Tilbury, D. (2012). Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress. En *GUNI Higher Education in the World 4: Higher Education's Commitment to Sustainability from Understanding to Action* (pp 18-28). Pallgrave Macmillan.

Valderrama-Hernández, R., Rubio, L. A., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., ... & Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*. Ciudad México: McGraw Hill.

Fortalecimiento de la convivencia democrática e inclusiva en aulas de secundaria: evaluación del programa de aprendizaje híbrido *Stories that Move* para promover la diversidad y luchar contra la discriminación

Analía Silberman Silber [1]

[1] *Universidad de Barcelona, España*

analia.silberman@ub.edu

Resumen

Desde la tendencia educativa internacional y la actual legislación nacional, se busca consolidar a la escuela como un espacio seguro e inclusivo donde se promuevan las competencias para una convivencia democrática. La presente investigación aportará con la evaluación de un recurso educativo para trabajar y fortalecer estas competencias en el alumnado de secundaria. El recurso "*Stories that Move*" (STM) utiliza un modelo de aprendizaje híbrido basado en videos cortos de adolescentes y jóvenes de diversos orígenes, orientaciones sexuales, religiones, y capacidades. A través de una metodología mixta evaluaré la implementación, adecuación, transferibilidad y eficacia de *Stories That Move* con alumnado de secundaria. Un diseño cuasiexperimental permitirá evaluar el impacto de STM en la empatía, valoración de la diversidad, percepción de la distancia social del alumnado y en la convivencia en el aula. Por otro lado, describiré y analizaré el proceso de implementación y los cambios observados desde la percepción del alumnado y equipo docente. De esta forma, será posible validar y dotar de evidencias empíricas a la implementación de este recurso pedagógico, brindando herramientas a la comunidad educativa para prevenir las situaciones de discriminación y promover la valoración de la diversidad, fortaleciendo así una convivencia escolar inclusiva democrática.

Palabras clave: Discriminación social, innovación educativa, inclusión, educación secundaria, evaluación de programas

Abstract

Based on the international educational trend and current national legislation, the aim is to consolidate the school as a safe and inclusive space where skills for democratic coexistence are promoted. This research will contribute with the evaluation of an educational resource to strengthen these competencies in secondary school students. "Stories that Move" (STM) resource uses a blended learning model based on short videos of adolescents and young people of diverse backgrounds, sexual orientations, religions, and abilities. Through a mixed method approach I will evaluate the implementation, adequacy, transferability and effectiveness of Stories That Move with secondary school students. Through a quasi-experimental I will evaluate the impact of STM on empathy, appreciation of diversity, students' perception of social distance and coexistence in the classroom. On the other hand, I will describe and analyze the implementation process and the changes observed from the perception of the students and teachers. In this way, it will be possible to validate and provide empirical evidence to the implementation of this pedagogical resource, providing tools to the educational community to prevent situations of discrimination and promote the appreciation of diversity, thus strengthening an inclusive democratic school coexistence.

Keywords: Social discrimination, educational innovation, inclusion, secondary education, program evaluation

Introducción

A nivel global nos encontramos experimentando una creciente polarización y retroceso democrático, que deriva en el surgimiento y desarrollo de situaciones de discriminación y discursos de odio amenazando la cohesión y convivencia social (Beelmann y Lutterbach, 2021; UNESCO, 2021). Estas situaciones de discriminación se reproducen y agravan, entre los niños, las niñas y jóvenes. Según el reporte de UNICEF (2022), un 63% de jóvenes afirman que la discriminación es común en sus ambientes, ya sea en la escuela, comunidad o lugar de trabajo. En la escuela,

el alumnado víctima de discriminación es estigmatizado por ser considerado diferente ya sea por su apariencia física, orientación sexual, color de piel, nacionalidad, religión y/o capacidades (Carretero et al., 2022; Ministerio de Educación y Formación profesional, 2022; Thornberg, 2015; UNESCO, 2021). Los niños, niñas y adolescentes, víctimas de discriminación tienen una alta probabilidad de padecer desequilibrios emocionales, bajo rendimiento académico, problemas conductuales y de salud mental Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022; Priest et al., 2013). En ese sentido, las escuelas deben ser espacios seguros e inclusivos, (Ainscow, 2017; UNESCO, 2021), y donde se promueva el "aprender a vivir juntos" (Delors, 1998), fundamental para una convivencia escolar y social democrática (Fierro-Evans y Carabajal-Padilla, 2019). A nivel nacional la LOMLOE (2020) establece la importancia de la educación en la sociedad reside, entre otros aspectos, en sus capacidades para "fomentar la convivencia democrática, y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la cohesión social" (p.122868).

En este contexto, la presente investigación busca aportar con la evaluación de un recurso educativo innovador para trabajar y fortalecer estas competencias en el alumnado de secundaria, aportando evidencias empíricas de su impacto. El recurso "*Stories that Move*" (STM; *Stories that move,* 2023), se basa en videos cortos de adolescentes y jóvenes de diversos orígenes, orientaciones sexuales, religiones, y capacidades que relatan su experiencia en temáticas relativas a los prejuicios, discriminación e identidades. Los fundamentos metodológicos de este recurso son:

- Aprendizaje híbrido: combina el trabajo individual con el grupal, el digital y la comunicación y expresión oral.
- *Storytelling*, desde el cual se propone una mayor la sensibilización y empatía por parte del alumnado (Petousi et al., 2022), así como la consecución de una mayor justicia social (Hobson, 2021).
- "*Visible thinking*" (Guida & Cinganotto, 2021), que facilita reconocer los procesos mentales del alumnado a través de una secuencia de fases desde la observación a la interpretación.

El objetivo general de la presente investigación consiste en evaluar la implementación, adecuación, transferibilidad y eficacia de la aplicación de *Stories That Move* con alumnado de secundaria. Los objetivos específicos que guiarán este proyecto son:

- Adaptar y priorizar las actividades del recurso educativo *Stories that Move* a partir de su implementación y evaluación de una experiencia piloto con alumnado de secundaria
- Analizar el proceso de desarrollo del programa STM evaluando la participación, motivación y cambios en el alumnado, así como los aprendizajes y debilidades percibidas por el profesorado
- Evaluar el impacto de STM en el nivel de empatía del alumnado y en su percepción de la distancia social, valoración de la diversidad y convivencia en el aula.
- Analizar la adecuación y transferibilidad curricular de STM al contexto regulatorio autonómico y a las necesidades competenciales, curriculares, metodológicas y sociales de los centros educativos.

Método

La presente investigación evaluativa (Bisquerra, 2016; Tejedor, 2000; Vilà, 2005) tendrá una metodología mixta, que conjugará técnicas de la metodología cuantitativa y cualitativa. El modelo evaluativo se aproxima al tipo CIPP (Contexto, *Inputs*, Proceso, producto) de Stufflebeam (2000). La dimensión cuantitativa del proyecto, que busca medir el impacto del STM, se llevará a cabo bajo un diseño cuasiexperimental, con pretest, post test y grupo de control.

Muestra

La investigación incluirá 3 centros de educación secundaria seleccionados de manera intencional u opinática, dentro de la ciudad de Barcelona. La muestra esperada para la dimensión cuantitativa será de un mínimo de 200 estudiantes.

Intervención

El recurso educativo STM, será implementado por el tutor o docente de manera curricular en el aula con el alumnado educación secundaria durante un trimestre con un mínimo de 8 sesiones.

Técnicas de levantamiento de información

- Grupo de discusión y/o entrevistas en profundidad con el equipo docente, y alumnado para cumplir con el levantamiento de necesidades, y evaluar los resultados y proceso de la intervención.
- Cuestionarios: Se revisarán sistematizaciones de instrumentos para cada uno de estos ítems, valorando si se elegirá un instrumento o se combinarán ítems de varios instrumentos Se seleccionarán cuestionarios sobre los siguientes constructos:
    - Empatía del alumnado
    - Convivencia en el aula
    - Distancia social y prejuicios
    - Valoración de la diversidad.
    - Nivel de satisfacción y motivación del alumnado con el programa y sus actividades (cuestionario de elaboración propia)
- Observaciones participantes durante la implementación del programa

Análisis de la información

El análisis de la información cualitativa se realizará a partir de un análisis de contenido facilitado por el software Atlas.ti, donde se categorizarán de manera inductiva los aspectos positivos y negativos de la aplicación del recurso educativo, y posibles cambios observados en las interacciones, convivencia y percepciones de alumnado y profesorado.

La información cuantitativa se facilitará a través del software SPSS. Se llevará a cabo un análisis descriptivo y correlacional de todas las variables, y posteriormente un análisis ANOVA para calcular el impacto de cada una de las variables independientes señaladas (la variable dependiente sería la aplicación de programa educativo).

Resultados

En primer lugar, se mostrarán los resultados de la adaptación del recurso educativo, obtenido tras la evaluación de la aplicación piloto de STM. En segundo lugar, se expondrán los resultados cuantitativos descriptivos de las escalas aplicadas en el pre y post test, mostrando en cuáles se ha obtenido un impacto a partir de los resultados del análisis ANOVA. Se presentarán también las correlaciones entre las variables, evidenciando cuáles son significativas, especialmente si la motivación y satisfacción del alumnado con STM se correlaciona con los resultados en las diferentes escalas.

Finalmente, a partir del análisis cualitativo de entrevistas, grupos de discusión y observación se explicarán los elementos positivos y las dificultades desde la percepción del equipo docente y alumnado.

Discusión y conclusiones

A través de los resultados obtenidos, en primer lugar, espero validar la eficacia e importancia de aplicar este tipo de recursos en el aula, aportando las evidencias empíricas que lo sustenten. Si los análisis estadísticos muestran un impacto significativo positivo en todas las escalas, podríamos decir que, a partir de la utilización de STM, el alumnado obtuvo una mejoría significativa en su capacidad de empatizar con otras personas y situaciones, valora más la diversidad en el aula y en la sociedad, y es más inclusivo al reducirse su percepción de la distancia social. Además, podríamos establecer que STM, o las competencias que este programa promueve, genera también un impacto general en la convivencia en el aula. El impacto de STM se sustentaría en los fundamentos metodológicos de la herramienta, es decir, el valor de la estrategia de *Storytelling* para fomentar la empatía y justicia social (Hobson, 2021; Petousi et al., 2022), y la importancia de su carácter híbrido para fomentar la participación y mayor motivación del alumnado.

Si obtenemos como resultados que STM no ha impactado en las variables predefinidas, o en alguna de ellas, se discutirán las posibles razones basadas en la observación realizada y valoración del equipo docente y alumnado. Además, consideraré otras posibles limitaciones referidas al diseño propuesto, a la duración de la intervención, adecuación de sus contenidos y metodología o al tipo de alumnado y centro donde fue aplicado. Sin embargo, la ausencia de un impacto estadísticamente significativo no supone una deslegitimación del recurso STM, sino que plantea desafíos para proseguir con la investigación y profundización de estrategias para mejorarlo.

Impacto y transferencia

El principal impacto de la investigación propuesta será la disposición de un programa formativo válido y fiable, con base empírica y medición del impacto, para trabajar en el aula los prejuicios de raíz identitaria, las situaciones de discriminación y la promoción diversidad para una convivencia democrática en el aula, escuela y sociedad. Este programa podrá ser insertado dentro de las plataformas educativas oficiales ofreciendo STM como recurso educativo validado para trabajar las competencias ciudadana, personal, social y digital, o en áreas como Educación cívica y valores (LOMLOE, 2020)

Por último, la presente investigación beneficiará a los centros educativos participantes al disponer de un diagnóstico del nivel de empatía, distancia social y prejuicios, y valoración de la diversidad por parte del alumnado así como de la convivencia del aula. Esto servirá de base para implementar nuevos programas, actividades y prácticas pedagógicas. Por otro lado, el equipo del centro educativo podrá continuar con la aplicación de STM en otros cursos o niveles. adaptado a su realidad y proyecto educativo, tras haber recibido el acompañamiento propuesto en esta investigación.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, *5*(1).

Bartolomé, M., & Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de investigación Educativa*, 18(2), 463-479.

Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(1), 10-24. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002

Beelmann, A., & Lutterbach, S. (2022). Developmental Prevention of Prejudice: Conceptual Issues, Evidence-Based Designing, and Outcome Results. *Review of General Psychology*, *26*(3), 298-316. https://doi.org/10.1177/10892680211056314

Brown, C. S. (2022). Protecting Youth from Racism and Prejudice: Contexts, Interventions, and Future Directions. *Review of General Psychology*, *26*(3), 279-281. https://doi.org/10.1177/10892680221086499

Carretero Bermejo, R., Nolasco Hernández, A., & Gracia Sánchez, L. (2022). Non-Normality as a Predictor of Participation in Bullying: Valuation in Victims and Aggressors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(10), 6344. https://doi.org/10.3390/ijerph19106344

Delors, J. et al. (1998). Learning: The Treasure Within. París: UNESCO Publishing.

Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, *48*, 178-200. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001

Fernández García, M., Valbuena Martínez, M. C., & Caro Carretero, R. (2019). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en España: Informe-encuesta 2017*. Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *18*(1), Article 1. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486

Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child abuse & neglect*, *75*, 6-28.

Gálvez-Algaba, A., & García-González, A. J. (2022). Estado de la cuestión de la Convivencia Escolar en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *6*(1), 15-27. https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp15-27

Generalitat de Catalunya (2023) *Mapa de la innovación pedagógica.* https://innovacio.xtec.gencat.cat/programes

Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M., & Proctor, S. L. (2019). School-Based Interventions for Reducing Youths' Racial and Ethnic Prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *6*(2), 154-161. https://doi.org/10.1177/2372732219863820

Guida, M., & Cinganotto, L. (2021). Visible Teacher Thinking and Group Learning. In *Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education: Proceedings of the 5th International Conference on Smart Learning Ecosystems and Regional Development*. pp. 117-129. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1007/978-981-15-7383-5_10

Hobson, T. (2021). *The power of storytelling is not black and white: A case study unpacking the tensions of storytelling as a pedagogy for racial justice education* (Doctoral dissertation).

Petousi, D., Katifori, A., Servi, K., Roussou, M., & Ioannidis, Y. (2022, August). History education done different: A collaborative interactive digital storytelling approach for remote learners. In *Frontiers in Education* Vol. 7, p. 942834. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.942834

Priest, N., Alam, O., Truong, M., Sharples, R., Nelson, J., Dunn, K., Francis, K. L., Paradies, Y., & Kavanagh, A. (2021). Promoting proactive bystander responses to racism and racial discrimination in primary schools: A mixed methods evaluation of the 'Speak Out Against Racism' program pilot. *BMC Public Health*, *21*(1), 1434. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11469-2

Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences: Age Differences in Prejudice. *Child Development*, *82*(6), 1715-1737. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x

Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 921-948. https://doi.org/10.1037/a0035754

Segal, E. A. (2011). Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research*, *37*(3), 266-277. https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564040

Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 49). Springer Science & Business Media.

Shuali, T., Carmona, C., Tenreiro, V., Casino, A., Simó, M., Aneas, A., Jabbaz, M. Neubauer, A. Jimenez, M., Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity - Volume 3 Part 2: Overview of 21 innovative cases for the development of intercultural and democratic competences in teacher education, Shuali, T., and Centeno C. (Eds), Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 97892-76-52901-9, doi:10.2760/857350, JRC129468.Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention: Bullying. *Social and Personality Psychology Compass*, *10*(9), 519-532. https://doi.org/10.1111/spc3.12266

Stories that Move (junio, 2023) *Herramienta contra la discriminación.* https://www.storiesthatmove.org/es/

Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & society*, *29*(4), 310-320.

Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, *39*(1), 144-158. https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680

Thornberg, R., Hunter, S. C., Hong, J. S., & Rönnberg, J. (2020). Bullying among children and adolescents. *Scandinavian journal of psychology*, *61*(1), 1-5.

Torrego, J.C., Lorenzo, E.M., Silva, I., Bueno, A., Herrero, R., Hontañón, B. & Monge, C. (2023) Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria. *Ministerio de educación y Formación profesional.*

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *7*(1), 27-56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

United Nations (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*

UNICEF (2022) *Negación de los derechos: Los efectos de la discriminación sobre la infancia.*

UNESCO (2012). Education sector responses to homophobic bullying. *Good policy and practice in HIV and health education. Booklet 8.*

UNESCO (2017). *School violence and bulling: Global status report*.

UNESCO (2021) *Más allá de los números poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*.

UNESCO (2022) *Un nuevo contrato social para la educación*.

Veerman, G.-J., & Denessen, E. (2021). Social cohesion in schools: A non-systematic review of its conceptualization and instruments. *Cogent Education*, *8*(1), 1940633.

Vilà Baños, R. (2005). *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Universitat de Barcelona.

Zilliacus, H., Paulsrud, B., & Holm, G. (2017). Essentializing vs. Non-essentializing students' cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, *12*(2), 166-180.

Dimensiones de análisis en la participación liderada por NNAs: Un proceso de sistematización de saberes

Laia Ferrús Vicente [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

lferrusvicente@ub.edu

Resumen

Se presentan siete dimensiones de análisis de la participación liderada por NNAs, definidas a partir de la información obtenida durante el desarrollo de una experiencia liderada por NNAs enmarcada en el proyecto europeo 'Kids Got Rights!' (101008506-REC-AG-2020) en el que se desarrolló el Trabajo de Fin de Máster. Participan en este proceso chicos y chicas de 11 y 12 años, familiares y equipos dinamizadores de la entidad Esplai Xirusplai. La información se recopiló mediante talleres participativos, cuestionario individual y diario de campo, para investigar los cambios en las habilidades personales de NNAs cuando lideran acciones. A partir de la sistematización de saberes se definen dimensiones de análisis asociadas a la participación liderada. Estas dimensiones configuran preguntas del cuestionario cualitativo, parte esencial de la fase de diagnóstico del proceso de tesis doctoral. Se evidencia que el análisis de una experiencia de participación liderada enriquece el enfoque metodológico de sistematización de saberes al identificar dimensiones clave y promover la participación genuina de los NNAs como co-investigadores. Además, partir de experiencias reales facilita la formulación de postulados teóricos más cercanos a la realidad y promueve un enfoque de derechos de la infancia centrado centrados en la igualdad, el reconocimiento y la agencia.

Palabras clave: participación; derechos de la infancia; ciudadanía.

Abstract

Seven dimensions of analysis of child-led participation are presented, defined based on information obtained during a child-led experience within the European project 'Kids Got Rights!' (101008506-REC-AG-2020) where the Master's Thesis was conducted. Boys and girls aged 11 and 12, family members, and facilitators of Esplai Xirusplai were involved in this process. Information was gathered through participatory workshops, an individual questionnaire, and a field diary to investigate changes in children's personal skills when leading actions. Dimensions of analysis associated with child-led participation are defined through knowledge systematization. These dimensions shape questions in the qualitative questionnaire, an essential part of the doctoral thesis diagnostic phase. It is evident that analyzing a child-led participation experience enriches the methodological approach to knowledge systematization by identifying key dimensions and promoting genuine children's involvement as co-researchers. Additionally, drawing from real experiences facilitates formulating theoretical postulates closer to reality and promotes an approach to children's rights focused on equality, recognition, and agency.

Key words: participation; children's rights; citizenship.

Introducción

La participación liderada por NNAs traslada a la infancia el poder tomar decisiones y establecer estructuras organizativas, reconociéndola como ciudadanía activa del aquí y del ahora. La característica distintiva de otros escenarios participativos es que NNAs tienen el espacio y la oportunidad de iniciar y liderar procesos de planificación, desarrollo y evaluación de una acción (Comisión Europea, 2021). Su enfoque representa una transformación en el reconocimiento de la agencia de los NNAs, destacando su capacidad de acción autónoma y su condición de ciudadanía activa, sujetos de derechos y agentes de cambio (Esteban et al., 2022), lo cual implica trascender de visiones protectoras y limitantes de la infancia arraigadas en modelos adultocéntricos (Lay-Lisboa y Montañés, 2017; Morales y Magistris, 2019; Liebel, 2022). Las situaciones en las que NNAs toman la iniciativa para llevar a cabo una idea o proyecto que han imaginado implican el desarrollo de su competencia ciudadana (Generalitat de Cataluña, 2022; UNICEF, 2021). Actuando como ciudadanos y ciudadanas responsables, participan plenamente en la vida social y cívica al ejercer su derecho a participar de manera activa y constructiva en la sociedad (Novella y Llena, 2024). De esta manera, se fortalece el reconocimiento de la infancia como agentes sociales y actores de

cambio, así como garantiza su habilidad y derecho de influencia (Lundy, 2007; Liebel, 2020).

Este trabajo, en el marco de una tesis doctoral sobre la participación liderada por NNAs, se fundamenta en el análisis de datos recogidos en el proyecto europeo de investigación 'Kids Got Rights!' (KGR) (101008506-REC-AG-2020) en el que se desarrolló el Trabajo de Fin de Máster (TFM). Su objetivo es sistematizar saberes para identificar las dimensiones clave de la participación liderada, utilizando un enfoque inclusivo de investigación con la infancia. Se pretende analizar la información obtenida durante el desarrollo de una experiencia liderada por NNAs en el contexto del proyecto KGR y del TFM, con el fin de definir las dimensiones de análisis asociadas a la participación liderada. Estas dimensiones configuran preguntas del cuestionario cualitativo, que es una parte esencial de la fase de diagnóstico del proceso de tesis doctoral.

Aunque el proyecto KGR involucró a más entidades internacionales, esta investigación preliminar contó con la participación de 41 personas: 24 NNAs de 11 y 12 años, 12 familias y 5 monitoras/es del grupo *Grans* Esplai Xirusplai de Badalona (Cataluña, España). Reconociendo a las infancias como sujetos de estudio con capacidad para articular saberes e investigar (Esteban et al., 2021; Shier, 2015), se busca asegurar una investigación más inclusiva, basada en los principios de investigación con la infancia.

Método

La metodología aplicada se enmarca en la sistematización de saberes, con el objetivo de reconocer y hacer accesibles los conocimientos generados en la práctica (Morales, 2018). Este proceso va más allá de la mera evaluación, buscando comprender los procesos subyacentes para extraer evidencias que contribuyan a mejorar la práctica (Jara, 2008), mediante una descripción consensuada y una reconstrucción de la trayectoria, integrando la participación, observación y relatos de los sujetos involucrados. Se emplean herramientas metodológicas cualitativas que introducen la multivocalidad, a su vez, teniendo en cuenta la intersubjetividad del conocimiento y la importancia del reconocimiento del otro en un proceso dialógico (Reyes, 2008). En el ámbito de investigaciones con la infancia, resulta fundamental que el rol del investigador/a se caracterice por su sensibilidad y respeto hacia NNAs, a quienes se les reconoce como co-investigadores/as con una valiosa experiencia y con voz propia, participando de manera activa en el desarrollo del proceso (Esteban et al., 2021) y, en especial, en la validación final, valorando su autoridad interpretativa (Susinos y Parrilla, 2013).

En esta comunicación se aborda el procedimiento de emergencia mediante el cual, a partir del análisis de datos cualitativos recogidos a lo largo de una experiencia de participación liderada por NNAs en el desarrollo del KGR y TFM. En dicha experiencia se contó con la participación del grupo de *Grans de l'Esplai Xirusplai*, formado por 24 NNAs de 11 y 12 años, 12 familias y 5 monitoras/es. La recogida de información se realizó a partir de tres técnicas de obtención de información, que permitieron recopilar y generar información (Montañes, 2012) alrededor de los cambios experimentados en las habilidades personales de NNAs cuando lideran una acción. En primer lugar, se desarrollaron talleres participativos, cinco espacios organizados con dinámicas grupales que facilitan el desarrollo de estrategias para obtener información a través de materiales generados y en espacios de conversación y debate. En segundo lugar se obtuvieron datos a partir de la aplicación de un cuestionario individual, que permitió recoger la información de manera individualizada y directamente, mediante un mismo cuestionario adaptado, concretamente, a cada colectivo participante. Finalmente, para complementar la recogida de datos, se utilizó la técnica del diario de campo, un registro de notas tomadas a partir de la observación directa, a lo largo del desarrollo de la experiencia.

A partir de la información recopilada se llevó a cabo un análisis inferencial de datos textuales, utilizando la triangulación de informantes y técnicas (Tejedor y Etxeberria, 2006). Se categorizaron y codificaron las transcripciones según criterios temáticos, y se agruparon los elementos en tablas con el objetivo de examinar un tema desde múltiples perspectivas y formas. Los resultados de este análisis permiten explorar las competencias asociadas a la participación liderada por NNAs, las cuales se plasmaron en las dimensiones de análisis de preguntas incluidas en un formulario cualitativo, que formará parte del proceso diagnóstico de la tesis doctoral.

Resultados

Las contribuciones de los participantes ratifican que formar parte de una experiencia de participación liderada por NNAs en la defensa de los derechos de la infancia, ha favorecido el desarrollo de ciertas habilidades personales de NNAs. En primer lugar, destacan mejoras en las competencias socioafectivas, la experiencia les ha hecho ganar seguridad y confianza en sí mismos, destacando que han perdido el miedo a hablar en público. Por otro lado, comentan que les ha ayudado a conocerse mejor a nivel personal. Tanto los retos como las dudas, les han ayudado a crecer y tomar conciencia de todo lo que son capaces de hacer: "Ahora conocemos que tenemos muchas

capacidades que antes no sabíamos. Porque nunca habíamos organizado algo por nuestra cuenta" (QI10-N). Otra mejora la hemos encontrado en las habilidades comunicativas. Hablar, exponer opiniones, compartir y defender ideas en público, tener que escuchar y respetar opiniones de los demás, les ha ayudado a mejorar su manera de comunicarse, haciéndola más reflexiva y respetuosa. Una familia comenta: "Mi hijo es más capaz de identificar cuándo una situación es injusta y tiene argumentos para justificar por qué lo considera así" (QF5-H). Asimismo, destacan que como grupo han adquirido técnicas y estrategias organizativas grupales. Las numerosas sesiones de trabajo en grupo los ha obligado a mejorar a la hora de organizar ideas y de planificar su desarrollo: "Su trabajo en grupo ha favorecido su autoorganización" (QM8-E) y "[...] son más capaces de hacer más cosas y de hacerlas solos, sin nuestra ayuda" (QM8-D). Otro aspecto a destacar es la mejora en cuanto a la adquisición de actitudes personales que favorezcan la eficacia y el clima grupal. Una vez más el trabajo en grupo, caracterizado por el respeto mutuo y una excelente actitud colaborativa ha ayudado al crecimiento personal, traduciéndose en eficacia y un buen clima de trabajo: "hemos aprendido a organizar conjuntamente, a tener que decidir cosas juntos y hacerlas realidad" (QI10-I). Finalmente, destacan que la experiencia les ha enseñado a tener actitud proactiva y percepción de transformación. NNAs valoran la experiencia como una oportunidad para darse cuenta de que sus acciones pueden cambiar y ayudar a mejorar las diferentes situaciones: "Poder vivir esto ha demostrado que podemos hacer cosas y que hay que hacerlas si queremos defender nuestros derechos" (QI10-T). Tanto equipo de monitores/as como familias están de acuerdo en que liderar experiencias de defensa de sus derechos también por NNAs supone una mejora en el desarrollo de capacidad de responsabilidad y compromiso.

En la Figura 1, se pueden observar los cambios experimentados en ciertas habilidades personales de NNAs, según los tres colectivos participantes (NNAs, monitores/as y familias de NNAs).

Tabla 1

Cambios identificados en las habilidades personales de NNAs en una experiencia de participación liderada

Cambios identificados en las habilidades personales de NNAs		
NNAs	Según monitores/as	Según la famílias
Competencias socioafectivas	-	-
Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas
Adquisición de técnicas y estratégias organizativas grupales	-	Adquisición de técnicas y estratégias organizativas grupales
Actitudes personales que favorecen la eficacia y el clima grupal	Actitudes personales que favorecen la eficacia y el clima grupal	-
Actitud proactiva y percepción de transformación	Actitud proactiva y percepción de transformación	Actitud proactiva y percepción de transformación

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de los colectivos participantes

Basándose en los cambios identificados por los colectivos en las habilidades personales de NNAs que participan en una experiencia liderada, se identifican las siguientes dimensiones de análisis de la participación liderada por NNAs: Iniciativa, Autonomía, Trabajo en equipo, Confianza y seguridad, Negociación y colaboración, Gestión emocional, Creatividad e innovación. La correlación entre estas se muestra en la Figura 2.

Tabla 2

Relación entre *Cambios identificados en las habilidades personales de NNAs en una experiencia de participación liderada y dimensiones de análisi de la participación liderada*

Participación liderada por NNAs			
Cambios identificados en las habilidades personales			*Dimensiones de análisi*
NNAs	Según monitores/as	Según la famílias	
Competencias socioafectivas	-	-	Confianza y seguridad Gestión emocional
Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas	Confianza y seguridad
Adquisición de técnicas y estratégias organizativas grupales		Adquisición de técnicas y estratégias organizativas grupales	Autonomia Trabajo en equipo Negociación y colaboración
Actitudes personales que favorecen la eficacia y el clima grupal	Actitudes personales que favorecen la eficacia y el clima grupal		Trabajo en equipo
Actitud proactiva y percepción de transformación	Actitud proactiva y percepción de transformación	Actitud proactiva y percepción de transformación	Iniciativa Creatividad e innovación

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La identificación de las dimensiones de la participación liderada a partir del análisis de una experiencia de esta tipología, suma y enriquece el enfoque metodológico de sistematización de saberes. La experiencia en cuestión revela que, más allá de fomentar el diálogo intergeneracional, coloca a todos los participantes en un mismo plano, incluidos aquellos que lideran la investigación. En este sentido, en el desarrollo del proceso se reconoce la agencia de los NNAs y fomenta su participación genuina, otorgándoles un rol de coinvestigadores que contribuyen activamente a la generación de conocimiento y tienen la capacidad de intervenir de manera significativa.

En cuanto a las conclusiones alcanzadas en el propio proceso investigador, se evidencia que partir de una experiencia real nos permite formular postulados teóricos más cercanos, rigurosos y coherentes con la realidad que se está examinando. Por otra parte, en nuestro caso específico, esta aproximación promueve la adopción de un enfoque de derechos de la infancia, percibiéndola desde códigos centrados en la igualdad, el reconocimiento y la agencia.

Impacto y transferencia

La sistematización de saberes posibilita la identificación, recuperación y comprensión de los conocimientos generados en la práctica, mejorando su utilidad y accesibilidad en diversos contextos y entre distintos colectivos. En este estudio, la elección de la sistematización ha permitido identificar las competencias asociadas a la participación liderada, proporcionando una herramienta evaluativa para su análisis. Asimismo, este estudio tiene un impacto más allá de los límites de la investigación, ya que las competencias identificadas pueden servir de base para desarrollar indicadores que evalúen las prácticas que fomentan la participación liderada. Por último, estas competencias pueden también orientar a educadores y adultos que participan en procesos de participación liderada por NNAs.

Referencias bibliográficas

Decret 175/2022, de 27 de septiembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Competències transversals. Competència ciutadana (CC)". DOGC 8762, de 29 de septiembre de 2022. https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/Competencies_CC.pdf

Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M. i Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación, *Sociedad e Infancias, 5*, número especial, 21-33. https://doi.org/10.5209/soci.71444

Jara, O. (2008). *La Sistematización de Experiencias: Práctica y Teoría para otros Mundos Posibles.* Talleres de Javegraf.

Lay-Lisboa, S. & Montañés, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo, *International Journal of Sociology of Education, 6(*3), 323-349. doi: 10.17583/rise.2017.2500

Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. Última Década, *30*(58), 4–36. https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/67282

Liebel, M. (2020). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse.* El Colectivo.

Lundy, L. (2007). «Voice» is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927-942.

Montañés, M. (2012). Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa. Metodología y técnica participativa. Editorial UOC.

Morales Guerrero, M. (2018). La Sistematización de Experiencias y Saberes desde la Ontología hacia la Praxeología de la Investigación Educativa en el Contexto Universitario. *Revista Scientific*, *3*(8), 7–18. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.0.7-18

Morales, S. y Magistris, G. (COMPS.) (2019). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación.* El Colectivo.

Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. https://**doi**.org/**10.7179/PSRI_2024.44.01**

Reyes, A. (2008, 4 de marzo). *La sistematización de experiencias y la visión y emergente del hecho educativo* [Ponencia]. Encuentro Internacional sobre Sistematización, Caracas, República de Venezuela, Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV).

Shier, H. (2015). Herramienta para analizar la participación de niñas, niños y adolescentes en proyectos de investigación. Ilene Berson, Michael Berson y Colette Gray.

Susinos, T., y Parrilla, A. (2016). Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles. Certezas Provisionales y Debates Pendientes. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 11*(2). https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.004

Tejedor, F. J. y Etxeberria, J. (2006). *Análisis inferencias en datos en educación.* Editorial La Muralla.

UNICEF. (2021). *Engaging children and young people on UNICEF's Strategic Plan 2022-2025.* United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/media/107941/file/Engaging_children_and_young_people_on_UNICEF%27s _Strategic_Plan.pdf

La inclusión social y educativa por medio de la música. La evaluación de experiencias[63]

Joaquín María Santiviago Rivarola [1]
[1] Universidad de Barcelona
jmsanti@gmail.com

Resumen[64]

La tesis doctoral en proceso trata sobre la inclusión social y educativa a través de la práctica musical en tres de escuelas comunitarias que pertenecen al programa de la red "Sonidos de la Tierra" (SDT) en el Paraguay. El objetivo central del trabajo es poder evaluar los resultados transformadores juntos con sus actores y ponerlos al servicio para pensar retos y desafíos que permitan su mejora en cada localidad. Se pone en juego el papel fundamental de la música como medio al observar, a través del tiempo, cómo los estudiantes, sus familias y comunidades van desarrollando no solo habilidades musicales, sino otras que permiten ampliamente un desarrollo más significativo para la educación en sus vidas, como también la inclusión social. Se plantea una investigación evaluativa mediante un estudio de caso que permita Indagar sobre los resultados desde una perspectiva participativa la transformación que ésta significa. Se han recogido los datos mediante entrevistas semiestructuradas a padres y madres, grupos focales a estudiantes, cuestionarios a docentes e historias de vida a seis estudiantes. Los resultados permiten evidenciar que la música es una herramienta eficaz para la inclusión social y educativa y el desafío que significa mantener y mejorar estas prácticas.

Palabras clave: Educación musical, Sonidos de la Tierra, inclusión social, investigación evaluativa.

Abstract

The doctoral thesis in progress deals with social and educational inclusion through musical practice in three community schools that belong to the "Sonidos de la Tierra" (SDT) network program in Paraguay. The main objective of the work is to evaluate the transformative results together with its actors and to put them at the service of thinking about challenges that allow their improvement in each locality. The fundamental role of music as a medium is brought into play by observing, over time, how students, their families, and communities develop not only musical skills but also others that allow for more significant development in their education and social inclusion in their lives. An evaluative research is proposed through a case study that allows for an inquiry into the results from a participatory perspective, transforming what this means. Data have been collected through semi-structured interviews with parents, focus groups with students, questionnaires to teachers, and life histories of six students. The results show that music is an effective tool for social and educational inclusion, and the challenge lies in maintaining and improving these practices.

Keywords: Music education, Sonidos de la Tierra, social inclusion, partipatory research.

Introducción

El sistema educativo del Paraguay aún no responde a muchas necesidades básicas que asegure una educación de calidad para el desarrollo de niños, jóvenes, y de sus comunidades. Según el Observatorio Educativo Ciudadano (2023) el nivel de pobreza es de 24.73%, el grado de analfabetismo de la población de 15 años y más es 4.71%. Los

63 Esta investigación doctoral se realiza por medio de una beca otorgada por el Programa Nacional De Becas De Post-grado en el Exterior "Don Carlos Antonio López" (BECAL) de la República del Paraguay, en el Programa de doctorado "Educación y Sociedad" de la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de Mercedes Torrado.

64 Se utiliza el género gramatical masculino como neutro sin que esto implique una exclusión deliberada del género femenino.

resultados de las pruebas PISA[65] 2023 son bajos y preocupantes, en matemáticas el 85% no alcanzó el nivel 2 de competencia, en lectura el 66% y en ciencias el 71%. Las labores del MEC[66], se centran en las instituciones formales de educación para intentar avanzar, mientras que las no formales, que muchas veces son soporte importante para el sistema educativo, no reciben lo mismo. Por el contrario, fundaciones, ONGs, empresas, asociaciones, bancos, destinan recursos para responder a necesidades educativas existentes.

Una de estas instituciones es la "Asociación Sonidos de la Tierra" (SDT) que, teniendo a la música como medio, generara espacios educativos y de inclusión social, promoviendo el desarrollo integral de niños y jóvenes como protagonistas de su comunidad, la formación de líderes para potenciar sus comunidades hacia convivencia armónica. (SDT, 21 de febrero de 2024). Lo realizan mediante una red de Escuelas Comunitarias de Música en diversas localidades del Paraguay, logrando un trabajo socioeducativo cuyas líneas se centran en tres componentes: formación musical, medioambiental y social, con una metodología trasversal llamada: "La Orquesta como Escuela de Vida", que la aplican mediante clases de música, en la Escuela de Líderes y en actividades relevantes enmarcadas en sus objetivos.

Igualdad, equidad, cohesión social guardan relación con la inclusión social. En este sentido, la OEA (2016) indica que la cohesión social "se refiere a las percepciones de solidaridad y confiabilidad. Una "sociedad cohesiva" procura el bienestar de sus miembros, combate la exclusión y la marginación, crea un sentido de pertenencia y promueve la confianza ofreciendo oportunidades de movilidad social" (p. 16).

El arte es un camino fructífero para la inclusión social y la educación, que permite el desarrollo, bienestar, dignidad y realización de las personas. El teatro, la danza, la pintura, la arquitectura, la escultura, la música han generado en las sociedades modos de ser, tradición, cultura, pues son caminos que permiten el cultivo de lo humano, de la expresión, de la interioridad, del ser, sentimientos y emociones. La práctica musical ofrece beneficios que repercuten en la salud, sobre todo en niños y jóvenes. Las aportaciones de Bueno (2018) refieren que la música es una actividad que estimula y utiliza todo el cerebro dando lugar a un mayor número de redes neuronales, esto es mayor plasticidad neuronal, por ejemplo, en el desarrollo del habla. Jauset (2019) afirma que la música favorece en problemas lingüísticos y que, la música es terapéutica, también favorece y desarrolla las capacidades motoras, en proceso de sanación o de desarrollo, como es la etapa fetal. La práctica musical cumple una función social, no solo como cultura, sino como medio para fortalecer y armonizar una comunidad. La música nace de inspiraciones, métodos y disciplina y por este camino se logra que lo bello del arte esté expuesto y a disposición de las personas. Aquí se toma a la música como arte para el desarrollo educativo y la inclusión social.

Método

El sentido evaluativo es evidenciar estos resultados transformadores y generar mayor conciencia de la riqueza en las tres escuelas comunitarias adheridas a SDT: "Paraguai Reko", localidad rural de Santa Rosa del Mbutuy, "Sonidos del Rio Pirapó", localidad semirrural en Fulgencio Yegros, y "Sonidos de Villeta", en la comunidad urbana de Villeta. Así también, plantear retos que promuevan mejoras en cada escuela para impulsar políticas inclusivas y educativas locales, esto gracias a dinámicas reflexivas, participativas fomentando experiencias sociales y musicales transformadoras. Estos objetivos se fundamentan en el quehacer socioeducativo, como la necesidad de generar procesos que favorezca la igualdad de condiciones, el desarrollo social, como establece los ODS[67], también el PND 2030[68], que plantean educación de calidad, reducción de la pobreza y el desarrollo social, favoreciendo la inclusión social.

Esta evaluación mediante un estudio de caso permite indagar los resultados desde una perspectiva participativa teniendo los padres, los estudiantes y los docentes como protagonista a quienes se les aplicaron las técnicas de recogida de datos, grupos focales a estudiantes, entrevistas semiestructuradas a padres y un cuestionario a docentes. Para triangular la información se realizó entrevistas tipo historias de vida a estudiantes mayores y exalumnos, a seis personas, dos por localidad. Es importante mencionar que, en todos los casos se han respetado las consideraciones éticas de la investigación y los participantes han manifestado libremente su conformidad a través del consentimiento informado.

65 https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_PRY_Spanish.pdf

66 Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay.

67 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Ver más en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

68 Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030. https://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf

Se realizaron 4 reuniones con la coordinación general de SDT. En campo, 3 reuniones informativas y 16 entrevistas a padres, 5 grupos focales a estudiantes, 2 reuniones con comisiones directivas, 8 entrevistas de historias de vida y el cuestionario a 9 docentes. Culminada esto se realizó un análisis categorial para cada uno de los participantes y se han elaborado informes preliminares y finales que se han presentado a los tres centros participantes como a la coordinación general, haciendo énfasis en los aspectos centrales de la evaluación.

Resultados

Durante el análisis de datos se percibió la riqueza de contenidos no solo para obtener buenos resultados, sino porque en ese proceso emergió un encuentro con lo humano de cada uno, su historia, su pensar, sentir y amar de cada entrevistado. Con los resultados finales se presenta el valor de la construcción de saberes instalados en las experiencias de los participantes y se pone al servicio de todos de manera ordenada y sistematizada ofreciendo lineamientos de mejora.

Los principales beneficios del programa que tienen común cada localidad son: el prestigio de pertenecer a SDT como escuela de música, el desarrollo de habilidades sociales, la valoración del arte, la formación de líderes influyentes, la escuela como lugar de oportunidades y de protección, de desarrollo de la inteligencia, la disciplina y la responsabilidad, salida profesional como músico, el mayor conocimiento geográfico, los seminarios vivenciales regionales. En Santa Rosa diferenció el favorecimiento al desarrollo del habla, el empoderamiento progresivo y la oportunidad de aprender con pocos recursos. En Villeta destacó el fortalecimiento de la autoestima, el aprender a trabajar en equipo y la generación del bienestar familiar. En Yegros, la importancia de los Seminarios Regionales y Nacionales que potencian a los estudiantes.

Entre los aspectos de mejora se rescatan: formas de comunicación efectivas para estar informados, buscar mayor involucramiento del Gobierno y otros, aumentar los instrumentos disponibles, conseguir equipos de amplificación sonora, adelantar el horario de clase en invierno, evaluar periódicamente para corroborar los avances de los estudiantes, socializar los beneficios del estudio de música a padres, involucrarlos más, mayor protagonismo de los líderes dentro de la Comisión Directiva y cuidar la unidad, reconocimiento en vida de artistas, recuperar las clases perdidas, mayor puntualidad de docentes en las clases y mayor formación pedagógica y musical, una remuneración acorde. Que los profesores suplentes sean cualificados, una coordinación con el perfil que el rol exige. Disponer un material base para el aprendizaje de contenidos. Realizar rendiciones de cuentas de los avances académicos, económicos, un inventario de instrumentos en préstamo y su estado para mayor trasparencia.

Discusión y conclusiones

Durante el proceso del aprendizaje de la música se evidencia que se generan aspectos que fomentan el desarrollo a las personas en habilidades sociales, autoestima, trabajo en equipo, la unidad, la importancia del apoyo familiar, y de generar contextos que inspiren a más niños y jóvenes a la práctica musical. También, la propuesta programática de SDT logra transformaciones a nivel musical, social, medioambiental y de formación de líderes potentes en sus comunidades, a nivel regional y nacional. Finalmente, la música como arte aporta belleza, cultura, y bienestar en sus contextos generando espacios de unión familiar y de climas festivos, con orgullo y alegría de los padres por el avance de sus hijos. Lo más valioso es lograr evidenciar cómo las vidas emergen desde sí misma mediante el trabajo educativo, generando en ellos pasos que transforman y que muchas veces no se ven.

Impacto y transferencia

Ha sido clave lo participativo, la colaboración y apertura de la coordinación general de SDT, los coordinadores locales como aliados que han puesto empeño y compromiso. Los padres abrieron sus hogares y más, la confianza que permitió el intercambio de visiones, apreciaciones, críticas constructivas e ideas. Los estudiantes manifestaron su entusiasmo por el trabajo en los grupos, manifestaron que pocas veces se detuvieron a pensar en aspectos importantes de sus trayectorias desde sus inicios. Los docentes aportaron su visión con entusiasmo y generosidad.

La retroalimentación constante a los coordinadores locales ha sido fundamental con el informe de resultados parciales y final a cada localidad y a la coordinación general, en donde se fue transfiriendo los avances y resultados.

Así, la investigación es una oportunidad para tener evidencias que ayudan a la reflexión con miras a los resultados transformadores que orientan a plantear desafíos para mejorar en cada escuela de música.

Referencias bibliográficas

Bueno i Torrens, M. (2018). Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil. (3era edición). Octaedro- Rosa Sensat.

Jauset, Jordi A. (2019, 21 de febrero). *Música, neurociencia y salud.* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ncHliT5-zTc

Organización de los Estado Americanos (2016). Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. Recuperado de: Equidad-e-Inclusion-Social-Entrega-WEB.pdf (oas.org)

Sonidos de la Tierra. (21 de febrero de 2024). ¿Qué ofrecemos? https://sonidosdelatierra.org.py/institucional/

La orientación en la educación de personas adultas. ¿Qué nos cuentan sus protagonistas? [69]

Isabel Sánchez Guerrero [1]
Pilar Figuera Gazo [1]
Amèlia Tey Teijón [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
isabel.sanchez@ub.edu

Resumen

Las transformaciones sociales han llevado a los centros de formación de personas adultas a modificar su función educativa y social y el perfil de sus estudiantes. La orientación emerge como clave para contribuir a la mejora de los procesos formativos y la consecución de trayectorias personalizadas y contextualizadas.

Esta investigación profundiza en la realidad de la orientación de las escuelas de personas adultas de Cataluña para evidenciar los elementos que la configuran y recomendar líneas de acción. En este estudio cualitativo han participado estudiantes y profesionales de diversos centros y servicios. La recogida de información se ha hecho mediante grupos de discusión y entrevistas, y el análisis se ha realizado con el programa Atlas.ti.

Se han identificado prácticas de orientación integradas en la función docente y en coordinación con los servicios externos. También dificultades como la falta de sistematización de acciones, de conocimiento técnico por parte de los docentes, y de profesionales especializados en orientación. Se resalta positivamente la red de servicios y la necesidad de concebir la relación profesional desde la colaboración.

Los resultados permiten trazar propuestas ajustadas a la realidad de los centros y al campo de la orientación de personas jóvenes y adultas.

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida; educación de adultos; orientación educativa; orientación professional.

Abstract

Social transformations have led adult schools to modify their educational and social function and the profile of their students. Guidance emerges as a key to contribute to the improvement of training processes and the achievement of personalized and contextualized trajectories.

This research deep into the reality of guidance in adult schools in Catalonia to highlight the elements that configure it and recommend lines of action. Students and professionals from various schools and services have participated in this qualitative study. Information was collected through discussion groups and interviews, and the analysis was carried out with the Atlas.ti program.

It has been identified that guidance practices are integrated into the teaching function and in coordination with external services. Also, difficulties such as the lack of systematization of actions, technical knowledge on the part of teachers, and professionals specialized in guidance. The service network and the need to conceive the professional relationship from collaboration are positively highlighted.

The results allow us to draw up proposals adjusted to the reality of the schools and the field of guidance for young people and adults.

Keywords: adult education; career guidance; educational guidance; lifelong learning.

Introducción

Las transformaciones profundas que se han acontecido en la sociedad y en la educación de personas adultas han llevado a los centros de formación a modificar considerablemente el objetivo que persiguen, su función educativa y social, y el perfil de las personas a las que atienden. La población de las escuelas de personas adultas es muy

69 Proyecto de tesis doctoral *La orientación en las escuelas de adultos de Cataluña*. Programa de doctorado Educación y Sociedad

diversa y presenta un perfil muy variable y heterogéneo. Cada vez es más frecuente y generalizado encontrar en sus aulas a personas jóvenes (con trayectorias interrumpidas, de abandono escolar, migraciones, etc.) que comparten espacios con personas de diversas edades, procedencias, motivaciones, responsabilidades, itinerarios formativos, trayectorias laborales, etc. La incorporación de personas jóvenes en este espacio de la educación ha ido creciendo en las últimas décadas y ha llevado a la denominación de juvenilización o rejuvenecimiento de las clases de personas adultas (Cruz y Castioni, 2018). En consecuencia, ante tal variabilidad de perfiles, el espectro de motivaciones y necesidades que presentan sus estudiantes es muy amplio. Por lo tanto, las respuestas educativas son cada vez más diversas y requieren –de forma imperante- mayor personalización.

Considerando las recomendaciones de las últimas Conferencias Internacionales promovidas por la UNESCO y el Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UNESCO UIL, 2022), las escuelas de personas adultas afrontan distintos desafíos: aumentar las competencias básicas en matemáticas, lengua oral y escrita, y tecnología (OECD, 2021), desarrollar el pensamiento crítico, la participación activa en la vida cívica, los derechos individuales, la mejora de las condiciones vitales y contextuales, la contribución a la convivencia en las aulas y la atención a necesidades y expectativas de muy diversa índole, entre otros.

La educación posibilita la participación activa en la sociedad y la posibilidad de experimentar una ciudadanía plena (Capsada et al., 2015; Mallows y Litster, 2016). En la actualidad, la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida se erigen como un motor de oportunidades para el desarrollo, la emancipación y la transformación social. La literatura especializada y los organismos supranacionales (CEDEFOP et al., 2020; Eurydice, 2021; OCDE, 2021) ponen de manifiesto que es necesario abordar de manera específica esta esfera de la educación como elemento clave para contribuir a la cohesión social y a la mejora formativa de la ciudadanía. La orientación, a su vez, es una herramienta que permite considerar diversas alternativas, contribuir a la configuración y la consecución de itinerarios formativos personalizados y contextualizados que lleven a la progresión personal y profesional. En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, aporta precisión, calidad y equidad (Manzanares Moya y Galván Bovaira, 2019).

La investigación que se presenta surge con el objetivo de profundizar en la realidad de la orientación de las escuelas de personas adultas de Cataluña para evidenciar los elementos que la configuran y recomendar unas líneas de acción en el campo de la orientación en la educación de personas jóvenes y adultas. Entre los elementos que la configuran se ha puesto el foco especialmente en las concepciones sobre la orientación que tienen los profesionales, las acciones de orientación que se realizan en los centros educativos, las necesidades que presentan sus estudiantes y las respuestas que se dan, el trabajo en red que se lleva a cabo con entidades y servicios del territorio, así como un retrato de las limitaciones y las posibilidades.

Método

En el estudio, de carácter cualitativo, se han realizado grupos de discusión y entrevistas. Se ha contado con la participación de 20 profesionales y 10 estudiantes. Para recoger la voz de los profesionales se realizaron dos grupos de discusión. Así, de una manera dialogada se pueden recoger las perspectivas y las discusiones de las personas que participan (Barbour, 2013). Un primer grupo fue el de agentes internos de las escuelas de personas adultas donde participaron docentes de 10 centros diferentes de Cataluña que imparten docencia en diversas enseñanzas. El segundo grupo de discusión lo conformaron 10 profesionales de servicios externos que trabajan en red con los centros. Las entrevistas se realizaron a 10 estudiantes de perfiles distintos. El análisis cualitativo de los datos se ha realizado mediante el programa específico de análisis cualitativo Atlas.ti realizando el procedimiento siguiente: transcripción, categorización, codificación y reducción de datos.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten identificar unas concepciones sobre la orientación alineadas, y unas prácticas de orientación que se realizan de forma integrada en el ejercicio de la función docente y en coordinación con los servicios externos. La orientación que se lleva a cabo en los centros tiene un carácter global, se atiende a las diferentes esferas de la persona desde el momento en que ésta contacta con el centro. En este campo educativo es primordial atender emocionalmente a la persona para ayudarla a avanzar en sus expectativas vitales, académicas y profesionales, especialmente a aquellas personas que vienen de trayectorias discontinuas e interrumpidas con experiencias de fracaso anteriores que han impactado en su autoestima y autoconcepto.

Todos los y las participantes resaltan de forma positiva la orientación como un elemento clave para actuar de forma más precisa y como un instrumento posibilitador. La vinculación pedagógica con los y las estudiantes, la red comunitaria de servicios del territorio y la necesidad de concebir la relación profesional desde la colaboración, la corresponsabilidad y el trabajo en equipo son aspectos que facilitan la orientación en los centros. La labor social y educativa que realizan los centros es algo que también se pone en valor por parte de todos y todas sus participantes.

Algunas de las dificultades señaladas tienen que ver con la falta de: tiempo y espacio para la tutoría y la coordinación interna entre los docentes, la sistematización de acciones de orientación a lo largo del curso -especialmente orientación académica y profesional-, conocimiento técnico en materia de orientación por parte de los docentes, personal especializado en orientación en los centros educativos, y estabilidad y continuidad de profesionales (en centros, servicios externos...). En cuanto al trabajo en red, existe diversidad de situaciones en cuanto a la presencia y la visibilidad de las escuelas en el territorio y su conexión con las entidades y los servicios próximos. Un reto compartido por los y las participantes es favorecer la visibilidad de los centros para facilitar el acceso a la educación de quienes lo requieren.

Discusión y conclusiones

La investigación pone de manifiesto los esfuerzos realizados por los profesionales internos y externos para poder dar respuesta a los requerimientos de orientación de las personas jóvenes y adultas. Unos esfuerzos que se valoran muy positivamente por parte de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos aportan informaciones relevantes para trazar unas líneas de acción, ajustadas a la realidad actual de los centros, en el campo de la orientación en la educación de personas jóvenes y adultas.

Impacto y transferencia

La incardinación de la orientación en las escuelas de personas adultas es algo ineludible y que se está desarrollando desde la labor docente y pedagógica. Las propuestas derivadas del presente estudio pueden contribuir a una mejora en la calidad de los procesos de orientación que se desarrollan en los centros y a hacer frente a los desafíos educativos actuales.

Referencias bibliográficas

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.

Capsada, Q., Valiente, Ò., Calero, J, Choi, À., Miret, P., Scandurra, R. (2015). *Els reptes en matèria de competències de la població adulta. Una comparativa internacional a partir de les dades PIAAC*. Barcelona. Fundació Bofill.

CEDEFOP, European Commission, ETF, ICCDPP, ILO, OECD & UNESCO (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey*. Publications Office of the European Union

Cruz, R., Castioni, R. (2018). Estudio comparado sobre el perfil de los participantes de educación secundaria de adultos de Cataluña (España) y del Distrito Federal (Brasil). *Trabalho & Educação*, 27(2), 29-44.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency (2021). *Adult education and training in Europe – Building inclusive pathways to skills and qualifications*, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/788535

Mallows, D., Litster, J. (2016). Literacy as supply and demand. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report* 39, 171–182 (2016). https://doi.org/10.1007/s40955-016-0061-1

Manzanares Moya, A., Galván Bovaira, M.J. (2019). Habilidades de gestión de la carrera y orientación a lo largo de la vida. En *Orientación y calidad educativa universitarias*. Servicio de Publicaciones, 792-804.

OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.

UNESCO UIL (2022). *CONFINTEA VII Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa

COMUNICACIONES ORALES DIAGNÓSTICO

La calidad de la educación superior según las opiniones y la situación laboral de los graduados. Un estudio de caso [1]

Fernando Acevedo [1]

[1] *Universidad de la República, Uruguay*

face@cur.edu.uy

Resumen

Este trabajo somete a discusión los lineamientos teórico-metodológicos y resultados de una investigación cuyos principales objetivos fueron conocer las opiniones de las/os graduadas/os de las tres sedes del Centro Universitario Regional del Noreste de la Universidad de la República (Uruguay) sobre la calidad de la educación recibida y analizar el grado de adecuación entre esa formación, las características de su situación laboral actual y sus expectativas previas. Para el cumplimiento de dichos objetivos se aplicó una encuesta censal a las/os graduadas/os de esas sedes entre 2010 y 2022. La información producida fue sometida a un estudio exploratorio y descriptivo, no inferencial, y luego a un análisis indagatorio y confirmatorio; asimismo, se aplicaron modelos lineales generalizados con foco en las variables con mayor capacidad explicativa y predictiva. Si bien casi la mitad de las/os graduadas/os evaluó favorablemente la calidad de la formación recibida y para el 71% esa formación los preparó adecuadamente para desempeñarse laboralmente, el empleo actual de la mayoría de las/os graduadas/os tiene nula o poca relación con la formación recibida y difiere de sus expectativas previas. En el Congreso se discutirá la pertinencia del abordaje metodológico adoptado, así como su potencialidad, sus limitaciones y su eventual impacto social.

Palabras clave: calidad de la educación, graduados, situación laboral, expectativas, Uruguay.

Abstract

This paper discusses the methodological guidelines and results of a research study whose main objectives were to determine the opinions of the graduates of the three campuses of the *Centro Universitario Regional del Noreste* (*Universidad de la República*, Uruguay) about the quality of the education received, and to analyze the degree of adequacy between this education, the characteristics of their current employment situation, and their previous expectations. In order to achieve these objectives, a survey was applied to the graduates of those campuses between 2010 and 2022. The information produced was subjected to an exploratory and descriptive study, not inferential, and then to an inquiry and confirmatory analysis. Generalized linear models were also applied focusing on the variables with the greatest explanatory and predictive capacity. Although almost half of the graduates evaluated favorably the quality of the education they received, and 71% considered that this prepared them adequately for the job market, the current employment of most of the graduates has little or no relation with the education they received and differs from their previous expectations. In the Congress, the relevance of the methodological approach adopted, as well as its potential, its limitations, and its social impact, will be discussed.

Keywords: quality of education, graduates, employment situation, expectations, Uruguay.

Introducción

El carácter complejo y multidimensional de la noción *calidad de la educación superior* y la existencia de varios grupos de actores en condiciones de dar cuenta de ella (i.e., docentes, estudiantes, graduadas/os, empleadoras/es de graduadas/os, expertas/os, funcionarias/os no docentes y personal directivo de las organizaciones universitarias) justifica la pertinencia, necesidad y conveniencia de considerar esas diversas unidades de análisis en un marco de investigación único e integrador.

En atención a ello, la investigación cuyos principales lineamientos teórico-metodológicos y resultados se presentan en este texto, centrada en las opiniones y en la situación laboral de las/os graduadas/os como insumos significativos para la evaluación de la calidad de la educación superior de una organización universitaria, se inscribe en un

1 Centro de Estudios sobre Políticas Educativas, Universidad de la República (Uruguay).

programa de investigación cuya primera fase incluyó el análisis de las opiniones de docentes y estudiantes de las tres sedes universitarias (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo) que conforman el Centro Universitario Regional (CENUR) del Noreste de la Universidad de la República (Udelar, Uruguay). En efecto, la investigación tuvo como referente teórico y antecedente empírico a un estudio recientemente concluido que, a partir de la identificación, sobre la base de una exhaustiva revisión bibliográfica, de las conceptualizaciones predominantes sobre las nociones *calidad de la educación superior* y *éxito estudiantil*, determinó las que prevalecen en las/os docentes y estudiantes de las cohortes 2020 de las tres sedes del CENUR Noreste de la Udelar.

Sobre esa base, tanto en la investigación que aquí se reseña como en aquel antecedente inmediato, la noción *calidad de la educación superior* se consideró como el conjunto de cualidades que posee un centro educativo de ese nivel que, además de propiciar aprendizajes significativos para sus destinatarias/os, suscita las apropiaciones sociales del conocimiento que ese centro construye, promueve y transmite según lógicas, estrategias y tácticas políticamente pertinentes de construcción, promoción y transmisión (Acevedo, 2022). Por su parte, la noción *éxito estudiantil* se concibió como el logro de las metas personales y/o académicas del estudiantado, las cuales no necesariamente se cumplen con la obtención de la graduación per se (Acevedo, 2021; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Seidman, 2012; Tinto, 2012), sino que terminan de materializarse conformes a las condiciones de su inserción laboral posterior y del grado de satisfacción y solvencia en el desempeño profesional (tal como los percibe la/el graduada/o).

Método

El objetivo general de la investigación fue evaluar las características de la situación laboral y del desempeño profesional de las/os graduadas/os de las tres sedes del CENUR del Noreste de la Udelar. Sus objetivos específicos fueron: (i) conocer las opiniones predominantes entre esas/os graduadas/os sobre su éxito estudiantil y sobre la calidad de la educación en la sede en la que cursaron sus estudios; (ii) analizar el grado de adecuación entre sus expectativas previas sobre su futura inserción y situación laboral, la formación universitaria recibida y las características de su situación laboral actual.

Con vistas al cumplimiento de dichos objetivos, se aplicó una encuesta (censal) auto-administrada, mediante la plataforma *SurveyMonkey*, a las/os 522 graduadas/os de las ofertas de enseñanza de grado de las tres sedes del CENUR Noreste en el período 2010-2022; la tasa de respuesta fue del 69%. La encuesta se orientó a determinar, en base a la reconstrucción de las trayectorias académicas y laborales de las/os graduadas/os, sus opiniones predominantes sobre la calidad de la educación recibida, el grado de adecuación entre sus expectativas (inmediatamente antes de su matriculación) sobre las posibilidades y condiciones de su inserción laboral una vez concluidos sus estudios, la calidad de la formación universitaria recibida y las características de su situación laboral actual. Los dos módulos que conformaron el formulario de encuesta –sobre opiniones de la calidad educativa y sobre la situación laboral y el cumplimiento de las expectativas previas de las/os graduadas/os– se basaron, respectivamente, en los aplicados y validados en Rodríguez (2015) y en Abaddie, Vienni y Gatti (2018).

Para el análisis de las respuestas aportadas en el módulo del formulario de encuesta sobre situación laboral y cumplimiento de expectativas se apeló a modelos lineales generalizados con foco en las variables con mayor capacidad explicativa y predictiva. El análisis de la fiabilidad de las escalas se inició con una exploración progresiva mediante el coeficiente Alfa de Cronbach en base a una media ponderada de las correlaciones entre variables. La estructura interna de los elementos se testeó mediante análisis factorial exploratorio y factor de componente principal, resumiendo los datos con mínimos cuadrados para explicar la máxima varianza posible. Luego se aplicó un análisis factorial confirmatorio (prueba de unidimensionalidad del rasgo latente: relaciones entre ítems, dimensionalidad y errores).

Asimismo, en una primera aproximación analítica de las respuestas aportadas en el módulo del formulario de encuesta sobre opiniones acerca de la calidad educativa, la información producida fue sometida a un estudio exploratorio y descriptivo, no inferencial, y luego a un análisis indagatorio y confirmatorio. Se efectuó una prueba de existencia de asociación de tipo chi cuadrado (utilizando un 95% de nivel de confianza) y una prueba de magnitud de correlación, de tipo V de Crammer. A efectos de la aceptación o rechazo de la existencia de correlación, se realizó una prueba ANOVA de análisis de varianza con ajuste mediante test Bonferroni.

Resultados

La cantidad de graduadas/os entre 2010 y 2022 aumentó notoriamente. Se constató una alta predominancia de mujeres (71%) y de universitarias/os de primera generación (85%). El 81% de las/os graduadas/os –el 92% de los varones y el 78% de las mujeres– declaró encontrarse trabajando al momento de la encuesta, y para un 71% la formación recibida les aportó una preparación adecuada para desempeñarse laboralmente. Sin embargo, la mayoría (57%) afirmó que su empleo actual tiene nula o poca relación con la formación recibida (26% y 31% respectivamente), lo cual evidencia cierta disonancia entre su situación laboral actual y las expectativas que tenían al momento de iniciar estudios universitarios. Aun así, un 71% declaró que si tuviera que volver a estudiar lo haría en el mismo programa de estudios elegido, y el 42% que su elección fue por vocación.

Sobre la base de su experiencia como estudiantes universitarias/os a lo largo de por lo menos cuatro años, la mayoría de las/os graduadas/os encuestadas/os (56%) consideró como principal componente de la calidad de la educación recibida a los atributos profesionales de quienes fueron sus docentes (solvencia académica, compromiso con la tarea, fomento de actividades de investigación, de extensión y de vinculación con el medio), mientras que un 41% destacó aspectos organizacionales (organización del centro educativo, gestión académica y administrativa, infraestructura, equipamiento y recursos materiales, clima organizacional, ambiente de estudio, sistemas de información y comunicación) y un 3% aspectos supra-organizacionales (i.e., plan de estudios).

Asimismo, si bien casi la mitad de las/os graduadas/os (47%) evaluó favorablemente la calidad de la formación universitaria recibida, apenas la quinta parte la evaluó como muy buena; el 35% la consideró regular –ni buena ni mala– y el 18% mala (15%) o muy mala (3%).

Discusión y conclusiones

En líneas generales, las opiniones predominantes entre las/os graduadas/os del CENUR del Noreste en el período 2010-2022 sobre la calidad de la formación universitaria recibida coinciden, con algunos matices de diferencia, con la expresada por las/os estudiantes de las tres cohortes 2020 según lo observado en el estudio previo mencionado antes. Cabe destacar una constatación algo similar con respecto a cuáles fueron considerados como los principales componentes de la calidad de la educación recibida por parte de dichas/os graduadas/os: los atributos profesionales de sus docentes y aspectos inherentes a la organización universitaria en la que cursaron estudios. Asimismo, los resultados producidos en la presente investigación con relación a ambas dimensiones –las opiniones predominantes entre las/os graduadas/os sobre la calidad de la formación universitaria recibida y sobre cuáles son sus principales componentes– no presentan diferencias demasiado sustantivas con los expuestos en Rodríguez (2015), uno de los antecedentes empíricos considerados.

Por su parte, los resultados correspondientes al análisis del grado de adecuación entre las expectativas previas sobre su inserción laboral, la formación universitaria recibida y las características de la actual situación laboral de dichas/os graduadas/os, difieren en forma sustantiva de los obtenidos en el ya mencionado estudio antecedente (Abaddie, Vienni y Gatti (2018). Está pendiente una profundización del análisis de esta comparación que permita explicar las principales diferencias constatadas.

Impacto y transferencia

Es nuestra aspiración que los resultados de la investigación aquí esbozada constituyan una contribución valiosa tanto en el campo académico sobre la temática específica abordada como en el ámbito de la toma de decisiones a escala local sobre política universitaria –en especial para el rediseño de la oferta de estudios universitarios en el CENUR del Noreste–, y también en otros ámbitos, fundamentalmente para nutrir con evidencias empíricas el debate que desde mediados del siglo pasado polariza a quienes consideran que las universidades deben responder a las demandas del mercado laboral y quienes, por el contrario, sostienen que su propósito axial es ajeno a cualquier interés sectorial o corporativo.

Referencias bibliográficas

Abaddie, L., Vienni, B. y Gatti, P. (2018). *Egresar de Humanidades. Un estudio sobre la trayectoria de egresados de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 1996-2010*. Montevideo: Universidad de la República.

Acevedo, F. (2022). An Extensive Literature Review on the Predominant Conceptualizations of Quality in Higher Education and Its Main Components. *Journal of Higher Education Theory and Practice* (JHETP), *22*(7), 146-166. DOI: https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i7.5280.

Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. *Issues in Educational Research, 31*(3), 661-678. http://www.iier.org.au/iier31/acevedo.pdf.

Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rodríguez, P. (2015). *Creación y establecimiento de estándares para la evaluación de la calidad de la educación superior: un modelo adaptado a los centros universitarios regionales de la Udelar*. [Tesis doctoral, Facultad de Educación de la UNED, Madrid]

Seidman, A. (2012). Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 267-284. Plymouth: Rowman & Littlefield.

Tinto, V. (2012). Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 251-266. Plymouth: Rowman & Littlefield.

El rendimiento de los estudiantes de Ecuador en el área de Ciencias y sus factores asociados. Un estudio a partir de PISA-D[2]

Tannya Tene-Tenempaguay [1]
Juan Pablo Hernández-Ramos [1]
[1] *Universidad de Salamanca, España*
tatene@usal.es

Resumen

La eficacia escolar permite una educación de calidad, sin embargo, el sistema educativo ecuatoriano no brinda los recursos y medios necesarios para que los centros educativos formen a los estudiantes adecuadamente en conocimientos y competencias científicas. Por tal razón, es necesario reconocer los factores asociados al rendimiento de los estudiantes para proponer acciones, planes o programas. El presente estudio pretende indagar la relación entre el rendimiento en ciencias y los factores contextuales y educativos en los estudiantes de educación secundaria de Ecuador. Por ello se realizó una correlación bivariada entre la variable criterio y variables predictivas, considerando los 173 centros educativos con 5664 estudiantes, que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D) del 2018. Los resultados evidencian diversas correlaciones significativas entre el rendimiento y los factores explicativos. Tal es el caso del estatus migratorio (primera generación) del estudiante, que tiene una relación positiva. Mientras, el género (mujer) del estudiante y sus niveles de depresión tienen relación negativa. Estos resultados son la base a una investigación más ampliada, en la cual se determinará la relación multivariada.

***Palabras clave**:* rendimiento, ciencias, PISA-D, correlación bivariada, Ecuador

Abstract

School efficiency allows for quality education; however, the Ecuadorian educational system does not provide the necessary resources and means for schools to adequately train students in scientific knowledge and skills. For this reason, it is necessary to recognize the factors associated with student performance in order to propose actions, plans or programs. The present study aims to investigate the relationship between science achievement and contextual and educational factors in secondary school students in Ecuador. Therefore, a bivariate correlation was performed between the criterion variable and predictive variables, considering the 173 educational centers with 5664 students, which participated in PISA-2018. The results show several significant correlations between performance and the explanatory factors. Such is the case of the student´s migratory status (first generation), which has a positive relationship. Meanwhile, the student´s gender (female) and his or her levels of depression have a negative relationship. These results are the basis for further research, in which the multivariate relationship will be determined.

Keywords: performance, sciences, PISA-D, bivariate correlation, Ecuador.

Introducción

La eficacia escolar sugiere cambios y acciones a los centros educativos, debido a que esta proporciona los conocimientos y fomenta el desarrollo de competencias que el estudiante necesita para desenvolverse en una sociedad cambiante y exigente. Varias investigaciones (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Ruiz de Minguel y Castro Morera, 2006) señalan que factores como el liderazgo docente, clima del aula, formación del docente, o expectativas de los docentes hacia sus estudiantes están relacionadas con el papel que desempeña los centros educativos en la formación integral del estudiante, independientemente de las condiciones económicas, sociales y culturales

2 El trabajo forma parte del proyecto de investigación doctoral de la autora principal. Además, se agradece el financiamiento de la investigación a través de la beca doctoral Internacional de la Universidad de Salamanca y el Banco Santander.

que podrían afectar el rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, Ecuador posee ingresos medios-bajos, que dificultan la inversión económica, por lo que la educación en ciencias se ve afectada por los recursos disponibles: calidad y cantidad de la planta docente, tamaño del centro y aula, entre otros. Además, está condicionado a varios factores contextuales y características propias del estudiante. Por ello, esta investigación pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Qué relación existe entre el rendimiento en ciencias y los factores contextuales y educativos en los estudiantes de educación secundaria de Ecuador?

En definitiva, en base a la cuestión anterior, los resultados serán la base a una futura investigación más ampliada, donde se analiza a profundidad el impacto que generan dichos factores y cómo los centros educativos deberían actuar ante situaciones concretas.

Método

El diseño de la investigación fue ex-post-facto, porque esta permitió encontrar las relaciones entre dos variables de acuerdo al grado de significación establecido, y sin manipulación de la variable independiente (Ato et al., 2013; Reguant-Álvarez et al., 2018). En este caso se partió de un nivel de significación del 5%, y se usó la base de datos de PISA-D 2018, que contenía 173 centros educativos con 5664 estudiantes de Ecuador. Además, se consideró la base de datos, que recoge la información de los cuestionarios contextuales de esta muestra. La variable criterio elegida, de manera aleatoria entre los 10 valores plausibles disponibles en la base de datos, fue el valor plausible 7 (PV7SCIE) del área de Ciencias. Este procedimiento se aplicó debido a que no fue posible utilizar todos los valores para llevar a cabo el análisis propuesto. En estos casos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018a) recomienda seleccionar un valor plausible al azar. Y las variables explicativas se refirieron a las características del estudiante, docente y centro, que fueron recolectadas en los cuestionarios de contextos de las pruebas PISA-D 2018 (OCDE, 2018c)

Los datos recolectados se sometió al análisis de correlaciones bivariadas, específicamente a la correlación de Spearman, en el software SPSS activando la ponderación muestral en todo momento, debido a que la OCDE (2018b) lo recomienda. Asimismo, dado que en PISA-D se dispone de datos de estudiantes/familias y de escuelas, el análisis de los datos se realizó en dos niveles, nivel estudiante (N1) y nivel centro (N2). De hecho, en el nivel centro se agregó también el promedio por escuela de las variables del nivel estudiante.

Resultados

En la figura 1 se observa que la mayoría de los estudiantes de Ecuador alcanzan el nivel 2 (336-410 puntos) de las competencias científicas. Es decir, dominan conocimientos y procedimientos básicos sobre el área de Ciencias, que les permiten identificar la pregunta de un experimento sencillo, analizar datos y sacar conclusiones válidas y acordes a los datos proporcionados (OCDE, 2018c). También existen algunos estudiantes que obtuvieron rendimientos del nivel 1c (0-186 puntos) y del nivel 4 (485-559 puntos). Por otra parte, los estudiantes ecuatorianos están por encima del promedio (349 puntos) de PISA-D.

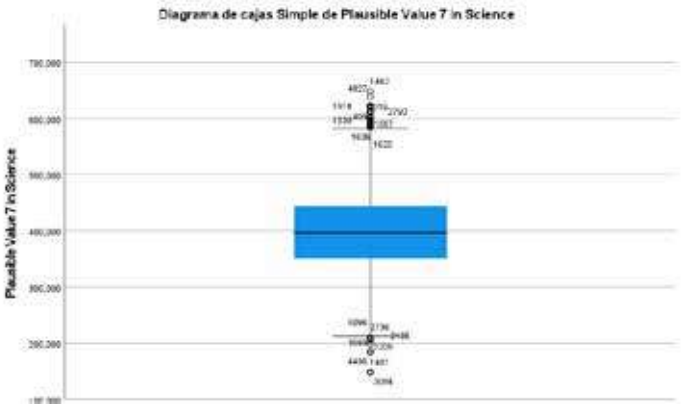


Figura 1

Rendimiento de los estudiantes de Ecuador en el área de Ciencias

En la tabla 1 se observan las correlaciones entre el rendimiento de los estudiantes de Ecuador y los factores contextuales y educativos disponibles. Mayormente estas tienen una correlación positiva, pero existen algunas variables con correlación negativa. Por ejemplo, a nivel individual está el género (mujer) del estudiante; y a nivel centro está el lenguaje (castellano), género docente promedio (1= mujer; 0=hombre), números (1= un centro; 0= varios centros) de centros educativos donde enseña el profesorado, localización del centro educativo (tamaño de la localidad), ratio, formación permanente del docente, y liderazgo docente. Y a nivel estudiante y centro destacan la repetición, relación docente-alumno, expectativa hacia el alumnado y actitud hacia la escuela. Enfatizando que la actitud del estudiante hacia la escuela, la relación docente-estudiante, y la expectativa docente están relacionadas de manera inversa. También en la tabla se observa que no existe una relación significativa entre el rendimiento en ciencias y la satisfacción laboral del docente, satisfacción profesional del docente, tamaño del aula o el género promedio del estudiante a nivel centro (1= mujer; 0=hombre).

Tabla 1

El rendimiento en Ciencias y las variables explicativas

Variables explicativas	Nivel estudiante		Nivel centro	
	R_{xy}	*p.*	r_{xy}	*p.*
Género	-0,117	<,001	0,010	0,465
Estatus migratorio	0.038	0,005	0,150	<,001
Lenguaje	0,050	<,001	-0,036	0,008
Grado	0,382	<,001	0,367	<,001
Nivel socioeconómico	0,424	<,001	0,496	<,001
Repetición	-0,279	<,001	-0,350	<,001
Género docente	-	-	-0,092	<,001
Edad Docente	-	-	0,061	<,001
Experiencia docente	-	-	0,115	<,001
Centros de enseñanza docente	-	-	-0,117	<,001
Educación Docente	-	-	0,100	<,001
Estrato rural del centro	-	-	0,035	0,011
Infraestructura del centro	-	-	0,322	<,001
Localización del centro	-	-	-0,171	<,001
Total de docentes en el centro	-	-	0,212	<,001
Tamaño del centro	-	-	0,129	<,001
Tamaño del aula	-	-	-0,022	0,125
Tipo de centro	-	-	0,311	<,001
Ratio	-	-	-0,146	<,001
Depresión	0,068	<,001	0,192	<,001
Actitud	-0,150	<,001	-0,265	<,001
Sentido de pertinencia	0,100	<,001	0,259	<,001
Clima disciplinario	0,056	<,001	0,069	<,001
Relación E-D	-0,186	<,001	-0,339	<,001
Expectativa docente	-0,101	<,001	-0,197	<,001
Formación docente		-	-0,044	0,002
Liderazgo docente	-	-	-0,062	<,001
Satisfacción laboral	-	-	0,020	0,156
Recursos de Enseñanza	-	-	0,352	<,001
Satisfacción professional	-	-	0,017	0,222

Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se ha dado una respuesta satisfactoria a la cuestión de investigación planteada inicialmente. Resulta contraintuitiva la relación negativa entre algunas variables contextuales/educativas y el rendimiento del estudiante en Ciencias. Por ejemplo, el género del docente, donde al disminuir el número de docentes mujeres en el centro educativo significaría un aumento en el rendimiento del estudiante en ciencias. Posiblemente esto se deba a que mayoritariamente esta área es impartida por docentes hombres o la formación del docente. Respeto a esta última, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador (2018) señala que los docentes hombres tienen un título de cuarto nivel, que representa el 10,6 % frente al 10,3% de docentes mujeres que tienen dicha formación. Por ello, es necesario realizar más estudios complementarios que ayuden a identificar la influencia de esta variable y de las demás variables encontradas.

Algunas limitaciones del estudio recaen a la base de datos utilizada, debido a que PISA-D recoge solo una muestra de la población ecuatoriana. Asimismo, los datos recolectados pueden poseer sesgo de deseabilidad social, en la cual el miembro educativo responde un cuestionario de acuerdo a respuestas socialmente aceptadas y aprobadas. También, el estudio es de carácter bivariado por lo que no se está teniendo en cuenta las relaciones espurias y multicolinealidad entre los factores contextuales y educativos estudiados. Lo cual deberá abordarse en futuros estudios a través de modelos multivariantes más complejos como los modelos de regresión.

Impacto y transferencia

Los resultados obtenidos en este estudio son la base a una futura investigación más amplia, en la que se determinará el grado de influencia de los factores en el rendimiento de los estudiantes de Ecuador en el área de Ciencias a través de modelos de regresión lineal multinivel. Asimismo, estos resultados pretenden ser una guía a otras investigaciones enfocadas en esta área u otras áreas de interés de los investigadores.

Referencias bibliográficas

Ato, M., López, J. y Bevavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2018). *La educación en el Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos.* INEVAL. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa, 9*(4), 3-9. https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080011.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018a). *PISA para el Desarrollo. Evaluación fuera de la escuela: resultados clave.* OECD Publishing. https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/pisa/jovenes_fuera_escuela/PISA_en_Foco_110.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018b). *PISA para el Desarrollo. Resultados en Foco.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA_D_Resultados_en_Foco.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018c), *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en

Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños, R., y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11*(2), 45–60. http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733

Ruiz de Minguel, C. y Castro Morera, M. (2006). Un Estudio Multinivel Basado en PISA 2003: Factores de Eficacia Escolar en el área de Matemáticas. *Education Policy Analysis Archives (EPAA),* 14(29). https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/216

La enseñanza aprendizaje del tema Respiración Celular, en el bachillerato, con base en la pedagogía de la Escuela Moderna

Kevin Edgar Barrera Moreno [1]
Nora Elisabeth Galindo Miranda [1]
[1] *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
kev_barrer@ciencias.unam.mx

Resumen

El presente estudio aborda la problemática en la enseñanza y el aprendizaje de la respiración celular a nivel Bachillerato en México, identificando la abstracción y complejidad conceptual como principales obstáculos en el proceso educativo del tema. Se introduce un enfoque psicopedagógico innovador que integra técnicas modernas de enseñanza y la propuesta del método "Panal", junto con prácticas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Como construcción de modelos, realidad aumentada y Aprendizaje Basado en Problemas, evidenciando que su aplicación conduce a una mejora notable en la comprensión estudiantil del proceso biológico estudiado, así como la motivación en los estudiantes.

Palabras clave: Bioquímica, Práctica pedagógica, Biología molecular, Aprendizaje activo y Método de aprendizaje.

Abstract

The current study addresses the issues in teaching and learning cellular respiration at the high school level in Mexico, identifying abstraction and conceptual complexity as the main obstacles in the educational process of the subject. An innovative psychopedagogical approach is introduced that integrates modern teaching techniques and the proposal of the "Panal" method, along with practices from the Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) of the UNAM. Such as model construction, augmented reality, and Problem-Based Learning, demonstrating that its application leads to a significant improvement in students' understanding of the biological process studied, as well as motivation among students.

Keywords: Biochemistry, Pedagogical practice, Molecular biology, Active learning and Learning method.

Introducción

Este trabajo se centra en el desafío de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del proceso de respiración celular, un concepto fundamental en biología que a menudo, resulta difícil para los estudiantes debido a su naturaleza abstracta y la complejidad de los procesos metabólicos involucrados. Nuestra investigación se basa en identificar las barreras que impiden la comprensión y adquisición del conocimiento necesario para internalizar el tema. Con el objetivo de superar estas dificultades, se considera un enfoque psicopedagógico integral que incluye las metodologías de la escuela moderna y del CCH, así como el innovador método "Panal" (Figura 1), que ofrece una estructuración más efectiva al aprendizaje del tema de interés.



Figura 1.
Esquema que representa el fundamento psicopedagógico del método "Panal" (Creación del auto)

Las reformas educativas y las innovaciones pedagógicas han transformado la educación, destacando la importancia de un aprendizaje activo y autodirigido. Este enfoque se refleja en la filosofía del CCH, que desde los años setenta promueve un modelo educativo basado en el aprendizaje autónomo, "aprender a aprender, a hacer y a ser"; así mismo, Freinet (1979), con su énfasis en la adaptación pedagógica a las necesidades contemporáneas; y Pantoja Castro junto con Covarrubias Papahui (2013), quienes critican la enseñanza de la ciencia centrada en el conocimiento declarativo. Juntos, estos elementos subrayan un cambio paradigmático hacia una educación que valora y fomenta la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, superando a modelos tradicionales.

Con base en la conjunción del modelo del CCH, de la escuela moderna y el modelo "Panal", se tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una propuesta integral e innovadora sobre el tema de respiración celular, utilizando la construcción de modelos, uso de organizadores gráficos, uso de realidad aumentada, la gamificación y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Antecedentes

Cortés Martínez (2015), emprendió una investigación cuasiexperimental con el fin de desarrollar y evaluar una estrategia didáctica basada en el constructivismo para la enseñanza de la respiración celular y la fermentación. Este estudio sentó las bases para proponer un cambio metodológico, así mejorar la comprensión y el interés de los alumnos en temas complejos de biología.

Método

Se aplicó una metodología mixta con un enfoque observacional descriptivo, transversal y prospectivo, realizado en el CCH Vallejo durante el semestre 2024-1. Se centró en la asignatura de Biología III. Se realizó un pilotaje previo para ajustar la estrategia didáctica, con un grupo de 22 estudiantes de 17 a 18 años en tres sesiones de dos horas cada una. Se calibro la evaluación y la estrategia didáctica, por medio de entrevistas y observación, adaptando la enseñanza a sus conocimientos previos. Se empleó gamificación con Quizizz® en los temas de la respiración celular, glucólisis, ciclo de Krebs, cadena transportadora de electrones y fermentación, y se utilizaron organizadores gráficos para facilitar el aprendizaje.

Los alumnos, trabajaron en equipos, construyeron modelos de la molécula de glucosa utilizando dulces y palillos, lo que les permitió investigar las rutas metabólicas y comprender la importancia de las enzimas, sustratos y

productos en las reacciones metabólicas, todo gracias a la manipulación de materiales. Documentaron cada etapa del proceso catabólico mediante tablas descriptivas y fotografías. Posteriormente, compararon sus modelos con la ruta metabólica en papel bond y utilizaron un simulador en línea (dentro del Portal Académico del CCH) para explicar la cadena transportadora de electrones. La realidad aumentada se empleó para examinar la mitocondria, la membrana celular y el transporte transmembranal. Finalmente, se implementó un ABP que vinculaba la respiración celular con un caso real de intoxicación por humo durante un incendio, promoviendo la discusión y análisis crítico entre los estudiantes sobre las causas celulares del caso.

Los estudiantes aplicaron sus conocimientos de respiración celular mediante el diseño de un juego interactivo en la plataforma Genially®. Utilizaron técnicas de "Drag and Drop" guiados por una herramienta didáctica que les enseñó a usar y programar en la plataforma, lo que resultó en una variedad de propuestas educativas en el "Aula del futuro". La evaluación de los proyectos se realizó mediante una rúbrica de pares y fue complementada con observaciones y videograbaciones del docente, quien también documentó las sesiones en un diario de clase, destacando los momentos significativos, las acciones y emociones de los estudiantes, así como sus respuestas durante las actividades. Los estudiantes llevaron bitácoras personales donde registraron sus emociones, aprendizajes y temas de interés para futuras exploraciones. Finalmente, se fomentó la discusión abierta y respetuosa entre los alumnos para expresar dudas y opiniones sobre el trabajo de sus compañeros.

Resultados

Para el análisis de resultados, se promediaron y se obtuvieron los porcentajes de respuestas en los instrumentos de evaluación por equipo, según los criterios establecidos por cada rúbrica: rúbrica para evaluar los modelos de las rutas metabólicas, rúbrica para evaluar la resolución del ABP, y rúbrica para evaluar el "Drag and Drop" en Genially. Se realizó la prueba de sensibilidad a 12 reactivos tipo *ítems* sobre los conceptos básicos de la respiración celular. Finalmente se clasificaron las principales ideas externadas de los alumnos con respecto a sus emociones durante la aplicación de la estrategia didáctica.

La figura 2 muestra los porcentajes obtenidos por grupo en la rúbrica que evaluaba los modelos y explicación de las rutas metabólicas.

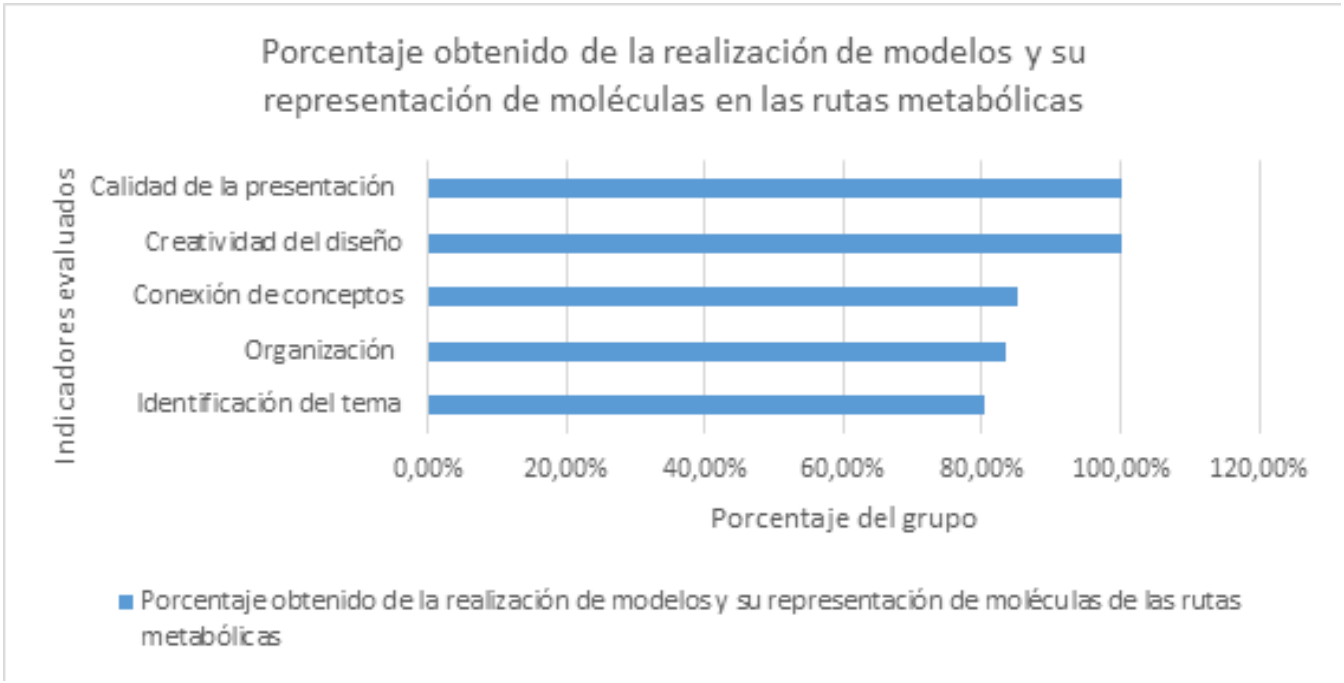


Figura 2

Porcentaje de grupo evaluado para la primera secuencia didáctica, sobre creación de modelos de las rutas metabólicas.

Solución del ABP

En la figura 3 se observar que el porcentaje más bajo obtenido en los estudiantes es al realizar una investigación de fuentes confiables, lograron llegar a la conclusión y resolver el problema de la chica muerta por inhalación de humo durante un incendio, dando la solución a través de la explicación del bloqueo de los complejos proteicos involucrados en la cadena transportadora de electrones y encontrando el antídoto que liberaría la cadena para la producción de ATP.

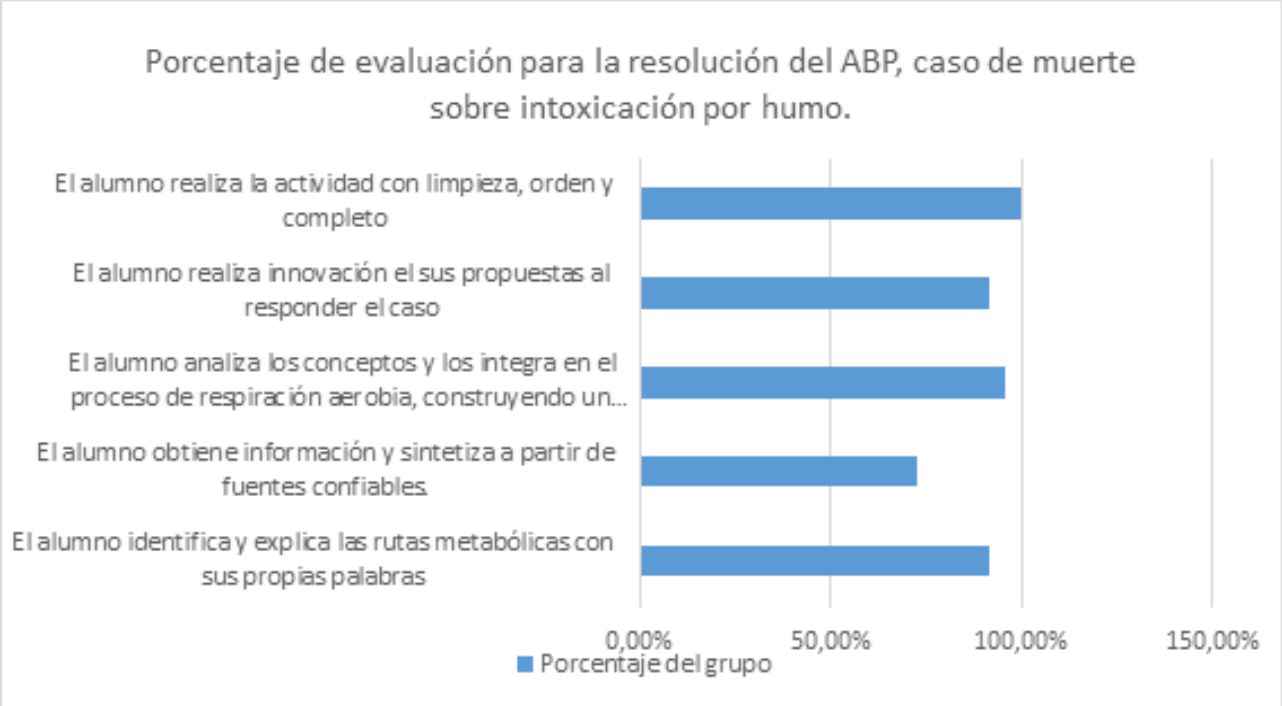


Figura 3.

Porcentaje de grupo evaluado para la segunda secuencia didáctica, para la resolución del ABP, caso de muerte sobre intoxicación por humo.

"Drag and drop"

La figura 4, corresponde a una de las seis propuestas realizadas por parte del alumnado, haciendo énfasis en la necesidad de buscar herramientas de aprendizaje que ayuden a la autorregulación académica. La figura demuestra que los alumnos sintetizan, organizan y esquematizan la información para su comprensión, preguntando elementos clave de la respiración celular, dentro del juego.

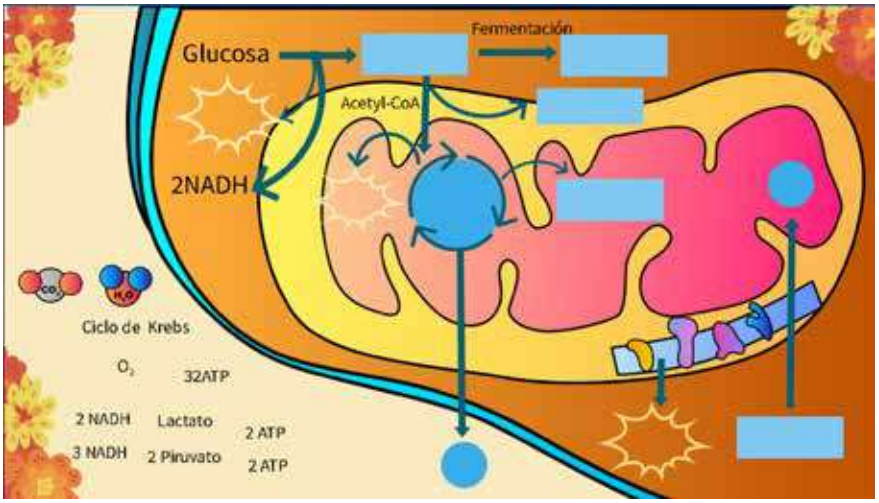


Figura 4.

"Drag and Drop de la respiración celular", propuesta elaborada por alumnos.

Reactivos en la gamificación

La tabla 1, muestra los 12 *items* aplicados a los alumnos al inicio y al cierre de la estrategia didáctica mediante un Quizizz®. En la tabla se describe el grado de dificultad y el número de respuestas correctas por cada *items*.

Tabla 1

items a prueba con su grado de dificultad obtenido.

items	Aciertos		Errores		Grado de dificultad
	Inicio	Cierre	Inicio	Cierre	
1. Carbohidrato que ingresa a la célula con el objetivo de portar energía a través de su descomposición.	19/22=.86	22/22=1	5	0	Muy fácil
2. ¿Cuáles de las siguientes moléculas es el producto final de la glucólisis?	20/22=.90	21/22=.95	2	1	Muy fácil
3. Lugar dentro de la célula donde se lleva a cabo la respiración celular (Ciclo de Krebs y Cadena Transportadora de Electrones)	5/22=.22	22/22=1	17	0	Difícil a muy fácil
4. La siguiente reacción, ¿Qué proceso metabólico representa? C6H12O6 + 6O2 → → 6CO2 + 6H2O + 36 ATP	0/22=0	22/22=1	22	0	Muy difícil a muy fácil
5. ¿Qué es el ATP?	20/22=.90	22/22=1	2	0	Muy fácil
6. ¿Cuántos ATP se obtienen al finalizar la respiración aerobia, tomando en cuenta la fosforilación oxidativa y la fosforilación a partir del sustrato?	0/20=0	15/22=.68	22	7	Muy difícil a fácil
7. La glucólisis, es un proceso por el cual se degrada la...	22/22=1	22/22=1	22	22	Muy fácil
8. Durante el intercambio gaseoso, se introduce al cuerpo O2 y se desecha el CO2, ¿En qué proceso de la respiración aerobia se genera el CO2?	3/22=.13	20/22=.90	19	2	Muy difícil a muy fácil

9. **El Oxígeno que entra en la célula, ayuda para formar_____ al finalizar la cadena trasportadora de electrones.**	0/22=0	19/22=.86	22	3	Muy difícil a fácil
10. **Donador de electrones durante la cadena transportadora de electrones, este se genera tanto en Glucólisis, Oxidación del piruvato y Ciclo de Krebs (Selecciona dos opciones).**	0/22=0	22/22=1	22	0	Muy difícil a muy fácil
11. **Producto final de la respiración anaerobia en fermentación de tipo alcohólica**	20/22=.90	22/22=1	2	0	Muy fácil
12. **De los siguientes organismos, ¿Quién podría realizar fermentación de tipo alcohólica?**	5/22=.22	15/22=.68	17	7	Difícil a regular

Bitácora de Clase

Para la bitácora de clase, se agruparon las ideas expresadas por los estudiantes de acuerdo a la mayor frecuencia y se generó la siguiente lista de reflexiones individuales.

Tabla 2

Ideas centrales de los alumnos al responder la bitácora de clase.

1 ¿Qué aprendí en la clase de biología?
• "Todo sobre la respiración celular" • "Cómo se lleva a cabo la glucólisis, el ciclo de Krebs y la cadena transportadora de electrones" • "Aprendí sobre cuantos ATP se generan en la respiración celular" • "Conocí la importancia que tiene la respiración celular en contextos cotidianos" • "Ahora sé por qué mi mamá me pide comer dulces cuando tengo pereza en el día" • "Conocí las moléculas de NADH y FADH"
2. ¿Cómo me sentí al realizar las actividades en clase?
• "Bien, aprendimos con claridad el tema" • "Un poco estresado, pues es mucha información, pero me gustaron las actividades" • "Fue intrigante y divertido, creo entender la mayoría de los conceptos" • "Feliz, contento y bien" • "Me gustaría que tuviéramos mayor tiempo para realizar las actividades"
3. ¿Las actividades realizadas me ayudaron en mi proceso de aprendizaje?
• "Sí, la realidad aumentada, videos y animaciones, me ayudan más a comprender" • "Me gustó mucho estudiar el caso de la chica que murió intoxicada con humo" • "Sí, ya que pude comprender la formación del ATP, y jamás había entendido ese tema" • "Medianamente, creo que el profesor habla muy rápido y eso me estresa" • "Pude comprender para que servían las enzimas, mi anterior profesor nos habló de las enzimas, pero no terminaba de comprender, pero con la clase comprendí perfecto todo"

Discusión y conclusiones

El estudio presentado demuestra una aplicación exitosa de métodos mixtos en la enseñanza de la respiración celular, destacando la importancia de adaptar las estrategias didácticas a los conocimientos previos de los estudiantes.

La gamificación, a través de herramientas como Quizizz® y el uso de modelos físicos, facilitó la comprensión de conceptos complejos en la respiración celular y las rutas metabólicas (Figura 1).

La documentación visual y la comparación con simuladores en línea reforzaron el aprendizaje práctico, mientras que la realidad aumentada proporcionó una perspectiva detallada de estructuras celulares clave.

El enfoque de ABP, aplicado a un caso real, fomentó habilidades de análisis crítico y aplicó el conocimiento teórico a situaciones de la vida real, demostrando ser una herramienta pedagógica valiosa para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje activo y significativo de la biología (Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G., 2005).

El modelo "Panal" representa una propuesta innovadora en el ámbito de la educación media superior en México, que busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de un enfoque inclusivo y diversificado. Este modelo se fundamenta en pedagogías probadas y exitosas, con el objetivo de actualizar y detallar la evaluación de variables relevantes dentro de un contexto educativo real. La relevancia del modelo "Panal" radica en su capacidad para adaptarse a diferentes contextos educativos, promoviendo la inclusión y la mejora continua de las estrategias didácticas tanto para estudiantes como para docentes. En un país donde la educación media superior se enfrenta a desafíos significativos, como lo indica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), el modelo "Panal" podría ser clave para asegurar que los jóvenes adquieran las habilidades necesarias para el empleo, la capacitación y el acceso a niveles educativos superiores. Además, al estar alineado con los principios de respeto a la diversidad y con un marco curricular común a nivel nacional, el modelo "Panal" se presenta como una estrategia prometedora para responder a la heterogeneidad de los estudiantes en términos de aspiraciones, conocimientos y habilidades previamente adquiridas.

La adopción de estrategias educativas que atienden a los intereses de los adolescentes es crucial para su motivación y éxito académico. La enseñanza práctica y contextualizada, junto con la gamificación diseñada por los propios estudiantes, promueve un aprendizaje autónomo y significativo. Estas tácticas, alineadas con los objetivos educativos, fortalecen la confianza y el conocimiento, fundamentales para el desarrollo pedagógico en el aula.

Impacto y transferencia

La investigación subraya la relevancia de una enseñanza integral en la educación media superior, especialmente en la bioquímica, donde la abstracción es crucial. Es imperativo que los educadores continúen desarrollando y refinando estrategias didácticas que fomenten el ser y el hacer en los estudiantes. La integración del juego como herramienta pedagógica ofrece una vía prometedora para superar las barreras de la abstracción en temas complejos como la respiración celular. El modelo propuesto en este trabajo sugiere un marco de enseñanza que, al ser perfeccionado y aplicado, podría revolucionar la manera en que los estudiantes se relacionan con la bioquímica, transformando la percepción de la materia de un desafío intimidante a una oportunidad estimulante para el aprendizaje y la exploración. La construcción continua de este modelo y su fundamentación teórica, junto con prácticas didácticas específicas, serán esenciales para cultivar una comprensión profunda y un interés sostenido en la biología y sus procesos abstractos.

Referencias bibliográficas

Cortés, Martínez Carlos, (2015), Desarrollo y evaluación de una estrategia didáctica para la enseñanza del tema respiración celular y fermentación en Educación Media Superior, Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2005). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo (2da ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH]. (2016). Programas de Estudio, Área de Ciencias Experimentales, Biología Salinas Hernández, Irma Sofía (2020). ¿Cómo sobrevivir a la enseñanza del metabolismo celular en bachillerato?, Revista Digital Universitaria (rdu). Vol. 21, núm. 2 marzo-abril. DOI: http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n2.a8

Freinet, C. (1979). Las invariantes pedagógicas. Barcelona: Editorial Laia (BEM).

Freinet, C., & Salengros, R. (1993). Modernizar la escuela moderna (1st ed.). Laia / Barcelona. 35.

OCDE, (2017), Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategias de Competencias, Destrezas y Habilidades en México. Resumen Ejecutivo.

Resultados EDA. (2023). http://132.248.218.131/consulta_resultados_eda/marco.php

Ruiz Ortega, Francisco Javier (2007). MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 3(2),41-60. ISSN: 1900-9895. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112600004

Pantoja Castro, Julio César, & Covarrubias Papahiu, Patricia. (2013). La enseñanza de la biología en el bachillerato a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP). *Perfiles educativos*, *35*(139), 93-109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100007&lng=es&tlng=es.

Programa de Estudios Experimentales, Biología I y II., Colegio de Ciencias y Humanidades , Universidad Nacional Autónoma de México https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/BIOLOGIA_I_II.pdf

Participación de los Alumnos/as de 5º y 6º de Educación Primaria en la Tutoría de Grupo

Bingjie Jia [1]
Yaoshuochen Zhang [1]
Moxuan Yang [1]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
elsajia95@gmail.com

Resumen

Este diagnóstico educativo se centra en la participación del alumno/a y en la necesidad de que este tenga un rol protagonista. Se identifica como problema la pasividad del alumno/a, su desinterés y al mismo tiempo la necesidad sentida, por parte del profesorado, de que entre alumnos/as y profesorado exista mayor comunicación, confianza y motivación. El proyecto planteado tiene como finalidad mejorar la situación actual en cuanto al protagonismo del alumno/a, por las consecuencias que tiene en el aprendizaje. El presente trabajo quiere influir en el proceso total de aprendizaje del alumno/a, haciendo más fuerte los lazos entre los iguales y con el profesor/a como centrándose en la tutoría grupal, espacio educativo o y formador por excelencia.

Palabras clave: participación, aprendizaje activa, rol protagonista, tutoría grupal

Abstract

This educational diagnosis focuses on student participation and the need for them to have a leading role. The student's passivity, his disinterest, and at the same time the felt need, on the part of the teaching staff, for greater communication, trust, and motivation to exist between students and teachers are identified as a problem. The proposed project aims to improve the current situation in terms of student prominence, due to the consequences it has on learning. The present work wants to influence the student's total learning process, strengthening the ties between peers and with the teacher by focusing on group tutoring, an educational space or trainer par excellence.

Keywords: participation, active learning, leading role, group tutoring

Introducción

Este trabajo se centra en la participación del alumnado durante las sesiones de tutoría grupal en un centro concertado, destacando la participación activa y la atención individualizada del alumnado. El objetivo es evaluar la efectividad de la tutoría grupal en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, como la expresión libre de intereses por parte de los alumnos/as y una comunicación fluida con los profesores. El método es mixto y los resultados documentan las opiniones sobre la tutoría grupal desde dos perspectivas distintas (alumnado-tutores), así como la satisfacción percibida con respecto a este tiempo.

La enseñanza activa, según Bretones (1996), se centra en la participación activa de los alumnos/as, adoptando un enfoque radicalmente centrado en el estudiante. La participación, según Jurado (2009), es crucial para que los alumnos/as vivan experiencias participativas que les servirán como base para desempeñar roles en la sociedad como ciudadanos libres, críticos y democráticos.

Ferreiro (2005) sostiene que la participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria. Destaca que el protagonismo del alumnado en el aprendizaje implica realizar actividades que incorporen nociones, habilidades, actitudes o valores a su acervo personal.

Álvarez y Bisquerra (1996) proponen la acción tutorial como un proceso sistemático donde el alumnado recibe atención especial individual/grupal. La Ley Orgánica 8/1985 destaca la importancia de considerar el entorno social y cultural del centro en el proyecto educativo, que incluirá la forma de la acción tutorial.

Desde la perspectiva de Morales (2010), la acción tutorial, dentro de la orientación educativa, complementa la acción docente y tiene como objetivo atender a la diversidad del alumnado. Lázaro y Asensi (1987) añaden que la acción tutorial está inherentemente vinculada a la actividad educativa del profesor.

Reyes (2015) introduce el concepto de tutoría grupal como la actuación del tutor en un grupo de alumnos/as,

ayudándolos a participar activamente en la vida del centro. Esta modalidad de tutoría, similar al aprendizaje cooperativo, comparte aspectos esenciales como la cooperación, responsabilidad, comunicación y trabajo colaborativo (Mercado, Palmerín y Sesento, 2011).

Método

Se realiza el diagnóstico en un centro concertado de la Comunidad de Madrid, es un centro de línea 4, con un total de 617 alumnos/as y 39 profesores en la etapa de Educación Primaria. Dada la superioridad de la comprensión y expresión de los estudiantes de 5º y 6º, después de un análisis documental del centro, se observaron directamente en el aula de los cursos 5º y 6º en el tiempo tutoría grupal. También se administraron encuestas a los alumnos para recopilar sus opiniones sobre dicho timepo. Además, se realizaron entrevistas con los tutores para explorar la importancia y el enfoque del tiempo de tutoría.

Instrumentos	Dimensiones
Análisis documental	PEC (Proyecto Educativo de Centro)
	PAT (Plan de Acción Tutorial)
	Plan de Departamento de Orientación
Entrevista a los tutores de 5º y 6º	La importancia de la tutoría
	El coherente entre PAT y realidad
	Autoevaluación
	Sugerencia y mejora
Observación directa del aula	Participación activa
	Clima del aula
	Reflexión directa
Encuesta sobre la satisfacción general	Interés
	Confianza
	Positividad
	Participación
	Métodos variados
	Tomar de decisión

Fuente: elaboración propia

Resultados

Análisis de documentos del centro

A través de los documentos del centro, identificamos una diferencia entre los documentos y la realidad y entre los documentos entre sí. Por ejemplo, en el Proyecto Educativo de Centro, se considera a los alumnos/as con un papel protagónico y generando una participación activa en la vida escolar. Sin embargo, en la elaboración del PAT y en la construcción de las actividades en el tiempo tutorial, todas están pensadas y elaboradas por el Departamento de Orientación y no se ve en ellas la participación del profesorado ni alumno.

También, vemos que el PAT pide que los tutores deban asumir la orientación y la acción tutorial de sus alumnos/as como tarea propia, exclusiva de los tutores. Esto provoca la sensación de que los tutores no pueden compartir las informaciones con otros profesores sobre sus alumnos/as, recogidas en las tutorías. Faltan comunicarse completamente entre todos los docentes.

Entrevista

En la entrevista con los tutores de los cursos 5º y 6º, ellos muestran un sentido de menosprecio del tiempo tutorial grupal. Dicen que es muy normal sustituir el tiempo de tutoría por otra asignatura porque han terminado el contenido planteado o no tienen conflictos para resolver.

Reflejan en la entrevista que, el Departamento de Orientación ha diseñado un planteamiento estructurado de las

actividades de tutoría (PAT), aunque también deja libertad y capacidad de decisión a los tutores para poner en práctica otras actividades en función de las necesidades individuales del grupo-clase. Sin embargo, entre los tutores hay opiniones diferentes: hay quienes piensan que el colegio debe dejar más libertad para desarrollar los temas que les interesan a los profesores. Mientras tanto, otros tutores creen que los contenidos que el Departamento de Orientación ha diseñado el PAT no son suficientes para realizar una organización completa dentro del tiempo grupal.

Al realizar la entrevista, todos los tutores tienen una perspectiva común: que los alumnos/as no están muy satisfechos con algunos temas. Así, es difícil generar un buen clima en el aula ni desarrollar la acción tutorial eficazmente.

Observación directa del aula

Se llevaron a cabo observaciones de aula, específicamente durante el tiempo designado para la tutoría grupal, dos horas semanales. Con la observación de varias sesiones, se detecta que los alumnos/as de las clases de 5º y 6º muestran un diverso grado de desánimo por muchas causas. Como la metodología que han usado los tutores es invariable: charla del profesor con escasa participación del alumno. Aunque los profesores, a veces, les invitan a participar, pocos alumnos/as quieren participar activamente. Se observa que este modo no invita a la participación de todos, pues depende de la capacidad del alumnado para decir lo que piensa en el gran grupo y algunos alumnos/as son muy callados y sólo hablan con sus compañeros. Además, la gestión del aula por parte del tutor también afecta a la participación del alumnado, sucede muchas veces que un tutor gasta más tiempo en temas de disciplina. En este contexto, a pesar de los ideales del colegio en fomentar un desarrollo integral con el estudiante como protagonista, las observaciones indican dificultades por parte de los tutores para estimular una participación más activa durante las sesiones grupales de tutoría, lo cual sugieren la posibilidad de ajustes para mejorar la participación y el compromiso del alumnado en este importante espacio educativo.

Cuestionario sobre la satisfacción general

Los resultados de la encuesta nos permiten ver que:

- Los alumnos/as muestran un desinterés y apatía en la hora de tutoría grupal por causa de tema aburrido, repetición de actividades, mal gestión emocional del tutor, mal organización del aula etc.
- Los tutores manifiestan un menosprecio al tiempo de tutoría en grupo, como, por ejemplo, usan dicha hora para recuperar otra asignatura o terminar los deberes. Los alumnos/as no están interesados en lo que habla el profesor y los tutores tampoco resuelven los conflictos que surgen entre el alumnado. Los tutores usan el móvil en la clase y, por tanto, no intervienen en el debate del alumnado etc.
- Los tutores y los alumnos/as no crean una relación cercana ni tienen una confianza suficiente para la resolución del problema del alumnado.
- El paradigma que usan los tutores en dicho tiempo es paradigma-enseñanza, los alumnos/as no son el protagonista del aula ni poder decidir el contenido que les interesan.

Discusión y conclusiones

Se sabe que la participación del alumnado es algo fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero tendríamos que tener en cuenta que la realidad del aula, considerando las características de cada alumno, las metodologías que han tomado los profesores incluso los recursos y el clima del colegio, afectarán a la participación de los alumnos/as.

El presente trabajo toma las necesidades y opiniones de los alumnos/as como el punto de partida, pensamos desde el punto de vista de los alumnos/as: cómo puedo decir lo que me gusta, qué hago si me siento aburrido, cómo tomar decisión en grupo etc. Las cosas que apoyan las relaciones interpersonales ayudarán mucho en la vida de los alumnos/as en su propio desarrollo y formación.

Siendo los profesores, es necesario que conozcan las necesidades del alumnado proactivamente y mantengan las comunicaciones fluidas con los alumnos/as. Generan el compromiso entre sus relaciones para que verdaderamente ser responsable para ellos en el colegio.

Por último, si queremos proporcionar a nuestros alumnos/as un desarrollo integral, una vida escolar sana y alegre, y en el futuro, se convierten a un ciudadano activo en las construcciones sociales, debemos que promover un cambio para ser un aula participativa, un colegio abierto, y una sociedad democrática que dé sentido y significado a dicha participación.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (1996). Manual de orientación y tutoría.

Bretones Román, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, (32), 025-54.

Ferreiro, R. (2005). La participación en clase. *Rompan filas*, *76*, 3-7.

Jurado, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, *23*, 1-10.

Lázaro, A., y Asensi, J. (1987): *Manual de Orientación y Tutoría,* Narcea, Madrid.

Morales, A. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos*, (7), pp. 95-114.

Mercado, H., Palmerín, M., y Sesento, L. (2011). LA TUTORIA GRUPAL EN LA EDUCACIÓN. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (3).

Reyes, M. (2015). LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA LABOR DE EQUIPO (tesis de pregrado). Universidad de Cádiz, Cádiz.

Diferencias por Género en las propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar la Felicidad en estudiantes de primaria

Federico Pulido Acosta[1]
Beatriz Pedros Vico[1]
[1] *Universidad de Granada, España*
federicopa@ugr.es

Resumen

La investigación aborda la adaptación de los Sistemas Educativos a desafíos contemporáneos, destacando la importancia de los estados emocionales, especialmente la felicidad, en el ámbito académico (Acosta y Clavero, 2018). Se centra en la creación y validación de un instrumento para evaluar la felicidad, considerando propiedades psicométricas por género (Pacosonco y Gallegos, 2021). La muestra de 764 alumnos en Ceuta refleja diversidad cultural y religiosa. El cuestionario cerrado de 40 ítems, inspirado en escalas como la de Ryff y Lima, muestra alta consistencia interna en la evaluación de la felicidad para ambos géneros. El análisis factorial exploratorio revela factores como condiciones de vida, satisfacción y cambios en la vida. Aunque se identifican algunas diferencias de género, la investigación destaca la importancia de considerar estas variaciones en la evaluación de estados emocionales en entornos educativos (Mertoglu, 2020; Matesanz, 2006). Los resultados iniciales son prometedores para la depuración del instrumento y sugieren la necesidad de abordar las diferencias de género en futuras investigaciones y en el diseño de intervenciones para fomentar la felicidad escolar.

Palabras clave: Felicidad, aprendizaje socioemocional, desarrollo afectivo.

Abstract

The research addresses the adaptation of Educational Systems to contemporary challenges, emphasizing the significance of emotional states, especially happiness, in the academic context (Acosta and Clavero, 2018). It focuses on creating and validating an instrument to assess happiness, considering psychometric properties by gender (Pacosonco and Gallegos, 2021). The sample of 764 students in Ceuta reflects cultural and religious diversity. The closed questionnaire with 40 items, inspired by scales like Ryff and Lima, shows high internal consistency in evaluating happiness for both genders. The exploratory factor analysis reveals factors such as living conditions, satisfaction, and life changes. While some gender differences are identified, the research underscores the importance of considering these variations in assessing emotional states in educational settings (Mertoglu, 2020; Matesanz, 2006). Initial results are promising for refining the instrument and suggest the need to address gender differences in future research and in designing interventions to promote school happiness.

Keywords: Happiness, socioemotional learning, affective development.

Introducción

La actualidad, dentro de los Sistemas Educativos, se ve obligada a poner en marcha retos más audaces, para adaptarse a nuevas formas políticas, culturales y sociales de manera vertiginosa (Acosta y Clavero, 2018). El objetivo último es que el alumnado pueda aprender y desarrollar nuevas habilidades y capacidades que le permita afrontar el futuro con relativa esperanza (Erginer, Erginer, y Eranil, 2022). Uno de los campos más explorados en la actualidad destaca la importancia de los estados emocionales, que comienzan a adquirir una relevancia cada vez mayor y van haciéndose un hueco en las más diversas áreas de la vida.

Tras destacar la relevancia de las emociones en el ámbito académico, se centra la mirada en los estados emocionales de carácter positivo, concretamente en la felicidad. Aquellos sujetos que demuestran mayores niveles de felicidad llegan a un mayor desarrollo social y económico a través de la autorrealización con el trabajo (Mendoza y Gómez, 2011). Las personas con un adecuado dominio en la gestión de estos estados emocionales se encuentran mejor

adaptadas al ámbito educativo, teniendo menos conflictividad (Pulido y Herrera, 2016), por lo que el estudio y evaluación de la felicidad es un importante foco de interés en los últimos años, (Mertoglu, 2020).

Contemplando la enorme incidencia que tiene el género sobre las capacidades emocionales, se hace necesario utilizar instrumentos validados. Se pretende determinar con más precisión el valor predictivo y/o discriminativo dentro de esta dimensión, como reveladora de un rasgo propio de cada género. Sólo de esta manera se podrá considerar justamente el valor discriminativo predictivo del instrumento. La validez de un instrumento, característica fundamental del mismo y muy apreciada en psicometría, se puede ver negativamente afectada (Matesanz, 2006) cuando no se tiene en cuenta la variable género en el análisis. Por esta razón, el presente trabajo hace especial hincapié en el análisis de los datos con independencia para ambos géneros.

Considerando todo lo mencionado, se presenta el estudio llevado a cabo con una muestra de alumnos escolarizados en Centros de Educación Infantil y Primaria en la ciudad de Ceuta. Los objetivos del trabajo han sido elaborar y validar un instrumento para evaluar la Felicidad, partiendo de instrumentos como la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (adaptada por Van Dierendonck, 2004) y la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006), considerando por separado el análisis de las propiedades psicométricas de ambos géneros.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 764 participantes que reflejan las características del contexto pluricultural de Ceuta (Tabla 1). El método para la selección de la muestra fue mediante un método aleatorio de sujetos disponibles. El error muestral fue del 3%.

Tabla 1.

Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas	Media descriptiva				
		Media	D.T.	Rango	
Edad	N=764		9.41	1.19	7-12
				N	%
Cultura/Religión	Cristianos			196	25.8
	Musulmanes			564	74.2
Género	Varones			403	53.2
	Chicas			354	46.8
Estatus	Bajo			96	12.6
	Medio-Bajo			330	46.2
	Medio			245	32.1
	Alto			93	12.2

Instrumento

Para la elaboración del instrumento, se consultaron instrumentos como la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (adaptada por van Dierendonck, 2004) y la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006), dado que se intentó elaborar un cuestionario cerrado. El instrumento elaborado está formado por 40 ítems a los que se contesta con una escala tipo Lickert de 4 puntos.

Procedimiento

Se comenzó con el análisis de la consistencia interna del cuestionario. Para evaluar la fiabilidad se emplearon la prueba α de Cronbach junto con la prueba de dos mitades de Spearman-Brown. Posteriormente se aplicaron cálculos para comprobar la validez factorial, empleando un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), por medio del análisis de varianza de componentes principales con rotación varimax.

Resultados

Se comienza con los resultados que hacen referencia a la consistencia interna del instrumento. Los resultados dan una fiabilidad, para todos los ítems, establecida por un de Cronbach de .877 en el caso de las mujeres. Por otro lado, para la muestra de alumnos, el resultado de la prueba de Cronbach fue de .875. Los resultados de la fiabilidad de los factores para la muestra de alumnos quedan resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en mujeres

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
FELICIDAD	α de Cronbach	.877
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Condiciones + y Satisfacción	α de Cronbach	.878
Condiciones de vida negativas	α de Cronbach	.874
Cambios en la vida	α de Cronbach	.582
No cambios en la vida	α de Cronbach	.541
Estados Contrapuestos	α de Cronbach	.593
Vida	α de Cronbach	.630

Si se centra la atención en la muestra de estudiantes varones, se encontraron sólo 5 factores. Los resultados de la fiabilidad de los factores para la muestra masculina quedan resumidos en la tabla 3.

Tabla 3.

Valores de la prueba α de Cronbach en cuestionario y factores en varones

CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO		
FELICIDAD	α de Cronbach	.875
CONSISTENCIA INTERNA DE LOS FACTORES		
Condiciones de vida negativas	α de Cronbach	.876
Condiciones + y Satisfacción	α de Cronbach	.871
Cambios en la vida	α de Cronbach	.592
No cambios en la vida	α de Cronbach	.547
Vida futura	α de Cronbach	.557

En el apartado relacionado con la varianza factorial se emplearon diferentes Análisis Factoriales Exploratorios (AFE). En este sentido, los factores obtenidos en la muestra femenina fueron 6. Entre todos los factores suman una varianza total explicada del 54.436%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 4.

Tabla 4.

Varianza e ítems en el cuestionario utilizado en mujeres

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO FELICIDAD				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
FELICIDAD	Condiciones + y Satisfacción	15	25.153%	40 ítems
	Condiciones de vida negativas	13	12.844%	54.436% en la varianza total explicada
	Cambios en la vida	3	6.686%	
	No cambios en la vida	4	3.55%	
	Estados contrapuestos	3	3.15%	
	Vida	2	3.052%	

El mismo análisis (AFE) se llevó a cabo para determinar los factores y la varianza total explicada en la muestra masculina. En este sentido, los factores obtenidos fueron 5. Entre todos los factores suman una varianza total explicada del 51.937%. Todos los resultados en este apartado aparecen resumidos en la tabla 5.

Tabla 5.

Varianza e ítems en el cuestionario utilizado en varones

VARIANZA DE FACTORES DE CUESTIONARIO FELICIDAD				
	FACTOR	Nº ítems	V. Explicada	Suma Total
FELICIDAD	Condiciones de vida negativas	15	22.573%	40 ítems
	Condiciones + y Satisfacción	15	13.32%	51.937% en la varianza total explicada
	Cambios en la vida	3	8.06%	
	No cambios en la vida	5	4.289%	
	Vida futura	2	3.694%	

Discusión y conclusiones

Partimos en el presente estudio con la idea de hacer una validación inicial de un instrumento para evaluar la Felicidad, con la idea de medir este estado emocional en una población de estudiantes de educación primaria. Con la intención de aumentar su validez y poder predictivo se analizaron por separado las muestras de ambos géneros, intentando contemplar las diferencias, siguiendo una dinámica similar al estudio de Matesanz (2006). Los niveles de consistencia interna del instrumento fueron aceptables para la Felicidad total. En ambos géneros son similares (=.877 las mujeres y =.875 los varones) y también similares a los obtenidos en el mismo para cada uno de los factores (desde .878 hasta .593 en la muestra femenina y desde .876 hasta .547 en los varones). Respecto a la dimensionalidad del instrumento, se encontraron pocas diferencias entre ambos géneros. En el caso de las mujeres se obtuvieron 6 factores. Estos factores son Condiciones de vida positivas y Satisfacción (el segundo factor de la muestra masculina), Condiciones de vida negativas (el primer factor de los varones), Cambios en la vida (tercera categoría en varones), No cambios en la vida (cuarta categoría en el caso de la muestra masculina), Estados contrapuestos (no equiparable a ninguno de los factores en los niños) y Vida (tampoco puede equipararse con ninguna categoría en el caso de la muestra masculina). Para los chicos, los factores son Condiciones de vida negativas, Condiciones de vida positivas y Satisfacción, Cambios en la vida, No cambios en vida y Vida futura. Los cuatro primeros se repiten en ambos géneros, integrando prácticamente los mismos ítems que en las mismas categorías de las mujeres.

Finalmente indicar que, para ser la primera validación, los resultados iniciales nos permiten ser optimistas con respecto a los elementos a corregir para depurar este instrumento de evaluación de los estados emocionales. Con respecto a las diferencias entre varones y mujeres, estas aparecen, aunque son pocas (varían en un dos factores), por lo que, siguiendo a Matesanz (2006) se destaca una mayor precisión y más valor predictivo, siendo la Género un elemento discriminativo revelador de un rasgo propio de cada género.

Referencias bibliográficas

Acosta, F., & Clavero, F. (2018). Ansiedad y felicidad como estados emocionales contrapuestos en la infancia. European Journal of Investigation in Health Psychology and Education, 8(2), 65. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i2.245

Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. Revista Interamericana de Psicología, 40(1), 96-106.

Erginer, A., Erginer, E., & ERANIL, A. (2022). Unwrapping the gift box: exploring school children's happiness and unhappiness in türkiye, from a causality perspective. Participatory Educational Research, 9(5), 449-466. https://doi.org/10.17275/per.22.123.9.5

Matesanz, A. (2006). Datos para la adaptación castellana de la Escala de Temores (FSS). Análisis y Modificación de Conducta, 32(144), 521-551.

Mendoza H., M., & Gómez C., B. (2011). Felicidad: análisis de los impulsores entre Chile y Canadá. Estudios De Administración , 18 (1), 1–21. https://doi.org/10.5354/0719-0816.2011.56369

Mertoglu, M. (2020). Factors affecting happiness of school children. Journal of Education and Training Studies, 8(3), 10. https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4674

Pulido, F., Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. Tendencias Pedagógicas, 28, 99-114.

Van Dierendonck, D. (2004) The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. Personality and Individual Differences, 36(3), 629-644.

Brecha de género en el rendimiento del euskera en los centros vascos de secundaria: diagnóstico y percepciones de las y los profesionales

Veronica Azpillaga-Larrea[1]
Nahia Intxausti-Intxausti [1]
Eider Oregui-González [1]
Esther Uria-Iriarte [1]
Amaia Lojo-Novo [1]
Jon Sarasola-Álvarez [1]
Sandra Rodriguez-Miguel [1]
Izaskun Lopetegi-Mendizabal [1]
[1] *Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)/País Vasco), España*
nahia.intxausti@ehu.eus

Resumen

Este trabajo aborda la desigualdad de género en el rendimiento en euskera del alumnado de secundaria. Se presenta un estudio censal con objeto de analizar hasta qué punto las escuelas de Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca reducen las diferencias de género en el aprendizaje de la lengua vasca, siendo esta una lengua minoritaria. Participa el alumnado de 2º de Secundaria que cumplimenta las Evaluaciones Diagnósticas realizadas en tres ediciones (año 2015, 2017 y 2019). A partir de realizar un análisis de regresión se ha identificado que el 10.5%, de los centros consigue romper la brecha de género en euskera, en los que se encuentran tanto centros de alta como baja eficacia. Se analizan cualitativamente los discursos de 14 profesionales de estos centros equitativos. Los resultados indican poca conciencia por parte de la dirección escolar de estos centros en torno a la importancia de analizar los resultados en términos de equidad de género. Si bien los profesionales indican que hay avances en acciones de sensibilización puntuales, falta abordar la coeducación desde una perspectiva de centro y relacionada también al rendimiento académico para poder elegir sin condicionamientos de género las opciones académicas y laborales futuras.

Palabras clave: Educación Secundaria, brecha de género, eficacia escolar, educación bilingüe.

Abstract

This research focuses on gender inequities in academic achievement in Basque language. A census study is presented to analyze the degree to which middle schools in the Basque Autonomous Community (B.A.C.) reduce gender differences in learning the Basque language, a minority language in the country. The 8th-grade middle school students who completed the Diagnostic Evaluation (D.E) in three different years (year 2015, 2017 and 2019) participated in this study. A regression analysis was used to identify that 10.5% of the centers managed to break the gender gap in Basque language, in which there are both high and low effective schools. The discourses of 14 professionals from these equitable centers are analyzed qualitatively. Results indicate that although professionals indicate that there is some progress in specific awareness-raising actions, coeducation still needs to be addressed from a school perspective and also related to academic performance in order to offer students future academic and work opportunities free of gender conditions.

Keywords: Middle Schools, gender gap, school effectiveness, bilingual education.

Introducción

Esta investigación se inserta dentro del proyecto GESKOLA [PGC2018-094124-B-100]. Se ha realizado con la colaboración del Instituto Vasco de Investigación y Evaluación en Educación (ISEI-IVEI), que ha facilitado los resultados de las evaluaciones diagnósticas de 3 ediciones (2015, 2017 y 2019).

La Comunidad Autónoma Vasca (CAV) es bilingüe desde el año 1982 (Ley 10/1982) siendo las dos lenguas oficiales el castellano y el euskera. Actualmente el euskera se considera un componente importante de la identidad vasca y un elemento de unificación de la cultura vasca. Aun así, se encuentra en situación diglósica, el 14,13% de la población lo habla en el hogar y el 10,22% usa ambos idiomas (Eustat, 2016). El sistema educativo tiene tres modelos lingüísticos de enseñanza (Decreto 138/1983) siendo el 77,88% del alumnado matriculado en el modelo D, enseñanza íntegramente en euskara con el castellano como asignatura (Gobierno Vasco, 2019).

El principal objetivo del proyecto en el que se contextualiza este trabajo es analizar la eficacia y la mejora escolar desde una perspectiva de género. El objetivo es caracterizar si en los centros eficaces existe menor brecha de género, concretamente, en el euskera. Además, este estudio pretende mostrar las creencias y prácticas coeducativas que han incorporado los centros para transformar su cultura escolar y lograr la equidad de género.

Si bien uno de los propósitos importantes de la Unión Europea es promover la equidad de género en las instituciones educativas, todavía existen diferencias de género en el desempeño, las motivaciones individuales o las aspiraciones profesionales (Kollmayer et al., 2018). Asimismo, cada vez son más las investigaciones existentes que pretenden responder a la necesidad de crear propuestas educativas para reducir dichas diferencias (Bosker, 1994; Buchmann et al., 2008; Cervini et al., 2015; Mensah & Kiernan, 2010; Quenzel & Hurrelmannb, 2013; Van Hek et al., 2016).

Los factores que promueven la desigualdad de género en el sistema educativo son multifacéticos. Estos factores implican la interacción de los entornos institucionales, el clima social, los patrones de motivación, las orientaciones con respecto a los roles de género, los recursos y las decisiones familiares, la estructura escolar y las evaluaciones y decisiones de los y las docentes (Hadjar et al. 2014; Mensah & Kiernan, 2010). Esto indica que, además de los factores individuales o las circunstancias contextuales de la educación, estos factores pueden ser relevantes para el logro educativo del alumnado (Van Hek et al., 2016).

Las investigaciones parecen coincidir en que la alfabetización y el aprendizaje de la lengua la brecha de género es destacada, favoreciendo los resultados de las niñas sobre los niños (Bosker, 1994; Gustavsen, 2017; Hadjar et al., 2014) también en las pruebas de PISA (Quenzel y Hurrelmannb, 2013). Estudios previos dentro de la corriente de la eficacia escolar revelan que la brecha de género no es menor en las escuelas eficaces (Kyriakides et al., 2019).

Este estudio aborda la eficacia de las escuelas secundarias en relación con los resultados en competencia lingüística en euskera, dado que son escasas las investigaciones que abordan la brecha de género en el rendimiento de lenguas minoritarias y se centran en primaria (Olmedo et al. 2020).

Método

Se presenta un estudio descriptivo exploratorio con metodología mixta. El estudio cuantitativo se compone de una muestra censal de los centros de la CAV. Han participado, de media, 340 centros educativos. La ED es una prueba estandarizada similar a PISA que tiene por objetivo evaluar la competencia matemática y lingüística en lengua castellana (o castellano) y lengua vasca (o euskera) del alumnado de 4º de Educación Primaria (EP). En la CAV la competencia en comunicación lingüística se estructura en varias dimensiones (Gobierno Vasco, 2008): comprensión oral, comprensión escrita; expresión oral, expresión escrita e interacción oral. Las aplicaciones de la ED realizadas en 2015, 2017 y 2019 han servido como base de datos para realizar análisis estadísticos con el programa SPSS 26.

Las escuelas equitativas fueron identificadas a partir de aplicar técnicas de regresión multinivel (Lizasoain, 2020). Estas técnicas permiten controlar variables contextuales (como el estatus económico, social y cultural de las familias- ESCS, la lengua familiar y el porcentaje de alumnos inmigrantes), ya que es ampliamente aceptado que los resultados académicos obtenidos por los centros educativos están fuertemente influidos por variables contextuales. Este trabajo analiza el concepto de eficacia en términos de calidad y equidad. Para ello las variables contextuales fueron controladas con el objetivo de calcular tres valores residuales; 1) el relativo a la eficacia escolar (la diferencia entre la puntuación que obtiene el centro educativo en la ED con respecto a la puntuación que obtienen otros centros con contextos muy similares, y que lo designamos como la puntuación esperada); 2) valor residual de las chicas (la diferencia entre la puntuación que obtienen las alumnas de cada centro educativo en la ED con respecto a la puntuación esperada para ellas considerando su contexto), 3) valor residual de los chicos (la diferencia entre la puntuación que obtienen los alumnos de cada centro educativo en la ED con respecto

a la puntuación esperada para ellos considerando su contexto). El índice de equidad de género se obtiene de la diferencia entre los valores residuales de las chicas y los chicos. Los centros que obtienen o se acercan al valor 0 son los identificados como centros equitativos.

En total, se identificaron 36 centros de Secundaria que cumplían con este criterio en euskera. De ellos 8 centros dieron su consentimiento para continuar con la investigación, realizando entrevistas a 14 profesionales de la dirección escolar y responsables de coeducación de estos centros. En estas entrevistas se presentaron los resultados cuantitativos obtenidos y se analizó la opinión de las y los profesionales al respecto a partir de un guión de entrevista semiestructurada.

Resultados

Los datos indican que 10,6% de los centros obtienen resultados equitativos en la competencia en lengua vasca de 340 totales. Además, entre los centros equitativos hay centros con alto nivel de eficacia (13 centros) y baja eficacia (23 centros), lo que pone de manifiesto que las escuelas están lejos de romper la brecha de género y que muy pocos de las consideradas eficaces no son equitativas.

Tal y como se observa en la Figura 1, la nube indica una dispersión importante entre los centros de secundaria tanto en cuanto a nivel de eficacia (eje vertical), y la equidad de género (eje horizontal), donde se observa que hay pocos centros que se acercan al eje 0 en referencia a la equidad (por ejemplo, este centro referenciado con la estrella morada por ejemplo tiene resultados equitativos en género pero se sitúa en los índices de bajo nivel de eficacia).

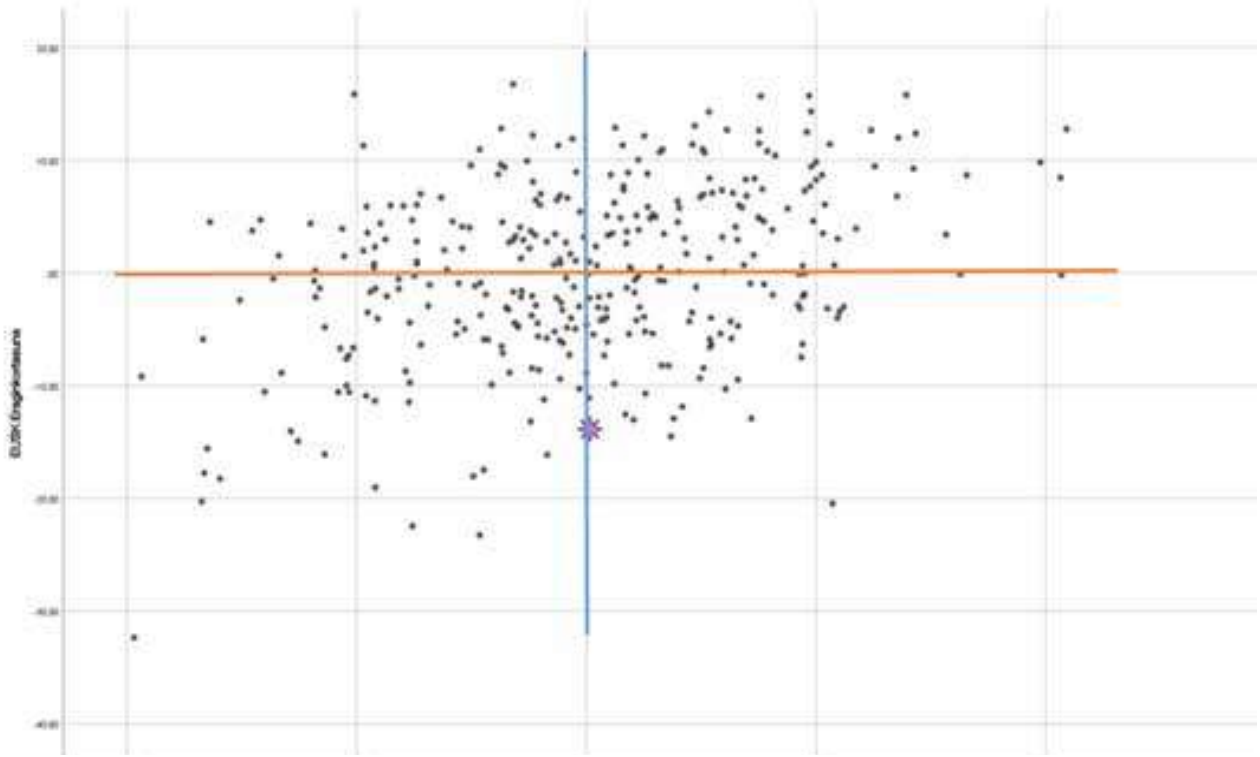


Figura 1

Los centros de secundaria en base al eje de eficacia escolar (línea naranja) y equidad de género (línea azul)

El análisis del estudio cualitativo indica que las y los docentes no han realizado un análisis sobre la brecha de género en el rendimiento de su alumnado. En general, las y los profesionales no relacionan las acciones a favor de la equidad de género con el rendimiento académico. Su marco de actuación se centra en cambiar actitudes y estereotipos de género siendo la coeducación uno de los objetivos de los proyectos educativos. Existen en algunos de los centros grupos feministas liderado por las alumnas para apoyar el empoderamiento de las chicas. También

prevalecen en todos los centros acciones específicas de sensibilización en fechas concretas (25 de noviembre, 8 de marzo y 17 de mayo) con el apoyo de asociaciones e instituciones que trabajan la diversidad sexual y de género y forman al alumnado. La formación del profesorado se limita a la figura de responsable de la coeducación del centro, que recibe formación del Departamento de Educación y del ayuntamiento, en algunos casos. Sin embargo, existen dificultades para difundir esta formación entre las y los docentes.

El alcance de las acciones realizadas para lograr la equidad en las escuelas es desigual. Así, pocos centros introducen sistemáticamente la perspectiva de género en el currículo. Estos colegios identifican obstáculos para mejorar la equidad escolar: la falta de formación, sensibilización y apoyo a esta causa, la rotación laboral entre los profesionales y el tamaño del centro.

Algunos colegios explican sus resultados basándose en una cultura escolar muy arraigada a favor de la igualdad, que favorece actuaciones coherentes y consistentes en el centro. Existen experiencias de formación específica sobre nuevas masculinidades con estudiantes varones y de formación a todo el profesorado en diversidad sexual y de género que facilitan respuestas pedagógicas y contundentes a situaciones discriminatorias entre el alumnado.

El profesorado participante no potencia su metodología docente como factor clave en la lucha para acabar con la brecha de género en la competencia vasca. Sin embargo, algunas escuelas explican ciertos eventos que podrían ayudar a lograr la equidad entre el alumnado.

Discusión y conclusiones

Parece que en las escuelas vascas la eficacia no se relaciona de forma sistemática con la equidad de género, lo cual pone de manifiesto la necesidad de revisar el concepto de eficacia desde este enfoque y la necesidad de fortalecer los estudios sobre inequidad de género en materia de eficacia y mejora escolar, con el objetivo de facilitar la elección de itinerarios académicos y profesionales libres de estereotipos de género (Emakunde, 2017).

Impacto y transferencia

La transferencia de los resultados de la investigación se realizará gracias a la colaboración con el ISEI-IVEI que pone el informe de investigación a disposición de los centros educativos de la CAV.

Referencias bibliográficas

Bosker, R.J. (1994). School Differences in Producing Gender-Related Subject Choices. *School Effectiveness and School Improvement*, *5*(2), 178-195.

Buchmann, C., DiPrete, T.A., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. The Annual Review of Sociology, 34, 319–37. doi: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134719

Cervini, R.A., Dari, N. & Quiroz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en matemática y lectura. Revista Iberoamericana de Educación, 68, 99-116. https://doi.org/10.35362/rie680206

Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco

EMAKUNDE (2017). Informe Cifras. Mujeres y hombres en Euskadi. Emakunde.

Eustat (2016). Población de la C.A. de Euskadi por la zona de residencia y la lengua hablada en casa, según el territorio histórico y el sexo. https://www.eustat.eus/elementos/ele0020800/61--poblacion-de-la-ca-de-euskadi-por-la-zona-de-residencia-y-la-lengua-hablada-en-casa-segun-el-territorio-historico-y-el-sexo/tbl0020890_c.html

Gobierno Vasco (2008). La Evaluación Diagnóstica en Euskadi. Propuesta para su desarrollo y aplicación. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. https://hdl.handle.net/11162/206655

Gobierno Vasco (2019). Estadísticas del sistema educativo. https://www.euskadi.eus/matricula-2019-2020/web01-a2hestat/es/

Gustavsen, A.M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. Cogent Education, 4, 1-16. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035

Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K. & Glock, S. (2014) Gender and educational achievement. Educational Research, 56(2), 117-125. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898908

Kollmayer, M., Schober, B. & Spiel, C. (2018) Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions, European Journal of Developmental Psychology, 15(4), 361-377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Charalambous, E. (2019). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and geneder: implications for promoting equity. School Effectiviness and School improvement, 30(3), 286-308. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1511603

Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de normalización del uso del Euskera.

Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. Revista de Investigación Educativa, 38(2), 311–327. https://doi.org/10.6018/rie.417881

Mensah, F.K. & Kiernan, K.E. (2010) Gender differences in educational attainment: influences of the family environment. British Educational Research Journal, 36(2), 239-260. https://doi.org/10.1080/01411920902802198

Olmedo, F. J., Mateos, F., Latorre, M. J., & Esteban, M. (2020). Influencia del sexo y la lengua materna en el rendimiento académico. Propósitos y representaciones, 8(1), e382. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000200007&script=sci_arttext

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2013). The growing gender gap in education. International Journal of Adolescence and Youth, 18(2), 69-84. https://doi.org/10.1080/02673843.2012.665168

Van Hek, M., Kraaykamp, G. & Wolbers M.H.J. (2016). Comparing the gender gap in educational attainment: the impact of emancipatory contexts in 33 cohorts across 33 countries, Educational Research and Evaluation, 22(5-6), 260-282. https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1256222

The assessment of transversal competences: principles and methodological tools [3]

Roberta Bonelli [1]
Lorenza Da Re [1]
[1] *University of Padua, Italy*
roberta.bonelli@unipd.it

Resumen

El artìculo explora la evaluación de las competencias trasversales. En una sociedad compleja y en constante cambio, además de las competencias disciplinares es necesario dotarse de competencias transversales, fundamentales en diferentes contextos laborales y de vida. Se trata de competencias que no están vinculadas a una situación o profesión concreta, pero que también pueden aplicarse en ámbitos distintos a aquellos en los que fueron aprendidas. Las competencias transversales son particularmente importantes para el desarrollo integral de la persona y para su éxito personal, educativo y profesional.

A partir de la revisión de la literatura sobre las competencias transversales, la contribución continúa con un análisis de las formas en que se pueden evaluar estas competencias. En particular, además de proponer algunas reflexiones metodológicas, se presentan 43 tipos diferentes de herramientas presentes en la literatura para la evaluación de competencias transversales. Se trata de herramientas tanto cualitativas como cuantitativas, que involucran a múltiples actores y proponen diferentes métodos y puntos de vista.

La reflexión sobre la evaluación de competencias y el análisis de las herramientas utilizadas ayudan a resaltar la complejidad del tema, y a sacar a la luz algunos ejemplos prácticos para reflexionar sobre los diferentes métodos y perspectivas. A partir de aquí, cada contexto podrá reflexionar sobre el enfoque que considere mejor y desarrollar herramientas de evaluación adecuadas.

Palabras clave: competencia, competencias para la vida, evaluación, evaluación de la educación.

Abstract

This paper explores the topic of the assessment of transversal competences. In a complex and ever-changing society, in addition to essential disciplinary skills, it is necessary to acquire transversal skills that are fundamental in different work and life contexts. These skills are not tied to a specific discipline, situation or profession, but can be applied in different areas. Transversal competences are particularly important for the holistic development of the individual and for his/her personal, educational and professional success.

Starting with a review of the literature on transversal competencies, the paper continues with an in-depth examination with respect to the ways in which these competencies can be assessed. In particular, in addition to proposing some methodological issues, we reflect on 43 different tools found in the literature. These are both qualitative and quantitative tools used in different contexts to assess transversal competencies, listening to multiple actors and valuing different methods.

This reflection on competences assessment and on assessment tools help to highlight the complexity of the topic and underline some practical examples to reflect on different assessment modalities and perspectives. Each context, from this, can reflect and develop appropriate assessment practices.

Keywords: competence, soft skills, evaluation, educational assessment.

Introduction

Competence is a complex concept, and different perspectives can be identified in the literature. According to Le Boterf (1994), competence is a recognised pool of resources (representations, knowledge, skills and behaviours) mobilised and combined in a relevant way in a specific context. Pellerey (2006, 2011) describes competence as the ability to cope with one or more tasks, activating and coordinating internal and external resources in a valid and productive way. Cabrera Lanzo and Martínez-Olmo (2010) emphasise that the development of a competence takes time and is not a static and definitive process, but constantly evolving.

3 We would like to thank the “PRIN 2022 PNRR” call (project code P2022XYN9A entitled “Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices” funded by the European Union - NextGenerationEU PNRR - Missione 4: Istruzione e ricerca, Componente C2: “Dalla ricerca all’impresa”, Investimento 1.1 “Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)”), of which Lorenza Da Re is P.I and Roberta Bonelli a member of the team, for having facilitated the study of the research topics in the paper.

The OECD (2005) defines competence as more complex than knowledge and skills alone, involving the ability to deal with articulated demands by mobilising psychosocial resources. According to the OECD Pisa (cited in Bay, Grządziel & Pellerey, 2010), competence implies not only knowledge and skills, but also the enhancement of strategies, routines, emotions and attitudes to deal with complex tasks. The 2006 and 2018 EU Recommendations speak of competences as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to a context. The UNESCO glossary defines them as the "*ability to mobilise and use internal resources such as knowledge, skills and attitude, as well as external resources such as databases, colleagues, peers, libraries, instruments etc., to solve specific problems efficiently in real life situations*"[4].

In summary, a competence implies knowing how to cope adequately with a task, problem or request in a certain context, by retrieving, activating, orchestrating and applying appropriate resources, both internal and external. These resources, acquired but constantly evolving throughout life, may be of a different nature (cognitive, operational, conceptual, social, volitional, emotional, technical-procedural, material, attitudinal, etc.).

The transversality of competences

The concept of competence also includes the notion of "transfer", and references to "transversal competences" (named in multiple ways, such as: key competences, soft skills, transversal skills, core competences, non-specific/general competences) are often found (OECD, 2005; Ananiadou & Claro, 2009; Pepper, 2011; Creţu & Agheorghiesei, 2014; Cimatti, 2016; Enginoğlu & Arikan, 2016). These skills are not related to specific content, but are applicable in various life and work contexts.

Transversal competences have become increasingly relevant in lifelong learning, as they influence success in life and in the professional world. Pellerey (2004) defines them as a transferable, multilevel set of knowledge, know-how and dispositions that are fundamental for the overall development of the individual. The European Union emphasises their essentiality and transversality to different contexts. UNESCO e-toolkit glossary[5] indicates that: "*Competences can be domain-specific, e.g. relating to knowledge, skills and attitudes within one specific subject or discipline, or general/transversal because they have relevance to all domains/subjects*". The European Commission (2009) (see Pepper, 2011) in its "Recommendation on key competences" indicates that key competences can be developed in various areas of the curriculum, confirming their transversal nature. The report of the European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2011) states that competences have a transdisciplinary nature and concern values and attitudes. They can be applied in different activities and performances, are not bound to particular situations and can be the basis for developing more specific competences. They are crucial for personal, educational and professional success.

In summary, a transversal competence is not tied to a specific discipline or situation but can also be applied in contexts other than those in which it was learned. Transversal competences are particularly important for the holistic development of the individual and for his or her personal, educational and professional success throughout life.

The assessment of transversal competences

The acquisition of transversal competences requires a long-term process, and their assessment should also be process oriented. Although a comprehensive assessment of transversal competences may seem a utopian goal, given their complexity, it is possible to try to develop an effective assessment by controlling certain factors, including (Black *et al.,* 2003; Pellerey, 2006; Zhang, 2012; Castoldi, 2013, 2016; Comoglio, 2013; Janssen *et al*., 2015; Capperucci, 2016; Marconato, 2017):

1. *Equip competent evaluators:* training of assessors is crucial to reduce subjectivity and ensure an impartial and effective assessment;
2. *Principle of triangulation:* it is necessary to consider several points of view (personal, interpersonal, objective) and to use different forms of reflection (self-assessment, hetero-assessment and objective assessment);
3. *Favouring Authentic Assessment:* this approach emphasises non-static assessment tools, aiming to assess observed performance in situations similar to reality;
4. *Process:* competence development is gradual, takes time, and assessment should also be a long-term process.

4 https://uis.unesco.org/en/glossary

5 https://lifelonglearning-toolkit.uil.unesco.org/index.php/en/node/223

Methods and Results.

Some examples of assessment tools for transversal competences

The literature on the assessment of transversal competences provides some general indications. However, there are also some descriptions of concrete tools, used by the scientific community. A non-systematic analysis of the literature was therefore carried out, looking for contributions where concrete assessment tools for transversal competences are described in full or in sufficient detail. The search engine 'Google Scholar' was primarily used to search for resources, which helped to index the results on the topic. The most frequently used keywords were a combination of 'assessment'/'assessment tools' + 'transversal/soft/core skills' + "education/educational field". Results presented only in scientific contributions or sites of institutions dealing with skills assessment (universities, research centres, etc.), in Italian, English or Spanish language, were considered. Only contributions presenting complete instruments or describing them in sufficient detail to understand their characteristics were selected. Space was given, where possible, to contributions from the last ten years, although any relevant less recent results were not excluded if they were particularly consistent with the theme, or referred to in later studies. Emphasis was placed on open access contributions or those to which full access was otherwise available. It should be noted that although this was not a systematic literature review, the criteria described above contributed to the collection of relevant and heterogeneous results. Furthermore, the research highlighted the difficulty of finding examples of concrete assessment instruments: experiences of assessment of transversal competences in general are often mentioned, but methodological details and examples of the instrument used are lacking. This led to the analysis of 43 assessment tools. Among these, some "generic" tools are mentioned, such as diaries (Da Re, 2017; Gasperi & Vittadello, 2017), portfolios (Pellerey, 2004; Parker & McMillan, 2020) or observation (Coggi & Ricchiardi, 2005; Pandey & Pandey, 2015). These assessment tools, applied for the evaluation of transversal competences, can involve different modes of operation, following the methodology of the approach (e.g. diaries can take different forms, while maintaining a narrative and reflective purpose).

Specific instruments for transversal skills assessment, such as the Graduate Skill Assessment[6], the Success Navigator®[7] , Peergrade[8], the Learning skills profile (Boyatzis & Kolb, 1995), were also identified.

Some higher education institutions have developed tools too, such as the Key start UNIPD[9], Teco Anvur tools[10], UNITO Passport[11]. There are also "tool sets" developed by different research and work groups in the literature, such as those presented by De Beni and colleagues (2014), Di Nuovo & Magnano (2013) or on the Strategic Competences website[12] . In other cases, summary articles reflecting on different tools for the assessment of transversal competences have been considered (Coggi & Ricchiardi, 2005; Boyatzis & Saatcioglu, 2008; Pisanello, 2013; Roidi, 2015; Ricchiardi & Emanuel, 2018).

The analysis revealed a diversity of approaches and characteristics: Table 1 summarises the main features of the 43 instruments considered.

Table 1

Characteristics of the considered assessment tools

Qualitative	Quantitative	Hetero- assess	Self assess.	Self-assess. with normative profiles	Peer assess	Objective assess
17	30	18	8	17	3	3

Discussion and conclusions

The analysis of the characteristics of the 43 tools brought to light some recurrences (Tab. 1). Many of these tools for the assessment of transversal competences present quantitative elements (30 out of 43), such as scales of different types, closed-ended questions, multiple-choice or dichotomous questions. A part of the tools (17 out of 43) is characterised by qualitative elements, offering open-ended stimuli and more flexibility in answers. In some

6 https://www.acer.org/au/gsa

7 https://cep.unm.edu/academic-support/success-navigator/index.html

8 https://www.peergrade.io/

9 https://www.UNIPD.it/dopo-laurea/career-service/orientamento-lavoro-professioni/test-autovalutazione-competenze

10 https://www.anvur.it/teco/- https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/

11 https://www.passport.unito.it/

12 https://www.competenzestrategiche.it/

cases (17), these are already tested instruments, where the interpretation of the results by drawing up a 'profile' of the respondent is envisaged. The analysis thus shows a heterogeneous and complex panorama regarding the assessment of transversal skills, and there are many different strategies that can be adopted.

To conclude, the proposed reflection recognises transversal competences as a resource of fundamental importance in everyone's life, with an impact at personal, educational and professional levels. Their importance is acknowledged in the literature (Le Boterf, 1994; Pellerey, 2004; Bay *et al*., 2010; Cabrera-Lanzo & Martínez-Olmo, 2010; Marconato, 2017) and it is also valorised in international documents (OECD, 2005; UNESCO Glossary, European Commission et al., 2011, Pepper, 2011).

Essential when reflecting on transversal competences is also to consider how to assess them. The literature acknowledges the complexity of this process, since they are highly articulated constructs, on which it is not easy to make a judgement (Black *et al.*, 2003; Pellerey, 2004; Zhang, 2012; Comoglio, 2013; Janssen *et al.,* 2015; Castoldi, 2016; Marconato, 2017, Capperucci, 2016, 2018). It might be useful to put in place some precautions to try to promote an assessment of competences that is as accurate as possible, including having competent assessors, listening to different points of view and different actors, carrying out several analyses over time, implementing the perspective of authentic assessment.

Impact and transferability

The proposed reflection has attempted to combine the stimuli of the literature with actual operational choices on competence assessment. Such reflection may be useful to identify the most effective approach when approaching transversal skills evaluation. The theoretical and methodological reflections invite to activate strategies to guarantee an effective assessment, while being aware of the complexity of the topic. The tools analysed, on the other hand, represent a practical and concrete example of competence assessment experiences, and the review can be constantly updated as new practices emerge from the scientific community. This analysis considered as many resources as possible, based on the non-systematic review described in the methodological section, including tools with a complete or sufficiently detailed accessible version in literature. It is therefore not possible to guarantee exhaustiveness: it is possible that other tools for the assessment of transversal competences also exist, which have not yet been analysed or to which access has not been gained. In any case, an attempt was made to propose a perspective as varied and in-depth as possible. As a future development action, it may be of interest to extend the research by updating the analysis with new assessment tools for transversal competences, or by conducting a systematic review of the topic.

These reflections from the literature, and the analysis of the 43 concrete tools, may thus be the basis to consciously find the best methodology and approach for transversal competences assessment and to further develop research and practice on this important issue.

Bibliography

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries.* EDU Working paper n. 41. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/19939019.

Bay, M., Grządziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Rapporto di ricerca. Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona* (p. 221). Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Retrived from: https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/promuovere%20la%20crescita%20nelle%20competenze%20strategiche.PDF.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Open university Press.

Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1995). From learning styles to learning skills: The executive skills profile. *Journal of managerial psychology*, *10*(5), 3–17. https://doi.org/10.1108/02683949510085938

Boyatzis, R. E., & Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, *27*(1), 92–108. https://doi.org/10.1108/02621710810840785

Cabrera-Lanzo, N., & Martínez-Olmo, F. (2010). L'avaluació de les competències transversals a l'ensenyament universitari. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(1), 17–28. https://doi.org/10.1344/reire2010.3.1312.

Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: Il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *1*(16), 133-151. https://doi.org/: http://dx.doi.org/10.13128/formare-17936

Capperucci, D. (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: Triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(31), 140–155. https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.112.

Caputo, A. (2012). Metodi narrativi per la formazione degli insegnanti: Il diario di bordo. *FOR Rivista per la formazione*, 2011(89), 95-99. https://doi.org/10.3280/FOR2011-089015

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti.* Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises*. International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. DOI: 10.18421/IJQR10.01-05

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.

Comoglio, M. (2013). Insegnare e valutare competenze. Retrived from: https://muraglia.files.wordpress.com/2012/12/insegnare-e-valutare-competenze.pdf.

Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE.* Retrived from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Creţu, C. M., & Agheorghiesei, D.T. (2014). Strengthening Students' Transversal Competences Through Curriculum—A Matter of Network and Shared Responsibility. *Scientific Annals of the «Alexandru Ioan Cuza» University of Iasi: Educational Sciences Series,* 18 (2014), 139–160.

Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti.* PensaMultimedia.

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS Nuova Edizione. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e università.* Erikson.

Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*. Erikson.

Enginoğlu, D., & Arikan, C. L. (2016). A literature review on core competencies. *International Journal of management (IJM),* 7(3), 120–127.

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2011). *Transferability of skills across economic sectors – Role and importance for employment at European level.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404.

Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, XVIII(*2*), 63-70.

Janssen, G., Meier, V., & Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing*, *26*, 51–66. https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002

Le Boterf. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation.

Marconato, G. (2017). La competenza tra desideri e realtà. *RicercaAzione*, *9*(2), 87–107.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Retrived from: https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.

Pandey, P., & Pandey, M. M. (2015). RESEARCH METHODOLOGY: TOOLS AND TECHNIQUES. Bridge Center. http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4666/1/RESEARCH%20METHODOLOGY%20TOOLS%20AND%20TECHNIQUES.pdf.

Parlamento europeo & Consiglio. (2008). *Raccomandazione Del Parlamento Europeo E Del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Retrived from: https://archivio.iccapacciopaestum.it/public/file/docenti/aggiornamento/raccom-parl-eu2008.pdf.

Parker, F. M., & McMillan, L. R. (2020). Using e-Portfolio to Showcase and Enhance Soft Skill Reflection of MSN Students. Journal of Nursing Education, 59(5), 300–300. https://doi.org/10.3928/01484834-20200422-16.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio.* Rizzoli.

Pellerey, M. (2006). *Competenze di base, competenze chiave e standard formativi*. Osservatorio sulle riforme, 67-89.

Pellerey, M. (2011). *L'approccio per competenze: È un pericolo per l'educazione scolastica?* Scuola Democratica.

Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum—And Europe. *European Journal of Education*, *46*(3), 335–353. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01484.x.

Pisanello, L. (2013). *Sviluppo, valutazione ed analisi delle competenze trasversali nell'high education*. Università Ca' Foscari. Tesi magistrale.

Roidi, M. M. (2015). Tutor Training Procedures in Higher Education: Creating a Community of Lifelong Learners. *Synergy: The online Journal for the Association for the Tutoring Profession*, *7*(2015), 1–17.

Zhang, A. (2012). Peer Assessment of Soft Skills and Hard Skills. *Journal of Information Technology Education: Research*, *11*, 155–168. https://doi.org/10.28945/1634.

Sitography (last access: 21/03/2024)

Competenze strategiche: https://www.competenzestrategiche.it/

Graduate skill assessment: https://www.acer.org/au/gsa

Key start unipd: https://www.UNIPD.it/dopo-laurea/career-service/orientamento-lavoro-professioni/test-autovalutazione-competenze

Passport Test Unito: https://www.passport.unito.it/

Peergrade: https://www.peergrade.io/

Success Navigator: https://cep.unm.edu/academic-support/success-navigator/index.html

Teco ANVUR: https://www.anvur.it/teco/- https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/

Unesco Glossary: https://lifelonglearning-toolkit.uil.unesco.org/index.php/en/node/223.

Unesco Glossary "Competence": https://uis.unesco.org/en/glossary. ete, T.A., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *The Annual Review of Sociology*, *34*, 319–37. doi: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134719

Enfoques de aprendizaje y vivencias académicas en estudiantes universitarios de pedagogía

Edson Jorge, Huaire-Inacio [1]
Angela Maria, Herrera-Alvarez [1]
1 Universidad Cesar Vallejo, Perú
edsonjhi@gmail.com; Amheal1212@gmail.com

Resumen

Los enfoques de aprendizaje y vivencias académicas son constructos de suma relevancia en el proceso formativo del estudiante, sin embargo, en nuestro medio ha sido menos abordado a diferencia de países. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar la asociación existente entre estas variables para tratar de comprender la problemática sobre las dificultades en el aprendizaje en el ámbito universitario. El diseño fue asociativo y se ha recogido datos de 472 estudiantes universitarios de ambos sexos, mediante el cuestionario revisado de procesos de estudio (R-CPE-2F), y el cuestionario de vivencias académicas (QVA-R). Los resultados evidencian que estas variables tienen una relación directa (r=0,486) con un nivel de significancia de 0,000. También se ha evidenciado que el enfoque profundo tiene mayor relación con las actitudes hacia el estudio y el proyecto profesional, mientras que el enfoque superficial tiene mayor relación con el bienestar personal y las relaciones interpersonales, aunque este último es importante para ambos enfoques. Se concluye que las vivencias experimentadas por los estudiantes como parte de su proceso de adaptación a la vida académica son complejas, pero al mismo tiempo, son predictores importante en la adopción de preferencias, modos y perspectivas personales para aprender, lo que constituye un hallazgo importante para promover enfoques profundos de aprendizajes y mejorar la calidad académica de los futuros profesionales.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, vivencias académicas, enfoque profundo, enfoque superficial, actitudes hacia el estudio

Abastract

Learning approaches and academic experiences are constructs of utmost relevance in the student's educational process, however, in our environment it has been less addressed unlike other countries. Therefore, the objective of this study is to analyze the association between these variables to try to understand the problem of learning difficulties in the university environment. The design was associative, and data was collected from 472 university students of both sexes, using the revised study processes questionnaire (R-CPE-2F), and the academic experiences questionnaire (QVA-R). The results show that these variables have a direct relationship (r=0.486) with a significance level of 0.000. It has also been shown that the deep approach has a greater relationship with attitudes towards study and the professional project, while the superficial approach has a greater relationship with personal well-being and interpersonal relationships, although the latter is important for both approaches. It is concluded that the experiences experienced by students as part of their adaptation process to academic life are complex, but at the same time, they are important predictors in the adoption of preferences, ways, and personal perspectives to learn, which constitutes an important finding. to promote deep learning approaches and improve the academic quality of future professionals.

Keywords: learning approaches, academic experiences, deep approach, superficial approach, attitudes towards studying

Introducción

Dentro de la literatura académica los enfoques de aprendizaje se definen como las formas, modos o estrategias que emplean los estudiantes al momento de abordar sus actividades académicas (Biggs, 1989; Entwistle, 2021; Freiberg-Hoffmann y Vigh, 2021; Takase et al., 2019). Esta teoría surge en la década de los 70 del siglo pasado con autores como Marton y Säljö (1976), que proponen la teoría SAL (Student Approaches to Learning), y tiene bastante aceptación (Abalde Paz et al., 2001), debido a que se diferencia de otros conceptos clásicos, por dividir el

aprendizaje en dos estrategias, el aprendizaje profundo y superficial, que se describen como estrategias flexibles cambiantes y/o adaptables dependientes del estudiante y su contexto (Coffield, et al., 2004), no solo ven los procesos y estrategias sino, los resultados con énfasis en comprender y recordar (Marton y Säljö, 1976).

Las vivencias académicas, por su parte, desde el inicio del ingreso simbolizan para muchos, un proceso complejo y sumamente estresante (Morales-Rodríguez y Chávez-López (2017), debido a que a este nivel de estudios se ven sometido a exigencias a la que no estaban acostumbrados (Almeida, 2007), por lo que deben adecuarse a las normas institucionales, interacciones con sus compañeros y exigencias de los docentes para un adecuado rendimiento. Cervero et al., (2021) afirman que, los problemas de adaptación siempre provocan desajustes en muchos aspectos de la vida y en ocasiones, hacen que los estudiantes abandonen sus estudios, obtengan bajo rendimiento, y/o generan problemas socioemocionales como estrés, ansiedad y desgaste emocional.

De esta manera, la comprensión y la intervención tanto en los enfoques de aprendizaje como las vivencias académicas podría solucionar deficiencias en el rendimiento y en la calidad de la formación profesional. por ello, el objetivo del estudio es analizar la asociación existente entre estas dos variables y sus dimensiones en una muestra de estudiantes universitarios de pedagogía.

Método

Diseño: El estudio se desarrolló desde el enfoque cuantitativo y diseño correlacional, en la medida que se busca fundamentar las implicancias que tienen una y otra variable.

Participantes: Se consideraron a 472 estudiantes de ambos sexos de pedagogía de una universidad pública de Lima, Perú, 354 mujeres y 118 varones, con edades comprendidas entre los 16 y 25 años.

Instrumentos: se utilizó el *Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F),* elaborado y validado por Biggs, y otros (2001), fue adaptado a muestras argentinas y peruanas por Freiberg Hoffmann et al (2021) y, el *cuestionario de vivencias académicas* (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) que evalúa las vivencias y los sentimientos de los estudiantes durante su estadía en la universidad.

Resultados

Los enfoques de aprendizaje constituyen preferencias, modos y perspectivas personales para aprender de cada estudiante, en ese contexto, se describe las frecuencias en el que el grupo de participantes se ubica. 17(3.6%) se encuentran en el nivel bajo, es decir, no tiene un enfoque de aprendizaje determinado, por lo que su rendimiento posiblemente no es adecuado; 405(85.8%) de los participantes presentan un nivel medio, lo que significa que la mayoría de estos estudiantes adoptan distintas estrategias, según el momento o el contexto, pero no tienen un enfoque definido. Y solo 50(10.6%) tienen un enfoque alto o un enfoque determinado de aprendizaje.

Las vivencias académicas, que son formas de vivir, adaptarse y estar en la universidad, son valorados a partir de opiniones y sentimientos que cada estudiante tiene. Los resultados evidencian que, 7(1.5%) participantes presentan aún, problema para adaptarse a la universidad lo que podría estar afectando su desempeño; el 450(90.0%) es decir, la mayoria de ellos, no están del todo satisfechos por una regular vivencia, lo que significa que aún presentan algún problema en su proceso de vida y aprendizaje académico; y finalmente, 40(8.5%) se han adaptado con normalidad y tienen vivencias adecuadas lo que refleja un buen desempeño profesional.

Tabla 1

Correlaciones entre variables principales

		Vivencias académicas
Enfoques de aprendizaje	Correlación de Pearson	0,486**
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	472

**. La correlación es significativa al nivel 0,01.

El análisis entre las dimensiones de cada una de las variables en la Tabla 2, ha evidenciado importantes hallazgos respecto a la formación del enfoque profundo y superficial del aprendizaje. En estos resultados se observa que el enfoque profundo de aprendizaje estaría promovido, principalmente por dos factores de las vivencias académicas

Tabla 2

Relación entre dimensiones de vivencias académicas y proceso de estudio

		Enfoque profundo	Enfoque superficial
Bienestar personal	Correlación de Pearson	-0,023	0.336*
	Sig. (bilateral)	0,621	0.000
Relaciones interpersonales	Correlación de Pearson	0,391**	0.194*
	Sig. (bilateral)	0,000	0.000
Proyecto profesional	Correlación de Pearson	0,457**	0.041
	Sig. (bilateral)	0,000	0.373
Actitud hacia el estudio	Correlación de Pearson	0,522**	0.102*
	Sig. (bilateral)	0,000	0.026
Implicancia institucional	Correlación de Pearson	0,290**	0.162*
	Sig. (bilateral)	0,000	0.000
	N	472	472

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

a) *. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

Los resultados del estudio evidencian relación directa entre los enfoques de aprendizaje y vivencias académica, resultados que son concordantes con reportes de Martínez y Palacios (2014), Mercado et al., (2022) y Yin et al., (2016), quienes afirman que, en el proceso de formación de los estudiantes influyen varios aspectos tanto motivacionales como cognitivos, lo que sugiere que la formación o la adopción de un determinado enfoque de aprendizaje, está mediado no solo por la motivación o los estilos de aprendizaje, sino también, por el contexto en el que interactúa, el interés por la materia y la dedicación, dado que los enfoques son flexibles y se regulan en función al contexto y las necesidades de los estudiantes (Biggs, 1988). Algunos estudios (Diseth et al., 2006; Freiberg Hoffmann y Vigh, 2021; Marchant et al., 2018; Mercado et al., 2022), dan cuenta de cómo las experiencias vividas de los estudiantes forman enfoques de aprendizajes, los mismos que se van fortaleciendo incluso, con mayor énfasis en ciclos finales de carrera.

Los datos obtenidos también evidencian que el enfoque superficial de aprendizaje tiene mayor relación con el bienestar personal, las relaciones interpersonales e implicación institucional que son factores importantes de las vivencias académicas. Estos datos están en línea con lo mencionado por Díaz-García et al., (2020) y Monroy & Hernández Pina (2014), quienes afirman que este enfoque está más orientado a factores externos del estudiante, dado que la finalidad del aprendizaje es solo poder cumplir con la tarea sin establecer relaciones profundas entre ideas y el propio conocimiento (Gargallo et al., 2006), en este enfoque, los estudiantes solo adquieren un aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico, no tienen buena predisposición para aprender (Huaire et al., 2023) y no utilizan los recursos cognitivos, por lo que se asocia más a actividades extra-académicas que a lo académico (Freiberg-Hoffmann et al., 2021). Por ejemplo, Gargallo-López et al., (2006), han encontrado que el coeficiente de relación entre enfoque superficial y calificaciones son bajos, por su parte Díaz-García et al., (2020), también han encontrado que el enfoque superficial tiene baja asociación con el uso académico de las TICs.

Respecto al enfoque profundo, los resultados permitieron evidenciar que este enfoque se asocia de manera positiva con el proyecto profesional y actitudes hacia el estudio que son factores de las vivencias académicas, estos datos están acordes con los hallazgos de Mercado et al., (2022), quienes encontraron asociación directa entre el enfoque profundo y el desempeño, así como con el avance en los estudios. Díaz-García et al., (2020), señalan que los estudiantes que están en este nivel desean lograr aprendizajes más complejos y lograr una comprensión profunda del contenido. De acuerdo con Gargallo-López et al., (2006), el enfoque profundo se basa en una motivación intrínseca por lo que el estudiante es consciente de que lo que aprende y ese aprendizaje se complementa con su proyecto personal y profesional. Además, tiene una actitud positiva hacia la materia, por lo que el aprendizaje obtenido se asocia con su conocimiento previo, la experiencia personal y promueve la curiosidad para seguir aprendiendo.

Por otro lado, esta asociación positiva, estaría relacionado a una buena enseñanza del maestro, debido a que su rol es promover diversas estrategias para que los estudiantes aprendan (Natoli et al., 2022), tener capacitaciones

permanentes (Marchant et al., 2018), proporcionan una buena evaluación a los estudiantes (Yin et al., 2016), y también, provee satisfacción por el logro conseguido (Freiberg Hoffmann y Vigh, 2021). Por lo tanto, es necesario que se sigan creando líneas de investigación en esta temática para seguir profundizando en los conocimientos.

Conclusiones

Tanto las vivencias académicas como los enfoques de aprendizaje son procesos continuos y se van formado con el tiempo, a partir de las experiencias y expectativas de cada estudiante, por lo que se señala que estas variables tienen una relación directa. Las vivencias académicas son consideradas como las creencias, opiniones, sentimientos y experiencias de cada uno, están condicionadas por un complejo proceso de adaptación emocional, académica, a la institución y a sus nuevas formas de vida en donde, los estudiantes, enfrentan retos y desafíos que van influyendo en las formas y modos de llevar adelante sus estudios, lo que constituyen, en última instancia, la adopción de enfoques de aprendizaje.

Referencias

Abalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E., Berrocal, E., Cajide Val, J., Soriano, E., Hernández, F., García, M. P., y Maquilón, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa, 19*(2), 465-489. http://hdl.handle.net/10201/98550

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*(2), 203-215. http://hdl.handle.net/2183/7078

Almeida, L., Ferreira, J. y Soares, A. (1999). *Questionário de vivências académicas (QVA e QVAr). Minho*: Universidade do Minho & Universidade de Coimbra.

Biggs, J. B. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206. https://doi.org/10.1080/00050068808255604

Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary tea - ching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 68- 80. https://doi.org/10.1080/0729436890080102

Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133- 149. https://doi.org/10.1348/000709901158433

Cervero, A., Galve-González, C., Blanco, E., Casanova, J. R. y Bernardo, A. B. (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono? *Revista de Psicología y Educación, 16*(2), 161-172, https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208

Coffield, F. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre. https://www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf

Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. y Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 549-566. http://dx.doi.org/10.6018/rie.409371

Diseth, Å., Pallesen, S., Hovland, A. y Larsen, S. (2006). Experiencia de cursos, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Educación + Formación , 48*(2/3), 156-169. https://doi.org/10.1108/00400910610651782

Entwistle, N. (2021). Research into learning and teaching in universities. In H. Huijser, M. Kek, & F. F. Padró (Eds.), *Student Support Services* (pp. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_37-1

Freiberg Hoffmann, A. y Vigh, C. (2021). Enfoques de aprendizaje en estudiantes argentinos de nivel secundario y universitario. *Diversitas, 17*(1). https://doi.org/10.15332/22563067.6532

Freiberg Hoffmann, A., Merino-Soto, C., Huaire-Inacio, E. J., & Fernández-Liporace, M. (2021). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire-Short Version: A Psychometric Analysis in College Students. *European Journal of Education and Psychology*, *14*(2), 1–22. https://doi.org/10.32457/ejep.v14i2.1656

Gargallo-López, B., Garfella-Esteban, P. R., & Pérez-Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *58*(3), 327–344. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39598

Huaire Inacio, E. J., Herrera Álvarez, A. M., Sifuentes De la Cruz, L. E., & Alfaro Saavedra, M. N. (2023). Retorno a la presencialidad: Actitudes de los universitarios peruanos hacia el aprendizaje y pos-crisis sanitaria. *Revista De Ciencias Sociales*, *29*, 187-196. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40457

Marchant, J., González, C. & Fauré, J. (2018) The impact of a university teaching development programme on student approaches to studying and learning experience: evidence from Chile. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(5), 697-709. https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1401041

Martínez Licona, J. F., & Palacios Ramírez, A. (2014). Los enfoques de aprendizaje y el proyecto de vida en los jóvenes en los colegios de bachilleres de SLP. *RICSH Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, *1*(2), 21 - 45. https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/13

Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*(1), 3-11. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x

Mercado-Guerra, J., Calderón-Carvajal, C., & Palominos-Urquieta, D. (2022). Learning approaches in teacher education students at a Chilean university. *Formación universitaria*, *15*(3), 33-42. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300033

Monroy, F., & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1, 17*(2), 105-124. http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481

Morales-Rodríguez, M., & Chávez-López, J. K. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista ElectrÃ³nica Del Desarrollo Humano Para La Innovación Social*, *4*(8). https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121

Natoli, R., McDowall, T., Wei, Z., & Jackling, B. (2022). Learning Environment and Approaches to Learning in China and Australia: A Tale of Three Accounting Cohorts. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal, 16*(3), 147-166. http://dx.doi.org/10.14453/aabfj.v16i3.10

Takase, M., Imai, T., Niitani, M., & Okada, M. (2019). Teaching context contributing to nursing students' adoption of a deep approach to learning. *Journal of Professional Nursing*, 35, 379-388. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.04.006

Yin, H., Wang, W. & Han, J. (2016). Chinese undergraduates' perceptions of teaching quality and the effects on approaches to studying and course satisfaction. *Higher Education*, **71**, 39–57. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9887-5

Relación entre estrategias de procesamiento y de regulación con el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de Educación Secundaria

Laura B. García Ravidá [1]
Antonio Vega Martínez [1]
Andrea González Colomé [1]
[1] *Universidad Autónoma de Barcelona, España*
Laurabetiana.garcia@uab.cat

Resumen

El estudio analiza las relaciones entre las estrategias de procesamiento y de regulación con el estrés y la demora académicos (procrastinación). Participaron 157 estudiantes de entre 12 y 18 años, segundo a cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y de bachillerato de Cataluña. Los estudiantes han respondido a las escalas de procesamiento y regulación del cuestionario ILP, la escala de demora académica, y las de estrés académico (CEAU, R-CEA y En-CEA).

El análisis centrado en las personas identifica tres perfiles de estudiantes: metacognitivos, reproductivos y no dirigidos. Mientras que el centrado en las variables señala que los estudiantes que más procrastinan se caracterizan por un patrón no dirigido, muestran relaciones significativas con el estrés académico y parecen no tener estrategias de afrontamiento. Al contrario, el patrón metacognitivo, no correlaciona con el estrés y lo hace de manera negativa con la demora. Mientras que, correlaciona de manera positiva con las estrategias de afrontamiento del estrés. En cambio, el patrón reproductivo correlaciona negativamente con la demora y positivamente con el estrés provocado por las obligaciones académicas, las dificultades interpersonales, y con la estrategia de planificación y gestión. Así, los estudiantes que no tienen estrategias de afrontamiento sufren más estrés y procrastinan más.

Palabras clave: estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, estrés académico, procrastinación.

Abstract

The aim of this study is to analyse the relationships between processing and regulation strategies with academic stress and academic procrastination. The participants were 157 students aged 12 to 18 years who are in the second, third or fourth year of compulsory secondary education or first or second year of baccalaureate in public or state-subsidised schools in Catalonia. The students completed the processing and regulations scales of the ILP questionnaire, the academic procrastination scale, the CEAU, the R-CEA and the En-CEA, corresponding to academic stress.

A person-centered analysis identified three student profiles: metacognitive, reproductive and non-directive. Likewise, a variable-centered analysis indicates that students who procrastinate the most are characterised by a non-directed pattern, show significant relationships with academic stress and seem to have no coping strategies for academic stress. On the contrary, the metacognitive pattern does not correlate with stress and correlates negatively with procrastination. Whereas it correlates positively with stress coping strategies. In contrast, the reproductive pattern correlates negatively with procrastination and positively with stress caused by academic obligations and interpersonal difficulties, and with the planning and management strategy. Thus, students who lack coping strategies suffer more stress and procrastinate more.

Keywords: processing strategies, regulation strategies, academic stress, academic procrastination.

Introducción

Estrategias de procesamiento y de regulación

En esta investigación se abordan las estrategias de procesamiento y regulación definidas por Vermunt (1998), como eje conductor de sinergias activas o pasivas entre estas estrategias, el estrés académico y la procrastinación.

Las estrategias de procesamiento se refieren a los conocimientos que utilizan las personas para procesar los conceptos que deben aprender. Son estrategias de procesamiento profundo (elaboración, estructuración y pensamiento crítico), concreto (estrategias que priman la transferencia de conceptos a la práctica) o superficial (análisis, ensayo y memorización).

Las estrategias de regulación activan a las de procesamiento; Vermunt (1998) las define como de autorregulación (capacidad de adaptarse a las demandas del medio), regulación externa (adaptación bajo la tutela externa) o carencia de regulación.

Estrés académico

Es el resultante de la interacción entre las demandas percibidas desde el contexto académico y las características cognitivas, socioafectivas y físicas de las personas que aprenden (Vega, Martínez y Coiduras, 2022).

Según Garcia-Ros et al. (2012) los *estresores académicos* son: obligaciones académicas (tareas, evaluaciones, etc.), expediente y perspectivas de futuro (anticipación de potenciales problemas académicos), dificultades interpersonales (conflictos con pares y docentes), expresión y comunicación de ideas propias.

Ante los estresores, el organismo *responde* activando el sistema de defensa, implicando cambios fisiológicos, emocionales, cognitivos y conductuales. Las repercusiones según Cabanach et al. (2008) son: trastorno del sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y agotamiento físico.

Ante una situación estresante el individuo lleva a cabo una serie de estrategias denominadas de *afrontamiento*, con el objetivo de disminuir o eliminar dicha situación. Las estrategias más frecuentes (Cabanach et al., 2010) son: reevaluación positiva (afrontamiento activo dirigida a crear un nuevo significado de la situación problema), búsqueda de apoyo social (intentos de búsqueda de ayuda externa); planificación y gestión de recursos personales (estrategias dirigidas a modificar o controlar instrumentalmente la situación).

Procrastinación o demora académica

Tendencia a posponer obligaciones académicas sin una justificación válida. Se presenta porque las personas optan por realizar actividades con consecuencias positivas a corto plazo mediante la evitación de otras menos agradables (Quant y Sánchez, 2012); provocando una gratificación inmediata (Atalaya y García, 2019) implicando un conflicto entre lo que se tendría y se desea hacer (Quant y Sánchez, 2012). Esta demora incrementa el nivel de ansiedad a causa de su persistencia (Atalaya y García, 2019); o miedo al fracaso y a pensamientos irracionales, por no sentirse capaces de realizar tareas evaluativas, lo que facilita su abandono (Vergara et al., 2023).

Por otro lado, cuando las personas procrastinadoras deciden modificar su conducta, pueden llegar a presentar comportamientos y pensamientos negativos como no conseguir hacer las actividades a tiempo debido a su falta de planificación y gestión (Vergara et al., 2023).

Así, los objetivos específicos son:

1. Configurar un perfil a partir de la relación entre las estrategias de procesamiento y las estrategias de regulación.
2. Analizar la relación entre las estrategias de procesamiento, regulación, el estrés académico y la procrastinación.

Método

Participantes

La muestra la constituyen 157 participantes de entre 12 y 18 años (X = 15,42; SD = 1,23). El 61,1% son mujeres (N = 96) y el 38,9% son hombres (N = 61); de 2do (N = 9; 5,7%), 3ero (N = 20; 12,7%), 4to (N = 50; 31,8%) de Educación Secundaria Obligatoria; 1ero (N = 46; 29,3%) y 2do (N = 32; 20,4%) de Bachillerato.

Instrumentos

Escalas de Procesamiento y Regulación, adaptación de Martínez-Fernández y García-Orriols (2017). Con 30 ítems que se responden con escala Likert de 1 “lo hago pocas veces o nunca” a 5 “Lo hago siempre”. Los índices indican niveles de aceptación adecuados: procesamiento profundo (α = 0.71), procesamiento superficial (α = 0.73) y autorregulación (α = 0.70); y coeficientes ajustados, procesamiento concreto (α = 0.51), regulación externa (α = 0.50) y ausencia de regulación (α = 0.61).

*Procrastinación, e*valúa el grado de demora académica (Clariana y Martín, 2008). Consta de 17 ítems con una

escala Likert de 1 (No, nunca) a 5 (Sí, siempre). Muestra un excelente índice de aceptación (α = 0,90).

Cuestionario de estrés académico CEAU (García-Ros, et al., 2012) evalúa los estresores desencadenantes del estrés académico. Los ítems se agrupan en obligaciones académicas (OA: 8 ítems; α = 76), expediente y perspectivas de futuro (EF: 6; α = 73), dificultades interpersonales (DIGAS: 4 ítems; α = 60), expresión y comunicación de ideas propias (EC: 3 ítems; α = 65).

Cuestionario de estresores R-CEA (Cabanach et al., 2008) evalúa diferentes respuestas que pueden desencadenar estrés académico mediante las alteraciones del sueño (8 ítems; α = 81), irascibilidad (5 ítems; α = 89), agotamiento físico (5 ítems; α = 86) y pensamientos negativos (4 ítems; α = 88).

Cuestionario de afrontamiento A-CEA (Cabanach et al., 2010) que evalúa la reevaluación positiva (9 ítems; α = .85), búsqueda de apoyo social (7 ítems; α = .94), planificación y gestión de recursos personales (7 ítems; α = .83).

Resultados

Estrategias de procesamiento y regulación

Se ha realizado un análisis centrado en las variables para identificar la relación entre las escalas. Del análisis factorial exploratorio (ver Anexo 1) se obtiene una medida muestral apropiada para una estructura de tres factores (KMO = 0.63; test χ^2 Bartlett = 179,06, p<0.00) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Definición de perfiles

Estrategias de procesamiento	Estrategias de regulación	Factor / Perfil
Profundo Concreto	Autorregulación	Metacognitivos
Superficial	Externa	Reproductivos
-	Carencia	No dirigidos

Correlación entre estrategias, estrés y procrastinación

Con el objetivo de analizar la relación entre las variables, se aplicó una correlación de Pearson (ver Tabla2).

Tabla 2
Correlación de Pearson según variables

CORRELACIONS															
	Curs	Demora	OA	EF	DIGUES	EC	AS	IRA	PN	RP	SS	PG	META	REPRO	NODIR
Curs	1														
Demora	,161"	1													
OA	,112	-,037	1												
EF	,252"	,299"	,518"	1											
DIGUES	,058	-,071	,432"	,266"	1										
EC	-,043	,115	,285"	,210"	,317"	1									
AS	,154	,184"	,346"	,556"	,196"		1								
IRA	,216"	,170"	,445"	,583"	,231"		,586"	1							
PN	,255"	,247"	,461"	,618"	,332"	,298"	,627"	,610"	1						
RP	-,053	-,087	-,414"	-,403"	-,206"	-,166"	-,247"	-,469"	-,382"	1					
SS	-,034	-,193"	,121	-,155	,082	-,114	-,069	-,090	-,094	,241"	1				
PG	,070	-,460"	,027	-,276"	,057	-,102	-,117	-,129	-,093	,415"	,450"	1			
META	,062	-,354"	,033	-,036	,135	-,185"	,011	-,022	,027	,284"	,285"	,486"	1		
REPRO	,060	-,355"	,233"	,032	,195"	-,012	,008	,107	,016	-,056	,075	,345"	,371"	1	
NODIR	,116	,212"	,203"	,209"	,185"	,272"	,191"	,198"	,216"	-,124	-,069	-,130	,035	,003	1

Nota: p < .05 (*) Correlación significativa

Discusión y conclusiones

Se han identificado tres perfiles de estudiantes: metacognitivos, reproductivos y no dirigidos.

Los *metacognitivos* muestran la capacidad de comprender y construir relaciones nuevas reflexionando a partir de un análisis crítico y personal; a la vez que pueden transferirlos a la práctica. Todo ello, mediado por la capacidad de autoevaluación de sus procesos de aprendizaje y de solucionar las dificultades.

Los *reproductivos* caracterizados por la presencia del procesamiento superficial en el que analizan la información recibida por docentes, compañeros, etc., necesitando que los contenidos estén organizados y sean precisos para poder memorizarlos.

Los *no dirigidos* no disponen de estrategias de procesamiento ni de regulación, puesto que no saben distinguir las informaciones relevantes, ni qué hacer con ellas; por ello precisan de un apoyo constante del entorno para arribar a los resultados de aprendizaje.

Así, se observa que los estudiantes con un perfil metacognitivo en la ESO y el Bachillerato presentan estrategias de afrontamiento ante el estrés académico tales como la reevaluación positiva (buscar un significado nuevo en el problema a través de una visión centrada en los aspectos positivos), la búsqueda de apoyo social (buscar consejo, información y apoyo para poder resolver un problema), y la planificación y gestión de los recursos personales (analizar los recursos de que disponen para controlar la situación y modificarla a través de una visión analítica y racional). Este perfil de estudiantes no procrastina, por lo tanto, no tienden a posponer las actividades y obligaciones escolares sin tener una justificación válida.

La muestra con un perfil reproductivo tampoco suele procrastinar y presentan un afrontamiento al estrés a través de la planificación y la gestión de los recursos personales. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de Bachillerato presentan estrés frente a las obligaciones académicas (estrés relacionado con las tareas, exámenes y actividades por la sobrecarga académica y la falta de tiempo), y las dificultades interpersonales (estrés provocado por la competitividad con los iguales y los problemas con los docentes o compañeros).

En el caso del perfil no dirigido en la ESO presentan respuestas físicas, emocionales, cognitivas y conductuales en situaciones estresantes mediante trastornos del sueño, irascibilidad y pensamientos negativos. En cambio, en el Bachillerato tienden a procrastinar y a posponer las actividades académicas además de sufrir estrés a causa de las obligaciones académicas y por culpa de la expresión y la comunicación de ideas propias, es decir, sufren estrés ante la expresión de sus ideas (presentaciones de trabajo, intervención en la clase y tratar con los profesores personalmente).

Según Vergara et al. (2023) al llegar al Bachillerato, es más notoria una alta procrastinación debido a la incapacidad del estudiante de rechazar las distracciones que se le presentan, ya que muestran motivaciones e intereses diferentes que les permiten disfrutar de otras actividades.

En conclusión, el papel de la regulación y de las estrategias son cruciales para un buen rendimiento académico porque saber regularse y tener estrategias para afrontar situaciones estresantes en el ámbito académico ayuda a padecer menos estrés, procrastinar menos y obtener un mayor rendimiento.

Impacto y transferencia

Uno de los impactos del estudio es el análisis de la relación entre las estrategias de procesamiento, regulación con el estrés y la procrastinación académica en la ESO y el Bachillerato, ya sea por las variables o por la muestra. Estos resultados permiten diseñar intervenciones específicas para paliar el estrés, disminuir la procrastinación y mejorar el rendimiento académico de estudiantes de secundaria, mediante la activación de un pensamiento crítico, reflexivo y autorregulado.

Referencias bibliográficas

Atalaya, C., García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología, 22*(2), 363-378.

Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Millán, P.G. (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula abierta, 36*(1), 3-16

Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*(1), 51-64.

Cabanach, Valle, Rodríguez, & Piñeiro (2008). R-CEA: Escala de respostes a l'estrès académic.

Clariana, M. i Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica (EDA). *Revista de Psicología General y Aplicada, 61*(1), 37-51.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). CEAU: Escala de estressors acadèmics

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2)

Martínez-Fernández, J. R., & García-Orriols, J. (2017). Cuestionario de Patrones de aprendizaje. Adaptación escalas de estrategias de procesamiento y regulación. Grup de Recerca PAFIU, Universitat Autònoma de Barcelona.

Quant, D., Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 3*(1), 45–59.

Vega-Martínez, Martínez-Fernández, J. R., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2022). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio.

Vergara, L., Bernett, M., Serpa, A., Navarro, J., Martínez, I., Montes, J. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innova Educación, 5*(1), 88-99.

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology, 68*(2), 149-171.

Anexo 1:

Análisis factorial exploratorio de las estrategias de procesamiento y regulación.

ILP – Subescalas	Factores		
	Metacognitivos	**Reproductivos**	**No dirigidos**
Estrategias de procesamiento			
Procesamiento profundo	0.93		
Procesamiento superficial		0.97	
Procesamiento concreto	0.51		
Estrategias de regulación			
Autorregulación	0.47		
Regulación externa		0.49	
Ausencia de regulación			0.51
Autovalores	2.32	1.09	1.05
% variancia explicada	38.65	18.23	17.54
% variancia acumulada	38.65	56.88	74.42

Relación entre los patrones de aprendizaje y el estrés académico: Transición de la ESO al Bachillerato

Antonio Vega-Martínez [1]
Laura García-Ravidá [1]
Paula López Díez [1]
[1] *Universidad Autónoma de Barcelona, España*
laurabetiana.garcia@uab.cat

Resumen

El estudio busca identificar Patrones de Aprendizaje en estudiantes de secundaria y bachillerato, y analizar su relación con el estrés académico. Participaron 165 estudiantes de cuarto de ESO (N=135) y primero de Bachillerato (N=74) de un instituto de Catalunya. Respondieron a los cuestionarios ILP, CEAU, R-CEA y A-CEA. Se identificaron el patrón dirigido al significado (MD), a la reproducción (RD), el pasivo idealista/motivacional (PI/PM) y el no dirigido (UD). Respecto al estrés, se halló que el MD correlaciona positivamente con las estrategias de afrontamiento, el PI/PM con varios factores estresores, las respuestas al estrés y las estrategias de afrontamiento. El RD con la respuesta de Alteración del Sueño y las estrategias de Búsqueda de Apoyo Social, Planificación y Gestión de Recursos. El UD correlaciona positivamente con los estresores y las respuestas, pero negativamente con las estrategias. La investigación permite identificar los estudiantes que tendrán mayores dificultades en la transición a estudios superiores.

Palabras clave: Patrones de aprendizaje, estrés académico, reacciones ante el estrés, estrategias de afrontamiento.

Abstract

The study aims to identify Learning Patterns in secondary school and high school students, and to analyse their relationship with academic stress. The participants were 165 students in the fourth year of secondary school (N=135) and first year of high school (N=74) from a institute in Catalonia. They answered the ILP, CEAU, R-CEA and A-CEA questionnaires. Meaning-directed (MD), reproduction-directed (RD), passive idealistic/motivational (PI/PM) and undirected (UD) patterns were identified. With respect to stress, MD was found to correlate positively with coping strategies, PI/PM with various stressors, stress responses and coping strategies. RD correlates positively with Sleep Disturbance response and Social Support Seeking, Planning and Resource Management strategies. The UD correlates positively with stressors and responses, but negatively with strategies. The research allows us to identify students who will have greater difficulties in the transition to higher education.

Keywords: Learning patterns, academic stress, reactions to stress, coping strategies.

Introducción

Los estudiantes modelan su forma de aprender y suelen adecuarlas a las exigencias que les presenta el contexto académico. Así, en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) deberían contar con ciertos procesos de aprendizaje, que hasta el momento les hayan sido exitosos. Sin embargo, estas formas de aprender no siempre se ajustan a las demandas de la nueva etapa académica, caracterizadas por una metodología más exigente. Esta disonancia puede generar que el estudiante conciba ciertos estímulos académicos como amenazantes (estresores) y experimente reacciones físicas, conductuales y/o mentales (Kristensen et al., 2023; Vega-Martínez et al., 2023). Por ello, necesitará activar estrategias de afrontamiento para gestionar el estrés académico. Debido a que no todos lo consiguen, ha aumentado el volumen de estudiantes que abandona la ESO, multiplicándose éste en el primer curso de Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

En este estudio, se analizan las formas de aprender partiendo del modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998) y la relación que éstos guardan con el estrés académico (factores estresores, reacciones y estrategias de afrontamiento) en una muestra de estudiantes de cuarto de la ESO y de primero de bachillerato.

Patrones de aprendizaje

El modelo de patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998) integra factores epistemológicos (concepciones de aprendizaje y orientación motivacional) y un conjunto de acciones (estrategias de procesamiento y de regulación). Según el desarrollo de cada uno de estos componentes, se configuran cuatro patrones prototípicos: dirigido al significado (MD): concepción del aprendizaje constructivo, motivado por interés personal, con estrategias de autorregulación y procesamiento profundo. El dirigido a la aplicación (AD), considera el conocimiento como una herramienta práctica, con motivación vocacional, estrategias autorreguladas y externas, y procesamiento concreto. El dirigido a la reproducción (RD) considerar el conocimiento como bloques de información, motivado por la obtención de los certificados, estrategias de regulación externa y procesamiento memorístico. Por último, el no dirigido (UD) con conocimiento como estímulos del docente, motivación ambivalente, sin estrategias de regulación y un procesamiento escaso. Aunque en muestras de estudiantes iberoamericanos también se han diferenciado los patrones pasivo idealista, que aglutina las subescalas de concepciones y el pasivo motivacional que reúne las orientaciones motivacionales, ambos sin estrategias (Vega-Martínez, 2022).

Estrés Académico

El estrés académico es generado por el desajuste en la interacción entre el contexto académico, el alumnado y el cuerpo docente (Jurado-Botina et al., 2021; Restrepo et al., 2020). En ese sentido, los estudiantes pueden llegar a percibir ciertas situaciones como amenazantes, que refieren a los factores estresores (Kristensen et al., 2023). Diversos autores generaron una reagrupación que ofrece cuatro tipologías de estresores: obligaciones académicas (OA) (sobrecarga, exámenes, etc.), expediente y perspectivas de futuro (EPF) (plazos estipulados, mantener o conseguir una beca, elección de carrera, presión familiar, etc.), dificultades personales (DP) (conflictos con compañeros, competitividad entre iguales, etc.), y la expresión y comunicación de ideas propias (ECIP) (presentación de trabajos o informes, participación, tutoría, etc.) (García-Ros et al., 2012). Frente a estos, las respuestas generadas se pueden manifestar como alteración del sueño (AS), irascibilidad (IR), agotamiento físico (AF) y pensamientos negativos (PN). En esta situación, se espera que el estudiante ponga en práctica estrategias de aforamiento, de las cuales se ha reconocido a tres como las más efectivas: la revaluación positiva (RVP), crear un significado positivo nuevo acerca del problema; búsqueda de apoyo social (ASOC), búsqueda de información y consejos, apoyo social y emocional. Y la planificación y gestión de recursos personales (PGREC), que refiere a analizar la situación problemática y diseñar planes de actuación (Cabanach et al., 2010).

Método

Se realizó un análisis centrado en las variables. Tanto para los patrones de aprendizaje como para el estrés académico se realizaron los descriptivos de cada subescala y análisis de fiabilidad. Así como un análisis factorial exploratorio, a través del método de máxima verisimilitud y rotación Oblimin. En este análisis se consideraron los indicadores correspondientes: KMO, prueba de esfericidad de Bartlett, cargas factoriales superiores a .50, y porcentaje de la varianza explicada.

Posteriormente, se aplicó la prueba t-student para muestras independientes para obtener los posibles cambios de las variables entre ambos grupos de la muestra. Finalmente, se aplicó en correlación Pearson para observar la relación entre los patrones de aprendizaje y el estrés académico.

Participantes

La muestra está formada por 209 estudiantes de un instituto público de Catalunya, 135 de 4to de ESO (65%) entre los 14 y 16 años de edad (X=15.1, DE=0.36) y 74 de 1ro de Bachiller (35%) (51% son mujeres y el 49% Hombres) entre los 15 y 18 años (X=16.1, DE=0.41).

Instrumentos

El *Inventory of Learning Patterns* (ILP) en su versión española reducida y adaptada (Martínez-Fernández y García-Orriols, 2017) que consta de 60 ítems. Tres subescalas indican altos niveles de consistencia interna (α >.70), dos niveles adecuados (α >.60) y el resto índices ajustados (α >.50).

Se aplicó el cuestionario de *estrés académico en la Universidad* (CEAU) de Garcia-Ross, et.al (2012) (21 ítems). El R-CEA (Reacciones-Cuestionario Estrés Académico de Cabanach et al. (2008) con 22 ítems. Y el A-CEA (Afrontamiento-Cuestionario Estrés Acadèmico) de Cabanach et al. (2010) con 23 ítems. Todas las subescalas obtuvieron un alpha de Cronbach elevado **(α>.71).**

Resultados

Se identificaron cuatro patrones de aprendizaje, el dirigido al significado (MD) (α=.73) con interés personal, autorregulación, procesamiento profundo y concreto. El pasivo idealista/motivacional (PI/PM) (α=.65) compuesto por concepciones del aprendizaje (uso del conocimiento y docente como estímulo) y dos subescalas de orientaciones motivacionales (autoevaluación y orientación vocacional). El dirigido a la reproducción (RD) (α=.66) con incremento del conocimiento como concepción, regulación externa y estrategias de procesamiento superficial. El no dirigido (UD) (α=.55) con falta de estrategias de regulación y una orientación ambivalente.

En relación a la evolución de los patrones de un curso a otro, la prueba t-student para muestras independientes indica un solo cambio ascendente con tamaño de efecto pequeño en el patrón idealista/motivacional (ver Tabla 1).

Tabla 1

Evolución de los patrones de aprendizaje entre 4to de la ESO y 1ro de bachillerato.

Patrones de Aprendizaje	4to ESO (N = 135) X (*DE*)	1ro Bachillerato (N = 74) X (*DE*)	t (207)	d
MD	4.95 (.57)	5.07 (.51)	-1.39	-.201
PI/PM	3.99 (.52)	4.12 (.44)	-1.91*	-.276
RD	3.29 (.60)	3.47 (.54)	-2.22	-.321
UD	3.37 (.67)	3.31 (.79)	0.53	.076

Nota: * p<.05.

En cuanto al estrés académico, los factores se repiten tanto en 4to de la ESO como en 1ro de bachillerato, con dominancia del factor estresor de *expediente y perspectivas de futuro,* el *agotamiento físico* como reacción y la estrategia de afrontamiento de *planificación y gestión de recursos.*

Respecto a la relación entre las diferentes variables en 4to curso de la ESO, se identifica que el patrón dirigido al significado (MD) correlaciona con todas las estrategias de afrontamiento (p< .001). El patrón PI/PM correlaciona significativamente con nivel alto (p< .001) con EF, ASOC y PGREC y con un nivel medio (p<. 01) con IR y RVP. Además, se identifica correlaciones bajas (p <. 05) OA, AF y PN. El patrón RD correlaciona con un nivel de significación alto (p<. 001) con PGREC. Con un nivel medio (p<. 01) con EF. Así como, correlación baja (p< .05) con OA, AS y ASOC. Finalmente, el no dirigido (UD), correlaciona con un nivel alto (p <. 001) con los factores estresores de OA, EF, DF, con todas las reacciones ante el estrés y, negativamente, con las estrategias de afrontamiento (ASOC y PGREC) (ver Anexo 1).

Discusión y conclusiones

El estudio identifica una estructura de cuatro patrones similares al modelo de Vermunt (1998). Sin embargo, y en consonancia con otros autores el patrón dirigido a la aplicación no se identifica, sino que emerge un patrón pasivo idealista/pasivo motivacional centrado en las concepciones y motivaciones del aprendizaje (García Ravidá, 2017; Martínez-Fernández & García Ravidá, 2012; Rocha & Ventura, 2011; Vermunt & Verloop, 2000).

Con relación a los patrones y el estrés académico se identifica que estudiantes con estrategias de autorregulación (MD) son capaces de activar estrategias de afrontamiento que les alejan del estrés académico (Vega-Martínez,

2022). Mientras que aquellos que carecen de regulación (UD) manifestarán un mayor estrés, reacciones en todos los sentidos y mayores dificultades en la adaptación a estudios superiores (Vega-Martínez et al., 2023b; Vermunt, 1998). No obstante, estudiantes con regulación externa (RD), a pesar de relacionarse con diversas reacciones ante el estrés (Vega-Martínez et al., 2023) son capaces de poner en práctica estrategias de planificación; posiblemente diseñadas por un tercero, ya que también se relacionan con la estrategia de búsqueda de apoyo. En contraposición a lo esperado, el patrón PI/PM que cuenta con creencias y motivaciones, pero sin estrategias de regulación, se relaciona con todas las estrategias de afrontamiento.

Impacto y transferencia

En suma, la identificación de los patrones de aprendizaje en los períodos de transición permite identificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y diseñar acciones formativas, tutorías o programas de gestión para aquellos con tendencia al abandono (UD). De modo que puedan modificar su forma de aprender, así como desarrollar estrategias de afrontamiento que proporcionen una mejor adaptación en los estudios superiores.

Referencias bibliográficas

Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(1).

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2).

Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., & Tabares-Díaz, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, *2021*(2), 1-18.

Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Danielsen, A. G. (2023). Academic Stress, Academic Self-efficacy, and Psychological Distress: A Moderated Mediation of Within-person Effects. *Journal of Youth and Adolescence*, *52*(7), 1512-1529. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01770-1

Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16(1), 165-182.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe Español. Madrid.

Restrepo, J. E., Sánchez, O. A., & Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. Psicoespacios, 14 (24), 17-37. https://doi.org/10.25057/21452776.1331

Rocha, M., & Ventura, M. (2011). Vermunt's Learning Styles: Searching for Portuguese College student's functioning. *Journal of Learning Styles*, *4*(8). https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i49.2421

Vega Martínez, A. (2022). Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos: Relaciones con la regulación, el estrés académico y el rendimiento. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Vega-Martínez, A., Martínez-Fernández, J. R., & Coiduras-Rodríguez, J. Ll. (2023). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio. *Revista EDUCAR, 59*(1), 163-178. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1527

Vega-Martínez, A., Martínez Pons, M., & Martínez-Fernández, J. R. (2023b). Patrones de aprendizaje, factores socio-familiares, memoria y rendimiento académico en jóvenes tutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 43*, 121-132. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.08

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology 68, 149.71. https://doi.org/10.1111/j.2044- 8279.1998.tb01281.x

Vermunt, J. D., & Verloop, N. (2000). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, *9*(3), 257-280.

Anexo 1

Matriz de correlaciones entre los Patrones de Aprendizaje y los diversos factores estresantes, respuestas y estrategias de afrontamiento.

	MD	PI/PM	RD	UD	OA	EF	DP	EP	AS	IR	AF	PN	RVP	ASOC	PGREC
MD	---														
PI/PM	***.313***	---													
RD	***.478****	***.401***	---												
UD	***.152****	.082	-.038	---											
OA	.015	***.176****	***.177****	***.255***	---										
EF	.078	***.244***	***.220****	***.294***	***.527***	---									
DP	.062	.118	.070	***.229***	***.470***	***.368***	---								
EP	-.134	-.021	.033	***.189****	***.370***	***.358***	***.326***	---							
AS	.006	.048	***.137****	***.278***	***.516***	***.496***	***.403***	***.323***	---						
IR	-.056	***.191****	.128	***.243***	***.498***	***.525***	***.403***	***.245***	***.733***	---					
AF	-.042	***.173****	.073	***.304***	***.571***	***.525****	***.277***	***.356***	***.677***	***.663***	---				
PN	-.019	***.161****	.092	***.410***	***-.548****	***.614***	***.409****	***.354***	***.730***	***.683***	***.679***	---			
RVP	***.324***	***.223****	.045	***-.152****	***-.182****	***-.168****	-.072	***-.171****	-.127	***-.145****	-.114	***-.160****	---		
ASOC	***.334***	***.275***	***.172****	***-.266***	.046	-.033	.115	-.115	.071	.056	-.012	-.007	***.436***	---	
PGREC	***.434***	***.339***	***.284***	***-.240***	-.011	.045	.023	***-.161****	.006	-.007	-.041	-.054	***.708***	***.582***	---

*Anotación. *p<.05, **p<.01, ***p<.001*

Impacto de la evaluación docente en el rendimiento de los estudiantes. Análisis con los datos de Pisa 2023 [13]

Jon Martínez Recio [1]
Reyes Hernández-Castilla [1]
[1] *Universidad Autónoma de Madrid, España*
jon.martinezr@uam.es

Resumen

La actividad docente se erige como el factor más influyente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la evaluación de la práctica del profesorado adquiere una importancia crítica, siendo responsabilidad esencial de los directores escolares. El objetivo de este estudio es el impacto de diversos métodos de evaluación de la práctica docente en el aprendizaje del alumnado. Para ello, se ha realizado un estudio ex post facto de las bases de datos de PISA'23, publicadas recientemente. Se estudiaron las relaciones entre las diferentes prácticas y el desempeño del alumnado. Los resultados revelaron que el uso de exámenes, ya sean externos o internos, no mostró un impacto significativo. Este hallazgo cobra especial relevancia en un sistema educativo como el español, donde la presión de las pruebas es considerable. Sin embargo, la evaluación realizada por pares mejoró notablemente los resultados de la evaluación por directores/as o inspectores educativos. Ante esta realidad, surge la necesidad de reflexionar sobre el papel de las pruebas en la mejora de la práctica docente, así como del papel de los diferentes agentes en la evaluación de esa práctica.

Palabras clave: Evaluación del profesor, base de datos, análisis estadístico, aprendizaje

Abstract

Teaching activity stands as the most influential factor in the learning process of students. In this context, the evaluation of teacher practice is of critical importance, and is the essential responsibility of school principals. The aim of this study is to examine the impact of various methods of assessment of teaching practice on student learning. To this end, an ex post facto study of the recently published PISA'23 databases has been carried out. The relationships between the different practices and the performance of the students were studied. The results revealed that the use of tests, whether external or internal, did not have a significant impact. This finding is especially relevant in an educational system such as Spain's, where the pressure of testing is considerable. Nevertheless, peer evaluation markedly improved the results of evaluation done by school principals or education inspectors. Faced with this reality, there is a need to reflect on the role of tests in the improvement of teaching practice, as well as the role of the different agents in the evaluation of this practice.

Keywords: teacher appraisal, database, statistical analysis, learning.

Introducción

La rendición de cuentas en la educación es un concepto que ha sido objeto de un amplio debate en los círculos académicos y políticos en las últimas décadas (Bae, 2018; Darling-Hammond y Snyder, 2015). Esta noción se refiere a la responsabilidad de las instituciones educativas y los actores involucrados en la educación de alcanzar ciertos estándares de calidad y rendimiento.

En numerosos países, los sistemas de rendición de cuentas se centran en las pruebas estandarizadas y los resultados académicos, lo que puede llevar a una enseñanza enfocada en la preparación para exámenes y una falta de atención a otros aspectos del aprendizaje, como las habilidades socioemocionales y el desarrollo del carácter (Gagnon y Schneider, 2019; Jornet Meliá et al., 2020)

En Israel, por ejemplo, las evaluaciones de maestros sirven para fines de control sumativo, en vez de los propósitos formativos de mejora profesional previstos por la política (Avidov-Ungar, 2018). En un estudio realizado en Ghana,

13 En su caso, inserte una nota a pie de página para hacer referencia al proyecto de investigación y a la entidad financiadora del trabajo recogido en esta contribución. Letra Calibri 9.

se vio que los programas de desarrollo profesional para maestros pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje al proporcionar a los docentes las habilidades y el conocimiento necesarios para implementar prácticas efectivas en el aula. La rendición de cuentas en la educación también puede ser un tema polémico, especialmente cuando se trata de evaluar el desempeño de los maestros, las escuelas y universidades (Brewer et al., 2015; Castro Morera et al., 2020; Torres, 2021).

De la misma forma, la inspección educativa tiene un profundo impacto en el profesorado, ya que promueve la rendición de cuentas y la mejora continua (Hofer et al., 2020; Ólafsdóttir et al., 2022). Esto puede llevar a cambios significativos en la enseñanza y el aprendizaje, lo que a su vez puede tener un efecto positivo en los resultados académicos de los estudiantes. Además, la inspección educativa puede actuar como un catalizador para el crecimiento profesional del profesorado.

Como decíamos, la rendición de cuentas en la educación es un tema complejo y multifacético que involucra a múltiples actores e intereses. Es importante tener en cuenta las limitaciones y desafíos de las medidas de rendición de cuentas actuales y buscar nuevos enfoques para evaluar el desempeño educativo.

Método

El objetivo del presente estudio es describir el impacto que los diferentes métodos de evaluación de la práctica docente tienen en los resultados académicos del alumnado. Para ello, se realizó un estudio *ex post facto* utilizando la base de datos internacional de PISA 2022. Como variables dependientes se usaron los resultados de Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora (Maths, Science y Reading). Cada valor de rendimiento está compuesto de diez valores plausibles, que ofrecen una distribución de este para cada individuo de la muestra. Sin embargo, varios estudios han demostrado que se pueden usar de manera única los valores plausibles para realizar estudios como este (Aparicio et al., 2021). Como variables independientes se usaron las preguntas de contexto relacionadas con la evaluación de la práctica docente (SC032Q##), según se muestran en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1

Preguntas relacionadas con la evaluación de la práctica docente

Durante este curso escolar, ¿se ha utilizado alguno de los siguientes métodos para supervisar la labor de los profesores en su centro? (Sí/No)
Pruebas o evaluaciones del rendimiento de los alumnos (*Exámenes*).
Observación de las clases por parte del director/a o del equipo directivo (*Dirección*).
Supervisión por parte de los propios profesores (de los planes de estudio, los instrumentos de evaluación, las clases) (*Profesores*).
Observación de las clases por parte de inspectores u otras personas ajenas al centro (*Inspección*).

Estadísticamente se ha realizado, primero, una prueba de análisis de medias según el estadístico *t* de Student para cada una de las variables independientes. Después se han clasificado los centros usando una categorización de conglomerados usando *k-medias*. Una vez obtenidos los conglomerados, o *clústeres*, se han comparado las medias de cada *clúster* usando análisis de varianza (ANOVA). Por último, se ha realizado un análisis de regresión univariante con la varianza. Todo el análisis se ha realizado usando el programa de análisis estadístico SPSS, en su versión 28.

Resultados

Lo primero que hemos hecho ha sido analizar las frecuencias en que los centros desarrollaban cada modo de evaluación de la práctica docente (Figura 1). Al comparar los datos, vemos que las pruebas de evaluación se desarrollan prácticamente por igual en los centros (Fig. 1a), mientras que en el resto de los sistemas de evaluación hay diferencias, siendo la más común la evaluación entre iguales del profesorado (Fig. 1b, 1c, 1d).

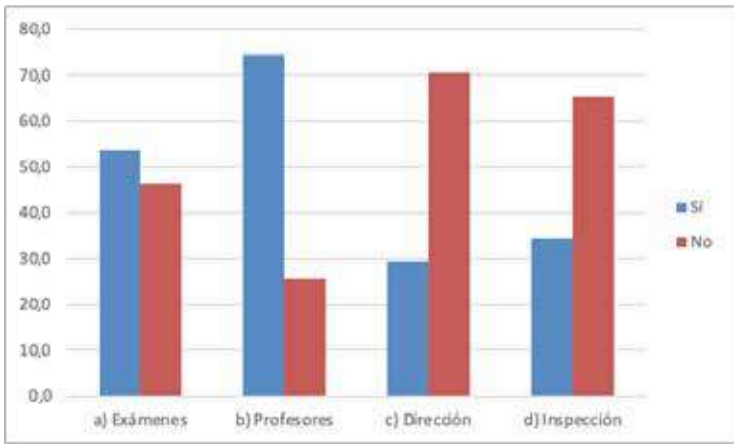


Figura 1

Frecuencia de desarrollo de los sistemas de evaluación de la práctica docente

Una vez vistas las frecuencias, se procedió a estudiar las medias del rendimiento del alumnado y analizar si había diferencias entre desarrollar o no la práctica concreta. Las medias las podemos ver en la tabla 2:

Tabla 2

Medias del rendimiento académico de los estudiantes para cada una de las herramientas de evaluación de la práctica docente (existen diferencias significativas entre desarrollar y no la práctica evaluativa con a <0,05).*

Rendimiento	¿Se desarrolla?	Exámenes	Profesores	Dirección	Inspección
Matemáticas	Sí	480,79	481,71	**484,20** *	475,12
	No	481,26	479,12	**479,80** *	484,30
Comprensión lectora	Sí	481,59	482,65	483,68	**476,73** *
	No	480,31	476,29	479,98	**483,40** *
Ciencias	Sí	493,11	493,93	494,98	487,93
	No	492,73	490,07	492,19	495,71

Como podemos observar, al analizarlas por separado, no podemos encontrar patrones que nos permitan entender qué prácticas tienen menor o mayor impacto en el rendimiento académico. Por lo tanto, se decidió clasificar a los centros en función de las diferentes prácticas. Se formaron tres conglomerados dado que explicaban mejor la distribución de los centros y se decidió eliminar la pregunta sobre las evaluaciones mediante pruebas del alumnado, ya que veíamos que no había casi diferencias entre los centros que las usaban y los que no. Los centros de los conglomerados se pueden ver en la figura 2 y el número de centros por conglomerado en la tabla 3.

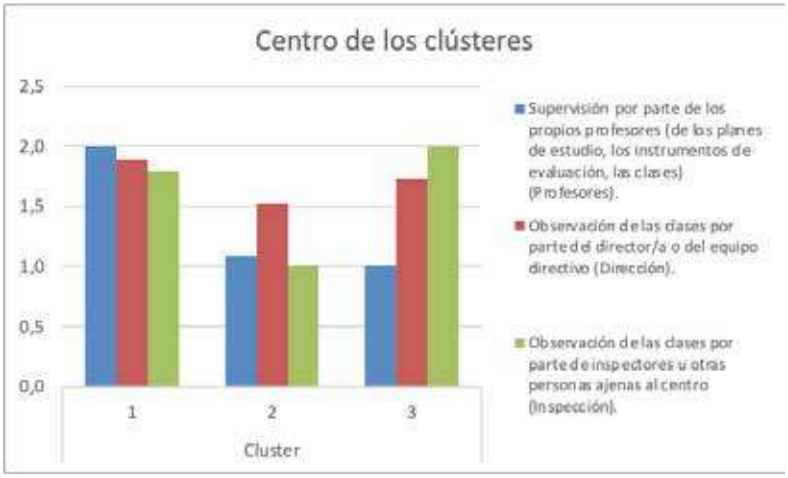


Figura 2

Distribución de los centros de cada uno de los clústeres.

Tabla 3

Número de centros por cada clúster.

	Centros
Clúster 1	203
Clúster 2	261
Clúster 3	413

Como vemos, el Clúster 1 (C1) tiene valores más altos para todas las variables estudiadas, mientras que el Clúster 2 (C2) presenta los valores más bajos. El Clúster 3 (C3) presenta valores diferentes para las variables, ya que presenta medios para *Profesores* y *Dirección,* pero bajos para *Inspección* (Figura 3). Para describir las diferencias entre los diferentes clústeres se analizaron las medias y se compararon las muestras, usando un análisis de la varianza (ANOVA). Los resultados se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4

Medias de los clústeres para los rendimientos académicos (los clústeres están agrupados con una significación < 0,05)

	Matemáticas		Comp. Lect.		Ciencias	
Clúster 1	480,49	b	477,81	a	491,55	b
Clúster 2	475,12	a	477,09	a	487,74	a
Clúster 3	485,26	c	485,24	b	497,09	c

Si comparamos los clústeres 1 y 3 (que solo se diferencian en cuanto al profesorado); se observa que es mejor que haya evaluación externa (inspección) o interna (dirección). En general, podemos observar que siempre es peor que haya menos seguimiento y monitorización (clúster 2; tabla 4).

Visto que esta información no es concluyente, se ha decido hacer un análisis de regresión univariante con la varianza, para las cuatro variables independientes, frente al rendimiento en Matemáticas. Podemos observar los resultados en la tabla 5.

Tabla 5

Valor de los coeficientes de regresión resultantes del análisis univariante (valor significativo con a<0,01).*

Exámenes	Profesores	Dirección	Inspección	Valor
Intercepto				482,213
Sí	Sí	Sí	Sí	-3,721
			No	**11,135***
		No	Sí	**-10,689***
			No	-0,048
	No	Sí	Sí	**-17,655***
			No	**-14,425***
		No	Sí	**-16,715***
			No	2,496
No	Sí	Sí	Sí	5,317
			No	**11,130***
		No	Sí	**-9,174***
			No	0,383
	No	Sí	Sí	**-16,462***
			No	-3,708
		No	Sí	-2,902
			No	0[a]

Como podemos ver en la tabla, se confirma el escaso impacto de las pruebas en el alumnado al evaluar la práctica docente, ya que el resto de las variables siguen un patrón casi igual "con" o "sin" esta forma de evaluar. Además, el impacto más positivo sucede cuando hay supervisión entre iguales y desde la dirección del centro, pero sin que la inspección externa evalúe. En cambio, los peores resultados se observan cuando sí que sucede esa inspección externa pero no hay supervisión entre iguales.

Discusión y conclusiones

Una buena evaluación del profesorado mejora los resultados académicos tanto como una mala evaluación los empeora. Sin embargo, no todas las maneras de evaluar al profesorado tienen el mismo impacto. Una de las herramientas más comunes de evaluación han sido las pruebas externas y los exámenes (Gagnon & Schneider, 2019) entendiendo que el enfoque objetivo mejora la toma decisiones. Sin embargo, vemos que esta manera de evaluar es intranscendente en su impacto en los resultados.

Otra manera de evaluar al profesorado ha sido la injerencia externa mediante las inspecciones educativas (Hofer et al., 2020). Sin embargo, parece que simplemente la evaluación por agentes externos no solo no mejora significativamente el rendimiento académico, sino que si no se ejerce en relación a otras prácticas de evaluación, lo reduce.

Vemos que una herramienta positiva de evaluación del profesorado es el acompañamiento entre iguales, y aunque no mejora *per sé* el rendimiento, sí que tiene peso en coordinación con otras prácticas: mejora el efecto de la dirección y reduce el impacto negativo de la inspección.

En vista de estos resultados, vemos que es importante repensar los modelos de evaluación y rendición de cuentas del profesorado, buscando nuevas herramientas que conjuguen de la manera más idónea las diferentes prácticas.

Referencias bibliográficas

Aparicio, J., Cordero, J. M., & Ortiz, L. (2021). Efficiency analysis with educational data: How to deal with plausible values from international large-scale assessments. *Mathematics*, *9*(13). https://doi.org/10.3390/math9131579

Avidov-Ungar, O. (2018). Teacher evaluation following reform: the Israeli perspective. *Quality Assurance in Education*, *26*(4), 511–527. https://doi.org/10.1108/QAE-01-2018-0009

Bae, S. (2018). Redesigning Systems of School Accountability: A Multiple Measures Approach to Accountability and Support. *Education Policy Analysis Archives*, *26*. https://doi.org/10.14507/epaa.26.2920

Brewer, C., Knoeppel, R. C., & Lindle, J. C. (2015). Consequential Validity of Accountability Policy. *Educational Policy*, *29*(5), 711–745. https://doi.org/10.1177/0895904813518099

Castro Morera, M., Navarro Asencio, E., & Blanco Blanco, Á. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios : análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XX1 : Revista de La Facultad de Educación. 2020, Vol. 23, n. 2 ; p. 41-65*. https://doi.org/10.5944/educXX1.25711

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Responsabilidad educativa recursos adecuados y resultados: Una introducción. *Education Policy Analysis Archives*, *23*. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2024

Gagnon, D. J., & Schneider, J. (2019). Holistic School Quality Measurement and the Future of Accountability: Pilot-Test Results. *Educational Policy*, *33*(5), 734–760. https://doi.org/10.1177/0895904817736631

Hofer, S. I., Holzberger, D., & Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, *65*, 100864. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864

Jornet Meliá, J. M., Perales Montolio, M. J., & Goznález-Such, J. (2020). The concept of validity of teaching evaluation processes. *Revista Española de Pedagogía*, *78*(276), 233–252. https://www.jstor.org/stable/26915240

Ólafsdóttir, B., Jónasson, J. T., & Sigurðardóttir, A. K. (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Studies in Educational Evaluation*, *74*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101181

Torres, R. (2021). *Does test-based school accountability have an impact on student achievement and equity in education? A panel approach using PISA*. https://doi.org/10.1787/0798600f-en

Web scraping para la caracterización de los egresados de la facultad de ingeniería [14]

Jenny Marcela Vega Herrera [1]
Jesús Hernán Camacho Tamayo [1]
María Alejandra Guzmán Pardo [1]
[1] *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*
jhcamachot@unal.edu.co

Resumen

La mejora continua en las Instituciones de Educación Superior se ve impulsada por la evaluación regular de sus graduados. En este contexto, se presenta el presente trabajo llevado a cabo por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, el cual utilizó Web Scraping en perfiles de LinkedIn de egresados de pregrado entre los periodos de 2012-1S y 2023-1S. El objetivo fue crear una base de datos que registrara información sobre la caracterización de esta población. Durante el proceso, se enfrentaron desafíos, como datos contaminados, que fueron abordados mediante estrategias de depuración y el uso de un bot avanzado. La implementación de este método permitió recopilar información de 3651 egresados, lo que representa el 43% de toda la población de interés. El análisis de la base de datos revela una cobertura diversa, indicando la necesidad de mejorar la recopilación en ciertos campos. A pesar de los desafíos encontrados, el Web Scraping ha demostrado ser valioso para obtener información detallada de los egresados, con la esperanza de que esta contribución sirva para ajustes académicos y la toma de decisiones informadas.

Palabras clave: Evaluación continua, Caracterización de egresados, Trayectorias profesionales, Web Scraping,

Abstract

The continuous improvement in Higher Education Institutions is driven by the regular evaluation of their alumni. In this context, the present study conducted by the Engineering School at the Universidad Nacional de Colombia is introduced, which employed Web Scraping on LinkedIn profiles of undergraduate alumni between the periods of 2012-1S and 2023-1S. The objective was to create a database that recorded information about the characterization of this population. Throughout the process, challenges such as contaminated data were encountered, which were addressed through debugging strategies and the use of an advanced bot. The implementation of this method allowed for the collection of information from 3651 graduates, representing 43% of the entire population of interest. The analysis of the database reveals diverse coverage, indicating the need to improve data collection in certain fields. Despite the challenges encountered, Web Scraping has proven valuable in obtaining detailed information about graduates, with the hope that this contribution will serve for academic adjustments and informed decision-making.

Keywords: Continuous evaluation, Graduate characterization, Professional trajectories, Web Scraping.

Introducción

La evaluación constante de egresados es crucial para la mejora continua en las Instituciones de Educación Superior, proporcionando información vital para el autoconocimiento de programas e instituciones, según Duarte & Gil (2022). Sin embargo, la participación limitada de egresados en encuestas plantea desafíos para obtener una visión completa de sus trayectorias profesionales, como señala Díaz (2016).

La Universidad Nacional de Colombia ha establecido un Sistema de Información para Egresados, destinado a facilitar el seguimiento laboral de sus graduados mediante tecnologías y estrategias de comunicación eficaces (Universidad Nacional de Colombia, 2024). A pesar de tener una cantidad significativa de registros de egresados de pregrado en la Facultad de Ingeniería, muchos de ellos no actualizan su información, lo que dificulta el mantenimiento de datos precisos para una proporción considerable de individuos.

14 En su caso, inserte una nota a pie de página para hacer referencia al proyecto de investigación y a la entidad financiadora del trabajo recogido en esta contribución. Letra Calibri 9.

Es así que, el Web Scraping, una técnica para extraer datos de la Web y almacenarlos en un sistema de archivos o base de datos con el fin de recuperarlos o analizarlos posteriormente (Dogucu & Cetinkaya, 2020), se presenta como una solución prometedora, utilizando programas y lenguajes de programación para extraer datos de perfiles en LinkedIn, una plataforma de redes profesionales (LinkedIn, 2024). Dentro de las tecnologías de Big Data y Analytics, el Web Scraping destaca por su capacidad para recopilar información pública. Este enfoque se integra con otras técnicas, explorando y recopilando datos que, mediante Business Analytics, se transforman en información valiosa (Orozco & Gómez, 2019).

Método

Este trabajo detalla la experiencia de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia en la obtención de información sobre sus egresados de pregrado entre 2012-1S y 2023-1S. Se utilizó web scraping en perfiles de LinkedIn para obtener una visión detallada de las trayectorias profesionales, con el fin de mejorar los programas académicos. Una vez identificada la información de interés para extraer, se diseñó un esquema de base de datos implementado mediante un sistema de gestión PostgreSQL, utilizando un programa intermedio codificado en Python. Este programa tomó los datos en formato JSON generados por los bots previamente mencionados, creando sentencias SQL para alimentar la base de datos.

En la fase inicial, se enfrentaron complicaciones debido a datos contaminados generados por un bot que imitaba interacciones humanas en búsquedas de Google. Se implementaron estrategias de depuración para mejorar la calidad de la información. Además, se desarrolló un bot avanzado que simula el comportamiento humano en búsquedas de LinkedIn, mejorando significativamente la precisión en la recopilación de datos. La contaminación de datos, causada por perfiles faltantes, incorrectos e información incompleta, se abordó mediante procesos de depuración, limpieza de datos y categorización utilizando técnicas de Procesamiento de Lenguaje Natural (NLP).

Posteriormente, se llevaron a cabo las primeras tres etapas de la metodología CRISP-DM (Schröer; Kruse & Gómez, 2021) con el fin de comprender el comportamiento de los datos e identificar tendencias. Se analizó un total de 3651 perfiles de egresados de la Facultad de Ingeniería. Finalmente, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la información extraída de dichos perfiles para identificar los campos laborales en los que se desempeñan los egresados. Para categorizar estos campos de trabajo, se utilizó la librería NLTK de Python para realizar procesamiento de lenguaje natural.

Resultados

En la etapa inicial del proyecto, se recopiló información acerca de los egresados de la Facultad en el periodo comprendido entre el semestre 2012-1S y el semestre 2023-1S, mediante la aplicación de técnicas de raspado de datos (Lotfi, Srinivasan, Ertz & Latrous, 2021). Para llevar a cabo este proceso, se diseñó un esquema de base de datos a partir de la información de interés expuesta en Linkedin para ser extraída a partir del web scraping, involucrando una detallada planificación de la estructura necesaria para el eficiente almacenamiento de los datos recolectados. Una vez consolidado el diseño del esquema, se procedió a su implementación mediante un sistema de gestión de bases de datos SQL, como se presenta en la Figura 1.



Figura 1

Esquema de base de datos

Se evaluó y corrigió la base de datos de egresados de la Facultad de Ingeniería de la UNAL para identificar los interesados en la búsqueda. Esta actividad estuvo orientada a la identificación del nombre y documentos de identificación de los egresados de la Facultad de Ingeniería que serían objeto de búsqueda mediante diferentes bots.

Cómo se mencionó previamente, se enfrentaron complicaciones debido a la presencia de datos contaminados, lo que llevó a implementar estrategias de depuración para mejorar la calidad de la información recopilada. Además, se desarrolló un bot avanzado para obtener datos de perfiles de LinkedIn de manera más precisa. La base de datos tenía información contaminada debido a perfiles inexistentes, nombres similares y datos incompletos. Se realizaron acciones de depuración manual y limpieza de datos, seguidas de la categorización mediante Procesamiento de Lenguaje Natural para obtener una base de datos más limpia y completa en términos de calidad y cantidad de información.

En el período de análisis se graduaron 8428 ingenieros e ingenieras en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Del total se encontró el perfil de 3651 personas en LinkedIn como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Registros hallados mediante web scraping de egresados por programa curricular

	Perfiles encontrados
Ingeniería Agrícola	184
Ingeniería Civil	671
Ingeniería de Sistemas y Computación	458
Ingeniería Eléctrica	345
Ingeniería Electrónica	341
Ingeniería Industrial	312
Ingeniería Mecánica	400
Ingeniería Mecatrónica	287
Ingeniería Química	653

Algunos perfiles, no contaban con información completa en todos los campos de interés. En la Figura 2 se ilustra el porcentaje de información extraída para cada campo.

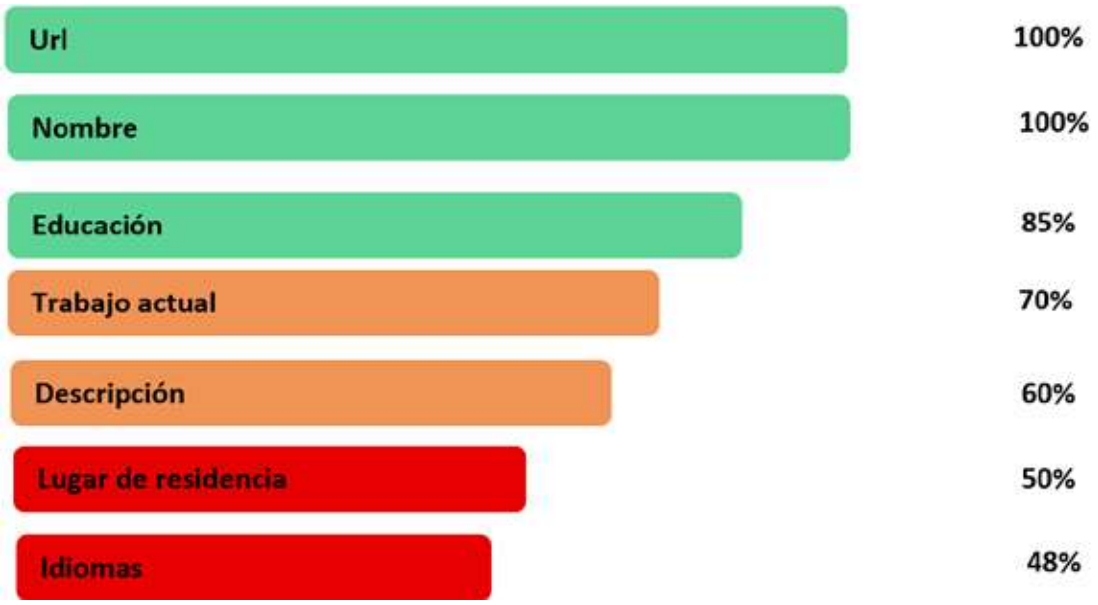


Figura 2

Porcentaje de datos extraídos en cada campo de interès para los perfiles hallados

Los datos extraídos de perfiles de LinkedIn revelan una cobertura completa del 100% en campos esenciales como “URL” y “Nombre”. Aspectos fundamentales como “Educación” muestran un 85%, indicando la disposición de los egresados a proporcionar información académica. Sin embargo, la información sobre “Trabajo actual” alcanza el 70%, sugiriendo un interés significativo en compartir roles laborales. Campos como “Descripción”, “Lugar de residencia” e “Idiomas” tienen menor cobertura. Aunque algunos aspectos están bien representados, se necesitan estrategias adicionales para completar datos específicos. La caracterización completa de egresados está en análisis y será publicada en el informe de impacto de la Facultad de Ingeniería.

Finalmente, con el fin de contrastar el título obtenido junto con el campo laboral que los egresados asocian en la descripción de su perfil, se presenta en la figura 2 la información.

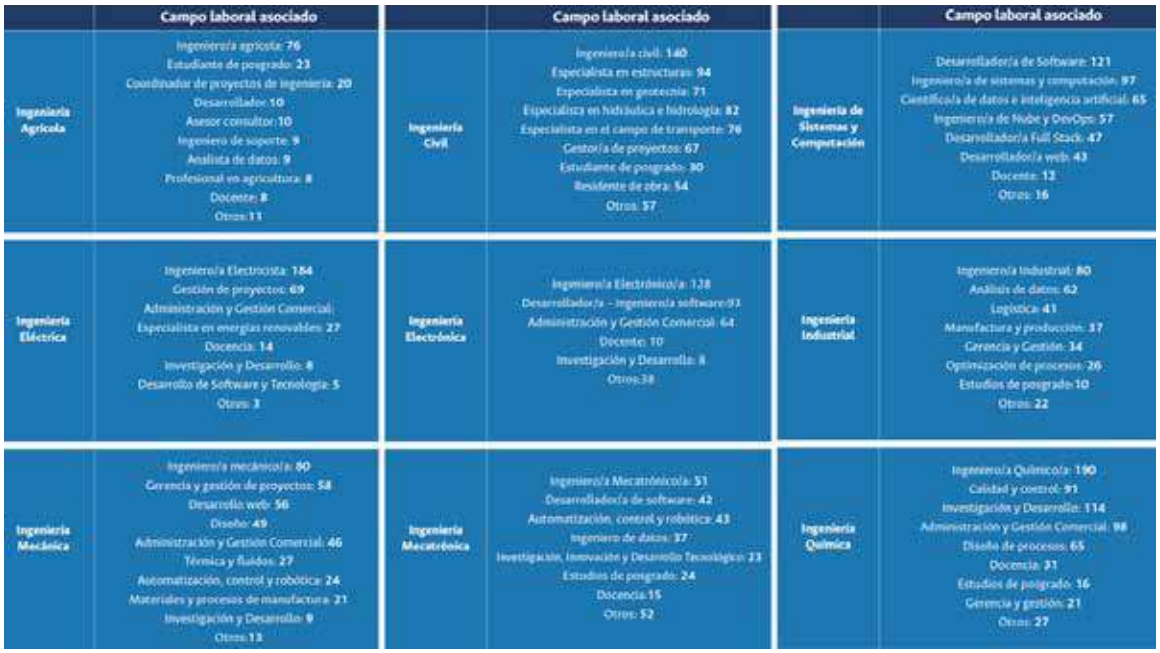


Figura 2

Campo laboral asociado por los egresados en la descripción de su perfil profesional

Cada disciplina presenta una gama amplia de oportunidades profesionales, reflejando la versatilidad y la demanda de habilidades técnicas en diversos sectores de la industria. Algunas disciplinas como Ingeniería Química y Eléctrica muestran una concentración en roles específicos relacionados con su campo, por otro lado, es evidente que las especialidades relacionadas con la informática tienden a destacarse en roles centrados en la tecnología y el desarrollo. Por otro lado, disciplinas como Ingeniería Civil y ciertas ramas de Ingeniería Mecánica muestran una fuerte presencia en roles relacionados con la gestión de proyectos y aplicaciones prácticas, como gestores de proyectos y especialistas en estructuras.

Además, algunas especialidades, como Ingeniería Química, Ingeniería Electrónica y ciertas áreas de Ingeniería Mecatrónica, exhiben una inclinación hacia roles relacionados con la investigación y el desarrollo. Esto se refleja en la presencia de científicos de datos, ingenieros de investigación y desarrollo, y especialistas en energías renovables entre los campos laborales asociados. En general, la mayoría de los egresados de la Facultad encuentran empleo relacionado con su formación, demostrando la relevancia y demanda de habilidades técnicas en diversas industrias.

Discusión y conclusiones

El empleo de técnicas de web scraping se ha revelado como una herramienta invaluable para abordar los desafíos inherentes a la obtención de información actualizada sobre los egresados. Esta metodología ha posibilitado la recopilación eficiente y automatizada de datos, lo que a su vez ha facilitado una evaluación de las trayectorias profesionales de los graduados en ingeniería. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de ellos están involucrados en actividades relacionadas con su campo de estudio. Además, el uso de web scraping ha brindado un mecanismo eficaz para mantener actualizada la base de datos de egresados, un aspecto de suma importancia para comprender las tendencias y las evoluciones en el dinámico mercado laboral de la ingeniería.

Impacto y transferencia

El uso de web scraping para la obtención de información asociada a la caracterización de los egresados de la Facultad de Ingeniería de la UNAL tiene un impacto social positivo al mejorar la calidad académica y orientar profesionalmente a los estudiantes. La evaluación detallada de trayectorias permite realizar ajustes en programas académicos y facilita decisiones informadas para estudiantes, fortaleciendo la conexión entre educación y expectativas profesionales. Este impacto se traduce en una contribución a la comunidad laboral. En términos de transferencia de conocimiento, el proyecto actúa como un puente entre la universidad, los estudiantes y la industria, compartiendo experiencias y habilidades técnicas, fomentando la adopción de tecnologías innovadoras.

Referencias bibliográficas

Díaz Joaquín, D., & Guerrero Ortega, P. A. (2016). Condiciones ocupacionales de los egresados de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira 2005-2015. Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería y Administración.

Dogucu, M., & Cetinkaya, M. (2020). Web Scraping in the Statistics and Data Science Curriculum: Challenges and Opportunities. Journal of Statistics Education, 29(sup1), 1-24. https://doi.org/10.1080/10691898.2020.1787116

Duarte Aceros, L. C., & Gil Meneses, L. (2022). Caracterización Laboral y Académica de los Egresados de Enfermería de la Universidad de Santander Campus Bucaramanga del Periodo 2016-2021. Tesis de Grado, Universidad de Santander, Facultad Ciencias Médicas y de la Salud, Enfermería, Bucaramanga, Santander.

LinkedIn. (2024). Aprende LinkedIn. ¿Qué es LinkedIn y para qué nos sirve? Recuperado de https://www.linkedin.com/learning/aprende-linkedin-3/que-es-linkedin-y-para-que-nos-sirve

Lotfi, C., Srinivasan, S., Ertz, M., & Latrous, I. (2021). Web Scraping Techniques and Applications: A Literature Review. En M. I. Khan & S. M. Khan (Eds.), Handbook of Research on Applications and Implementations of Machine Learning and Artificial Intelligence (pp. 381-394). DOI: 10.52458/978-93-91842-08-6-38

Orozco Puello, V. M., & Gómez Estrada, L. F. (2019). Desarrollo de un prototipo de aplicación web que permita la extracción de las ofertas laborales de las principales plataformas que postulan empleos en la región Caribe, usando la técnica web scraping. Tesis de Grado, Universidad del Sinú Elías Bechará Zainúm Seccional Cartagena.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Promoción de la calidad y la transformación de la educación superior en Colombia: desafíos y logros: nota técnica.

Schröer, C., Kruse, F., & Marx Gómez, J. (2021). A Systematic Literature Review on Applying CRISP-DM Process Model. Procedia Computer Science, 181, 526-534. https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.199

Universidad Nacional de Colombia. (2024). Sistema de Información de Egresados (SIE). Recuperado de http://egresados.bogota.unal.edu.co/index.php/prog-egresados/sie

El componente transversal y pedagógico de la práctica docente en educación secundaria: percepción del profesorado de música en Galicia

Vicente Castro-Alonso [1]
Rocío Chao-Fernández [1]
[1] *Universidade da Coruña, España*
vicente.castro@udc.es

Resumen

El perfil académico del profesorado de Música en educación secundaria tiende a privilegiar el componente técnico -propio de su rama de conocimiento- sobre la formación puramente pedagógica, como demuestran las investigaciones precedentes. El propósito de esta comunicación radica en ahondar en la percepción que el profesorado en Galicia manifiesta con respecto a aquellas facetas transversales y pedagógicas inherentes a su profesión, identificando en qué medida las asume en su praxis. Para ello, se difunde un cuestionario a toda la población de estudio, exponiendo los resultados descriptivos propios del objeto de investigación. La participación (n = 112) resalta un elevado compromiso como modelos de actuación ética, al tiempo que admite una solvente disposición para dinamizar y gestionar a su alumnado. Sin embargo, se detecta una menor identificación del profesorado con respecto al colaboracionismo implícito a la vida en un centro educativo, así como una menor aptitud auto percibida para saber motivar al alumnado y hacerlo partícipe de su propio proceso de aprendizaje. Todo ello arroja luz a la investigación sobre la profesión docente, específicamente a la preparación e identidad del profesorado de Música, permitiendo establecer reflexiones para la mejora de los procesos de formación.

Palabras clave: evaluación del profesor, profesión docente, enseñanza secundaria, educación musical, formación de profesores.

Abstract

The academic profile of music teachers in secondary education tends to favour the technical component - specific to their branch of knowledge - over purely pedagogical training, as previous research has shown. The purpose of this paper is to delve into the perception that teachers in Galicia hold with respect to those transversal and pedagogical facets inherent to their profession, identifying the extent to which they assume them in their practice. To this end, a questionnaire was distributed to the entire study population, presenting the descriptive results of the object of research. The participation (n = 112) highlights a high level of commitment as models of ethical action, while at the same time admitting a solvent disposition to dynamise and manage their students. However, there is less teacher identification with regard to the collaborationism implicit in life in a school, as well as a lower self-perceived ability to motivate students and make them participants in their own learning process. All of this sheds light on research into the teaching profession, specifically on the preparation and identity of music teachers, allowing us to establish reflections for the improvement of training processes.

Keywords: teacher appraisal, teaching profession, secondary education, music education, teacher education.

Introducción

El perfil académico del profesorado de educación secundaria tiende a privilegiar el componente técnico de su especialización sobre el pedagógico (Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2017). En este sentido, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) supuso para una generación de docentes el primer y único contacto con la formación didáctica, pese a tratarse de una propuesta curricularmente insuficiente a un nivel tanto cuantitativo como cualitativo (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992). Posteriormente, el advenimiento del proceso de reestructuración inmanente al Espacio Europeo de Educación Superior impulsó una actualización en dicha preparación pedagógica, mediante el título universitario del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MPESOB); con una dotación de 60 créditos ECTS, se articula en torno a dos principales módulos (general y específico), incorporando la obligada realización de un Trabajo de Fin de Máster.

Pese a ello, la calidad de la preparación pedagógica del profesorado de educación secundaria continúa en entredicho,

como refieren ciertos estudios dedicados a la figura del docente de Música. Serrano et al. (2020) mencionan el marcado carácter compartimentado de este tipo de formación universitaria debido a "una segmentación en módulos", la cual actúa en detrimento de la interdisciplinaridad y el trabajo colaborativo: "los planes de estudio (…) tienden a la modalidad consecutiva, con un inicio centrado en las asignaturas genéricas y de formación disciplinar musical y un segundo semestre con asignaturas que promueven el conocimiento didáctico. Todo ello dificulta la interdisciplinariedad" (p. 201). Por su parte, López Calatayud y Botella Nicolás (2022) recopilan las impresiones de diversos autores/as que sitúan su foco en el alumnado del Máster (itinerario de Música), destacando una progresiva mejora en su satisfacción general, si bien admitiendo la insuficiencia de su capacitación *per se* para lo pedagógico. Finalmente, Aróstegui y Fernández-Jiménez (2023) establecen cuestionarios entre el profesorado universitario español a cargo de esta formación, advirtiendo que la falta de interés por la pedagogía de su estudiantado no dificulta o impide la obtención de su maestrado, al tiempo que manifiestan la necesaria mayor dotación horaria del vigente Máster.

Dados los antecedentes, se estima necesario un mayor énfasis en la evaluación y diagnóstico de las necesidades del cuerpo de profesores/as de Música de educación secundaria, específicamente tras los resultados del previo estudio de Castro-Alonso y Chao-Fernández (2022) en el marco de la Comunidad Autónoma de Galicia. El profesorado en activo participante manifiesta una generalizada visión pesimista de su formación para un listado de competencias profesionales tomadas como modelo, o al menos inferior a la importancia que le conceden en su cotidianeidad laboral: en dicho sentido, afirman disponer de una significativa mayor preparación para aquellas capacidades musicales (escucha, interpretación y creación musical) que para el resto de las competencias transversales (desarrollo profesional, actuación en el aula, actuación en el centro y actuación ética) y pedagógicas (planificación, conducción, evaluación y adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje).

El presente trabajo ahonda en los datos obtenidos en esta misma muestra de profesionales, con el objetivo de establecer un análisis descriptivo de aquellas prácticas transversales y pedagógicas que el profesorado de Música en educación secundaria asume con una mayor o menor asiduidad o destreza, posibilitando un diagnóstico informado hacia la optimización de los procesos de formación del futuro profesorado en Galicia.

Método

Este estudio descriptivo emplea el cuestionario *Les Competències Professionals del Docent de Música* de Carrillo y Vilar (2016), adaptándolo a la casuística del territorio socioeducativo de estudio. En este texto se contienen los resultados propios de su tercer bloque, aquel destinado a medir la percepción de los docentes de Música en cuanto a los usos prácticos asumidos para cada competencia del referencial de estudio.

El enfoque por competencias profesionales se ha situado como uno de los principales indicadores a la hora de analizar y evaluar el desempeño del profesorado (Carbajo, 2009), tanto a través de sistemas de control o de certificación, como a la hora de optimizar los planes de formación (Perrenoud, 2004). En este caso, el cómputo de 10 competencias establecidas por Carrillo y Vilar (2016) se ramifica en 87 ítems con valoraciones en escala tipo Likert de 6 puntos (0 «nada», 1 «muy poco», 2 «poco», 3 «bastante», 4 «mucho» y 5 «muchísimo»), de los cuales serán aquí analizados aquellos relativos a las dimensiones transversal (30 ítems) y pedagógica (27 ítems).

La difusión del cuestionario se establece mediante el correo electrónico institucional de todos los centros públicos, privados y concertados de la Comunidad Autónoma de Galicia, obteniendo respuesta de un total de 112 profesores/as (curso académico 2021-2022), representando una tasa de retorno de 22.4%. El cuestionario reporta un Alfa de Cronbach de .962, como muestra de un elevado grado de confiabilidad en la correlación interna de los ítems.

La muestra está configurada mayormente por profesorado con una experiencia en el cuerpo de 11 o más años (86.6%). Prueba de ello es que tan sólo el 8.0% afirma disponer el actual MPESOB, mientras que el 45.5% habrían cursado el CAP.

A continuación, se presentan los resultados estadísticos obtenidos mediante el software SPSS (versión 27), incorporando las evidencias más representativas según el valor de su media, mediana, desviación típica y rango.

Resultados

Desde un punto de vista descriptivo, los profesores/as de Música participante prioriza de manera evidente su compromiso con la transmisión de valores de respeto y convivencia a través de su comportamiento ($\bar{x}$ = 4.47 ± 0.70), destacando tener presentes los principios éticos de la profesión en su propia actuación ($\bar{x}$ = 4.40 ± 0.68). Asimismo, resaltan su identificación con la búsqueda de soluciones pacíficas a los problemas surgidos en el aula ($\bar{x}$ = 4.24 ± 0.76) o la involucración activa contra cualquier tipo de discriminación ($\bar{x}$ = 4.24 ± 0.87), todos ellos ítems cuya mediana adquiere el valor de 4.

Sin embargo, ciertos docentes manifiestan una menor capacidad o compromiso a la hora de alcanzar acuerdos colectivos con el resto del equipo docente (mediana = 3), bien sea hacia la resolución de conflictos ($\bar{x}$ = 3.31 ± 0.95) o hacia el análisis de las situaciones de aprendizaje del aula ($\bar{x}$ = 3.05 ± 1.15); y, todavía menos si cabe, a la hora de involucrar a las familias en el desarrollo del aprendizaje del alumnado ($\bar{x}$ = 2.88 ± 1.16). Ello se apoya en una también menor involucración asumida por el profesorado de Música en el desempeño de tareas de gestión en los centros educativos ($\bar{x}$ = 2.69 ± 1.51).

En cuanto a sus capacidades pedagógicas, el profesorado participante admite disponer generalmente de "mucha" solvencia para la dinamización y/o gestión de su alumnado, tanto para mantener el orden ($\bar{x}$ = 3.71 ± 0.88), como para atender la individualidad de cada estudiante ($\bar{x}$ = 3.87 ± 0.85) y actuar como guía en la construcción del aprendizaje ($\bar{x}$ = 3.84 ± 0.79). Adicionalmente, refieren su capacidad para la planificación, destacando positivamente su destreza para mantener la atención del alumnado durante las sesiones ($\bar{x}$ = 3.70 ± 0.80), su flexibilidad organizativa ($\bar{x}$ = 3.75 ± 0.81), su cuidado en la proposición de actividades graduadas en su dificultad ($\bar{x}$ = 3.91 ± 0.84) o la presentación de recursos que favorezcan el aprendizaje ($\bar{x}$ = 3.94 ± 0·84).

Pese a todo, mantienen un menor convencimiento en cuanto a su capacidad para lograr ilusionar al alumnado o por despertar su interés por aprender ($\bar{x}$ = 3.49 ± 0.81), para promover su aprendizaje autónomo ($\bar{x}$ = 3.52 ± 0.78), o para coordinar el trabajo grupal de manera efectiva ($\bar{x}$ = 3.43 ± 0.90); así como también un menor hábito para integrar al estudiante en el proceso de evaluación ($\bar{x}$ = 3.55 ± 0.89), tener en cuenta su entorno sociocultural en las actividades promovidas ($\bar{x}$ = 3.54 ± 1.04) o proporcionar un apoyo necesario al alumnado con necesidades educativas específicas ($\bar{x}$ = 3.56 ± 0.96). Ello se sustenta en un menor compromiso del profesorado (mediana = 3) para participar en actividades de formación permanente ($\bar{x}$ = 3.40 ± 1.02) y para recibir críticas constructivas sobre su labor ($\bar{x}$ = 3.49 ± 1.00), siendo el ítem menos valorado aquel referido a la integración de aspectos de las recientes investigaciones e innovaciones en el ámbito de la educación musical como parte de sus programaciones ($\bar{x}$ = 2.88 ± 1.10).

Discusión y conclusiones

Los resultados descriptivos de este estudio complementan a los previos (Castro-Alonso y Chao-Fernández, 2022), permitiendo contrastar las destrezas y hábitos que el docente de Música percibe desde un punto de vista transversal y pedagógico a la profesión.

La escucha de este sector de docentes permite destacar el elevado grado de compromiso asumido en cuanto a la responsabilidad de su actuación ética, más allá de la impartición de contenidos, en consonancia con los resultados de Carrillo y Vilar (2016) en Cataluña. En todo caso, como futuras medidas en la optimización de las propuestas de formación del profesorado en educación secundaria, cabría inculcar un mayor compromiso en la responsabilidad colectiva e interdisciplinar en la resolución de conflictos en equipo, aspecto al que no contribuye la segmentación por módulos aludida por Serrano et al. (2020) en el MPESOB.

La participación refiere una notoria competencia para dinamizar las clases, si bien reconociendo con un menor ahínco su efectividad a la hora de incentivar al adolescente en la construcción de su propio aprendizaje. Convendría, en este sentido, analizar sistemáticamente el tipo de metodología imperante en las aulas de Música de educación secundaria, a efectos de promover una renovación metodológica actualizada a la reciente investigación e innovación educativas, que redunde en una experiencia genuinamente activa y creativa del estudiante (Urrutia y Díaz, 2013), pero que no olvide su implícito componente social.

Impacto y transferencia

Consideramos el interés de este estudio, tanto para el profesorado de Música en general, como para formadores/as de formadores/as en específico. La optimización de los procesos de formativos a través de diagnósticos profesionalmente informados redunda en una mejora de la calidad educativa.

Referencias bibliográficas

Aróstegui, J.L. y Fernández-Jiménez, A. (2023). Music education instructors' perceptions about pre-service music teacher education in Spain. *International Journal of Music Education, 0*(0), 1-16.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales* (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079

Carrillo, C. y Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción, 32*, 358-382. http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21480

Castro-Alonso, V. y Chao-Fernández, R. (2022). El perfil profesional del docente de música en educación secundaria. La creación musical desde una aproximación basada en competencias. *HUMAN Review, 12*(2), 1-13. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3934.

Colás-Bravo, P. y Hernández-Portero (2017). Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes, 19*(1), 39-56. http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.02

López Calatayud, F. y Botella Nicolás, A. M. (2022). Creencias y expectativas de los estudiantes de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València. *ArtsEduca, 33*, 25-38. DOI: 10.6035/artseduca.6327

Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Revista Investigación en la Escuela, 17*, 51-73. https://doi.org/10.12795/IE.1992.i17.04

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Serrano, R.M., Zamorano Valenzuela, F.J. y González-Martín, C. (2020). El Máster en Formación del Profesorado de Música en Educación Secundaria y Bachillerato: análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento. *Revista Electrónica de LEEME, 48*, 187-207. DOI: 10.7203/LEEME.46.17600

Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de Investigación Educativa, 17*, 1-40.

Evolución de la inequidad educativa en la Educación Secundaria de Castilla y León[15]

María Holgado-Aguadero [1]
Fernando Martínez-Abad [1]
Juan Pablo Hernández-Ramos [1]
[1] *Universidad de Salamanca, España*
mhola@usal.es

Resumen

El estudio de la inequidad educativa es un campo emergente en la investigación educativa. Este trabajo busca analizar los indicadores de inequidad educativa en Castilla y León, que alcanza resultados de rendimiento excelentes en las pruebas PISA. El estudio se realizó con los datos de las pruebas PISA 2003-2022. Se llevaron a cabo análisis de datos multivariantes tanto a nivel escuela como a nivel estudiante. A partir de las variables rendimiento académico y nivel socioeconómico, se obtuvieron los indicadores de inequidad como igualdad de oportunidades, igualdad de resultados y segregación. Los resultados muestran niveles de inequidad en Castilla y León inferiores en comparación con España, aunque se observa en esta región una tendencia al alza de la inequidad en las últimas oleadas de PISA. Esta cuestión resulta preocupante, debido a la discordancia entre los buenos resultados en cuanto al rendimiento y la inequidad creciente.

Palabras clave: inequidad educativa, pruebas PISA, Castilla y León.

Abstract

The study of educational inequality is an emerging field in educational research. This paper seeks to analyse indicators of educational inequity in Castile and Leon, which achieves excellent performance results in the PISA tests. The study was conducted using data from the PISA tests 2003-2022. Multivariate data analysis was carried out at both school and student level. From the variables academic performance and socio-economic status, inequity indicators such as equality of opportunity, equality of outcomes and segregation were obtained. The results show lower levels of inequality in Castile and Leon compared to Spain, although an upward trend in inequality has been observed in this region in the latest waves of PISA. This is a matter of concern, due to the discordance between good performance results and growing inequality.

Keywords: educational inequality, PISA tests, Castile and Leon.

Introducción

Inequidad educativa: igualdad de oportunidades, igualdad de resultados y segregación.

Se entiende la Justicia Social a nivel general como la creencia de que todas las personas deben tener un trato equitativo con respecto a los recursos (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Se puede adaptar esta noción de Justicia Social en el ámbito educativo a partir de la equidad educativa, que se define como el trato a todos los estudiantes de forma igualitaria, intentando fomentar una sociedad ecuánime, donde los recursos esenciales estén distribuidos de forma justa (Crahay, 2003).

Existen varios enfoques en la medición de la equidad educativa: (I) igualdad de resultados, referida a la semejanza de rendimiento entre los estudiantes con diferentes realidades (Dumont y Ready, 2023); (II) igualdad de oportunidades, entendida como la posibilidad de que todas las personas puedan acceder al sistema educativo y tener una participación satisfactoria gracias al mismo (Kodelja, 2016); y (III) segregación escolar, definida como el reparto heterogéneo de los estudiantes entre las escuelas conforme sus características personales, sociales, etcétera (Murillo et al., 2023).

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)

A lo largo de este siglo XXI se ha generalizado la aplicación de evaluaciones a gran escala a nivel internacional,

15 Proyecto PID2021-125775NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa

que permiten realizar análisis diagnósticos de los sistemas educativos (Hernández-Ramos y Martínez-Abad, 2023). PISA es un buen ejemplo de evaluación a gran escala, que se aplica desde el año 2000 a estudiantes de 15 años de Educación Secundaria Obligatoria (OCDE, 2023). A pesar de que son numerosos los estudios realizados a partir de las evaluaciones como PISA, estos se suelen centrar en el análisis del rendimiento académico y los factores asociados al mismo (Gamazo y Martínez-Abad, 2020; Martínez-Abad, 2019). Menos atención han recibido las cuestiones relacionadas con la equidad educativa, cuestión en la que se centra este trabajo.

Educación en Castilla y León: contexto educativo de la comunidad y resultados en PISA.

Debido a los cambios demográficos dados desde el siglo pasado debido al éxodo rural y a los flujos migratorios, el procedimiento de despoblación ha ido en aumento hasta provocar una situación límite en algunos municipios rurales, cuestión que afecta particularmente a Castilla y León (Vidal-Gómez y Fernández-Portela, 2022). Esta comunidad se caracteriza por el descenso poblacional comentado anteriormente, conllevando así dificultades en el desarrollo de una economía fluida y dinámica. Esto repercute, a su vez, en servicios públicos, como por ejemplo, en el ámbito educativo (Picornell-Lucas et al., 2018; Vidal-Gómez y Fernández-Portela, 2022).

Así, se destaca la influencia que tiene el ámbito económico familiar en el nivel educativo que tiene el estudiante (Picornell-Lucas et al., 2018). Esto repercute en el acceso tanto a recursos educativos como a actividades que fomentan el aprendizaje y la socialización de los estudiantes, teniendo un impacto negativo en su rendimiento.

A pesar de estas dificultades sociodemográficas y económicas, Castilla y León se sitúa en las evaluaciones PISA entre las comunidades autónomas con puntuaciones de rendimiento más elevadas, siendo líder en España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Calero y Escardíbul (2015) encuentran que en dicha comunidad se ven reducidas las posibilidades de pertenecer a niveles bajos de rendimiento en competencia en matemáticas. En el caso de PISA 2022, Cobreros y Gortazar (2023) corroboran esta teoría, pues los resultados demuestran que Castilla y León es una de las regiones con mayor rendimiento en PISA. En cuanto al nivel de segregación escolar, parece existir una tendencia a bajos niveles en este índice. Por ello, se trata de una región cuyo estudio y análisis tiene un interés especial.

Así, el presente estudio se centra en analizar los indicadores de inequidad educativa en Castilla y León, que alcanza resultados de rendimiento excelentes en las pruebas PISA.

Dadas las características socioeconómicas y demográficas de Castilla y León, y teniendo en cuenta el desempeño de sus estudiantes de Educación Secundaria, cabe esperar que los niveles de equidad educativa en Castilla y León sean inferiores a los existentes en el resto de España. Igualmente, teniendo en cuenta la implementación generalizada de políticas educativas de corte neoliberal en los últimos años en España en general, y en Castilla y León en particular, se espera que los niveles de inequidad hayan aumentado a lo largo del tiempo tanto en el país como la región. Se pueden establecer, por tanto, las siguientes 2 hipótesis en el estudio:

H1. Los niveles de inequidad educativa en Castilla y León son inferiores a los niveles generales de inequidad observados en España.

H2. Los niveles generales de inequidad educativa en Castilla y León y en España tienen una tendencia al crecimiento.

Método

Se llevó a cabo un análisis de datos secundarios a partir de un **diseño** no experimental transversal de las oleadas de PISA 2003-2022 en España. La **población** analizada fueron los estudiantes de 15 años de la comunidad de Castilla y León, obteniendo una **muestra** representativa de esta comunidad mediante un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados en dos etapas (aplicado por la OECD en las oleadas PISA).

Las **variables** objeto de estudio fueron los indicadores de igualdad como oportunidades, igualdad como resultados y la segregación, obtenidos a partir de los factores compuestos disponibles en PISA: Nivel Socioeconómico (NSE) y Rendimiento.

El **procedimiento** que se estableció conforme algunas cuestiones fundamentales:

- Para calcular el nivel de segregación escolar, se utilizó el Índice de Correlación Interclase (ICC) del modelo de regresión nulo de dos niveles (estudiante y escuela), en el que se incluye el NSE como variable criterio.
- En el caso de la igualdad de resultados, se empleó el ICC del modelo multinivel nulo, incluyendo la medida de rendimiento académico global como variable criterio.
- Para calcular el índice de igualdad de oportunidades, se obtuvo el porcentaje de la varianza interescuela del modelo multinivel nulo que es explicada a partir del modelo multinivel completo (que incluye el NSE del nivel estudiante y escuela como variable predictora).

- Tal y como recomiendan Jakubowski & Gajderowicz (2022), en el cálculo de los modelos multinivel se ponderaron las bases de datos con los pesos del nivel escuela.
- La medida de rendimiento académico empleada fue el nivel promedio por estudiante en las 3 competencias evaluadas en PISA (matemáticas, lectura y ciencias). Dada la existencia de valores plausibles del rendimiento, obteniendo como indicador el promedio de los estadísticos obtenidos en los n modelos (Jakubowski & Gajderowicz, 2022).

Resultados

La figura 1 muestra la evolución de la segregación en Castilla y León a lo largo de las oleadas de PISA. Se observan niveles por debajo de los registrados en España, con una tendencia general descendente tanto en España como en Castilla y León. En el año 2022 se observa un sensible crecimiento en la región, lo que le acerca mucho al nivel de España.

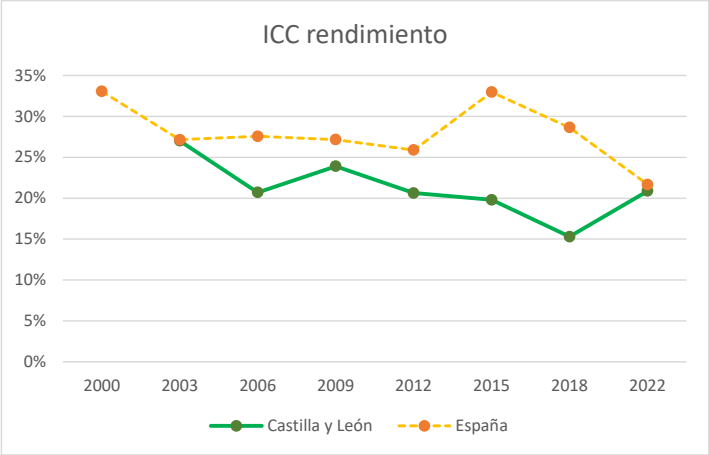


Figura 1.
Evolución de la segregación socioeconómica escolar

La figura 2 muestra que en el caso de Castilla y León, los niveles de igualdad de resultados se mantienen en niveles por debajo de las puntuaciones de España, con un descenso de la inequidad mantenido hasta 2018. No obstante, en el año 2022 los niveles de Castilla y León crecen, situándose levemente por encima de España.

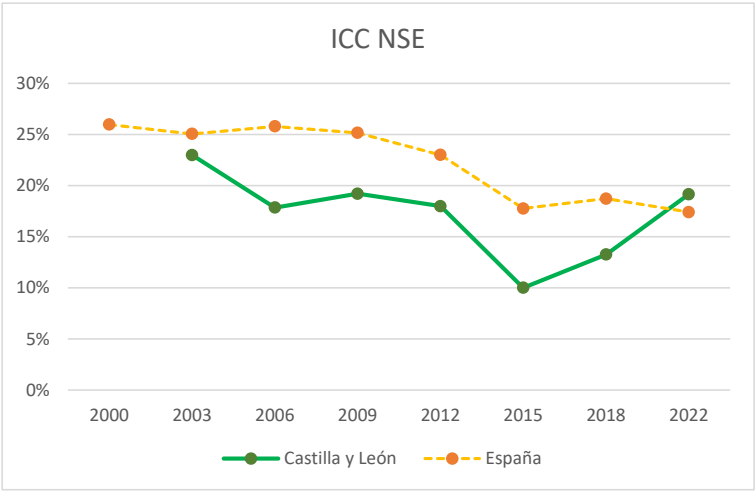


Figura 2.
Evolución de la igualdad de resultados entre escuelas

La figura 3 muestra los niveles de inequidad como igualdad de oportunidades en Castilla y León. Estos niveles se sitúan, en general, por debajo de los registrados en España. No obstante, desde el año 2015 los niveles de inequidad como igualdad de oportunidades en Castilla y León han crecido sensiblemente, hasta situarse en 2022 en valores muy cercano a los de España.

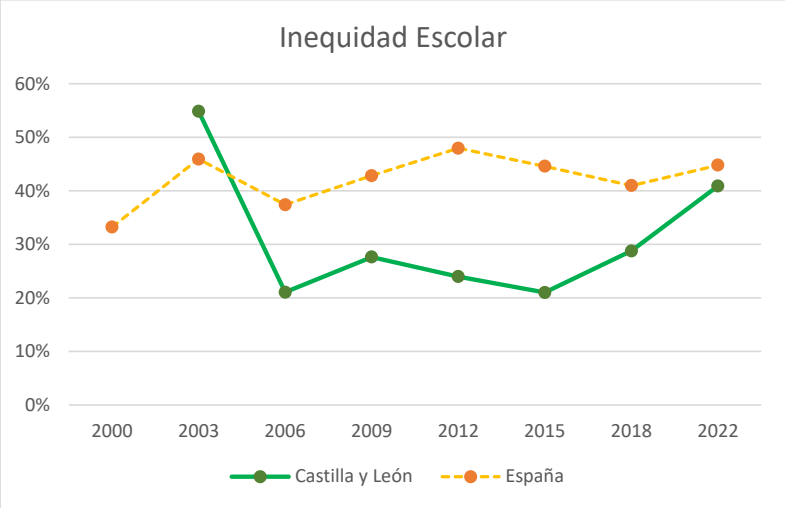


Figura 3.
Evolución de la igualdad de oportunidades entre escuelas

Discusión y conclusiones

Este trabajo ha cumplido el objetivo planteado, ya que se ha podido comprobar mediante los diferentes índices obtenidos la evolución de la inequidad educativa en esta región.

En cuanto a la H1, se observa que los niveles de inequidad en Castilla y León son inferiores en comparación con los niveles que obtiene el país, por lo que se cumple la hipótesis. En cuanto a la H2, no se verifica en su totalidad. Se muestra que, en el caso de España, los niveles de inequidad tienden a estabilizarse a lo largo de las oleadas en los índices de igualdad de oportunidades e igualdad de resultados, mientras que en el caso de la segregación tiende a descender. Por otro lado, en Castilla y León, sí que tienden a crecer los niveles de inequidad los últimos años. Estos resultados tienen que ver con lo indicado por Cobreros y Gortazar (2023).

En conclusión, los niveles de Castilla y León son satisfactorios, aunque preocupan las tendencias observadas en las últimas oleadas de PISA. Castilla y León presenta niveles generales de excelencia (alto rendimiento combinado con baja inequidad), con niveles de inequidad crecientes en los últimos años. Esta cuestión debe estudiarse más detenidamente en futuros estudios.

Impacto y transferencia

La inequidad educativa en Castilla y León es inferior en comparación con los niveles generales en España. A su vez, preocupa la tendencia al alza de los niveles de inequidad en las últimas oleadas de PISA en la comunidad.

Referencias bibliográficas

Calero, J., & Escardíbul, J. O. (2015). *Reflexiones sobre el sistema educativo español. Igualdad de oportunidades: Inclusión y exclusión educativa en España* (pp. 1-60). Universidad de Barcerlona.

Cobreros, L., & Gortazar, L. (2023). *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022* (pp. 1-30).

Crahay, M. (dir.) y Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs (2003). *L'équité des systèmes **éducatifs** européens. Un ensemble d'indicateurs.* Disponible en: http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf

Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *Npj Science of Learning*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x

Gamazo, A., & Martínez-Abad, F. (2020). An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques. *Frontiers in Psychology, 11*(575167), 1-17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575167

Hernández-Ramos, J. P., & Martínez-Abad, F. (2023). Professional Development among Secondary Teachers in Spain: Key Associated Factors as of PISA 2018. *Journal of Intelligence, 11(5), Article 5.* https://doi.org/10.3390/jintelligence11050093

Jakubowski, M., & Gajderowicz, T. (2022). Application of Multilevel Models to International Large-Scale Student Assessment Data. En M. S. Khine (Ed.), *Methodology for Multilevel Modeling in Educational Research: Concepts and Applications* (pp. 185-201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9142-3_10

Kodelja, Z. (2016). Equality of Opportunity and Equality of Outcome. *CEPS Journal*, *6*(2), 9-24.

Martínez-Abad, F. (2019). Identification of Factors Associated With School Effectiveness With Data Mining Techniques: Testing a New Approach. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02583

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe en Español* (pp. 1-261). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 8-23. https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Graña, R. (2023). Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en Educación Primaria en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *21*(1), Article 1. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Picornell-Lucas, A., Montes-López, E., & Herrero-Villoria, C. (2018). La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes de Castilla y León. *Revista Prisma Social*, *23*, 169-184.

Vidal-Domínguez, M. J., & Fernández-Portela, J. (2022). El reto demográfico en Castilla y León (España): Una región desequilibrada y envejecida poblacionalmente. *Revista Perspectiva Geográfica*, *27*(2), 76-100.

¿Qué competencias tienen los docentes para evaluar a partir del uso de tecnologías digitales? Estudio de caso en Uruguay

Mariela Questa-Torterolo [1]
Adriana Madriaga Díaz [1]
[1] *Universidad ORT Uruguay*
questa@ort.edu.uy

Resumen

Este estudio tiene por objetivo determinar las competencias docentes necesarias para la evaluación inclusiva de estudiantes a través del uso de tecnologías digitales que presenta un grupo de docentes en un centro educativo de secundaria en Uruguay. Se utiliza el cuestionario del marco DigCompEdu en dicho centro como caso de estudio inicial del proyecto de investigación. Los resultados revelan que la mayoría de los docentes presentan niveles moderados o bajos de competencia digital, destacándose la oportunidad de diseñar intervenciones formativas específicas. La falta de sistematicidad en el uso de herramientas digitales para la evaluación y retroalimentación indica una oportunidad para ofrecer enfoques más personalizados en la formación docente. El estudio proporciona insumos para el diseño de programas de formación adaptados a las necesidades del profesorado de este centro, buscando promover competencias digitales avanzadas para una evaluación inclusiva y efectiva. Un enfoque más personalizado en las necesidades de formación específicas podría tener un impacto significativo en la transformación educativa y la inclusión digital en Uruguay. Este estudio contribuye a la discusión sobre el papel de las tecnologías digitales en la enseñanza y ofrece algunas perspectivas clave para futuras políticas y prácticas educativas en el país.

Palabras clave: competencias del docente, evaluación del estudiante, inclusión, formación profesional.

Abstract

This study aims to determine the teaching competencies necessary for the inclusive assessment of students using digital technologies, as presented by a group of teachers in a secondary educational center in Uruguay. The questionnaire from the DigCompEdu framework is used in this center as the initial case study for the research project. The results reveal that most teachers have moderate or low levels of digital competence, highlighting the opportunity to design specific training interventions. The lack of systematic use of digital tools for assessment and feedback indicates an opportunity to provide more personalized approaches in teacher training. The study provides insights for designing training programs tailored to the needs of the teaching staff in this center, aiming to promote advanced digital competencies for inclusive and effective assessment. A more personalized approach to specific training needs could have a significant impact on educational transformation and digital inclusion in Uruguay. This study contributes to the discussion on the role of digital technologies in teaching and offers key perspectives for future educational policies and practices in the country.

Keywords: teacher qualifications, student evaluation, inclusion, professional training.

Introducción

Las tecnologías digitales, y especialmente la inteligencia artificial, han vuelto a poner en el foco de la discusión la necesidad de adaptar la evaluación de aprendizajes del estudiantado para integrar estas herramientas de manera sostenible e inclusiva a lo largo del proceso educativo (Vázquez, 2021). En este escenario, el personal docente es clave para realizar cambios en los modos de evaluación, teniendo en cuenta los atajos que proveen las herramientas digitales para las personas estudiantes. El profesorado debe apoyar el uso de herramientas digitales, con el fin de lograr la adquisición de competencias necesarias para la vida adulta y lograr aprendizajes significativos, según las necesidades específicas del estudiantado (Punie & Redecker, 2017).

La transformación digital en el ámbito educativo ha abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, pero también ha planteado nuevos desafíos para los educadores, para los que deben estar debidamente formados. En el caso de Uruguay, el programa Ceibal (desde 2007) y más recientemente políticas como la Transformación

Educativa (desde 2020), dedican presupuesto para asegurar la disponibilidad de recursos e infraestructuras digitales en los centros de enseñanza, garantizando que docentes y estudiantes tengan acceso a herramientas idóneas para el proceso educativo (Administración Nacional de Educación Pública, 2022; Plan Ceibal, 2020). Específicamente en el país, el desarrollo de competencias digitales docentes ha cobrado en los últimos años cierta relevancia y son varios los organismos que trabajan sobre el tema (Gómez, 2023; Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital, 2020; Plan Ceibal, 2020). No obstante, por diversas razones, los estudios muestran que solo una pequeña proporción de docentes tienen niveles medio-altos de competencias digitales para la enseñanza y la evaluación con tecnologías, datos que coinciden con investigaciones realizadas en el ámbito de la Formación en Educación de Uruguay (Cabrera Borges et al., 2019; Questa-Torterolo et al., 2020).

Tal como lo señala la literatura antecedente (Cabrera Borges et al., 2018; Morales et al., 2022), parece necesario realizar un cambio en el enfoque de los programas de formación docente, para lograr mayores niveles de competencia digital que impacten, como corolario, en nuevos esquemas de evaluación para los aprendizajes. Máxime, teniendo en cuenta los resultados educativos, fundamentalmente en enseñanza secundaria, que se presentan como alarmantes en cuanto a logros y equidad (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2023). Esta situación abre un espectro de posibilidades para pensar propuestas más adecuadas de formación, en el marco de la Transformación Educativa nacional. En un rango del espectro se encuentran los programas a medida, que parten de un diagnóstico de necesidades específicas de formación de un grupo y elaboran una formación situada, según los requerimientos de ese grupo. Como parte del ciclo de gestión de la formación, la evaluación es también pieza importante, que puede marcar el rumbo para asegurar la replicabilidad del formato en otros centros educativos (Guerrero & Robalino, 2019).

Esta aportación parte de la pregunta ¿Qué competencias tienen los docentes para evaluar a partir del uso de tecnologías digitales en el caso estudiado? Y tiene por objetivo principal determinar qué competencias necesitan los docentes para evaluar de manera más inclusiva con tecnologías digitales, para diseñar propuestas de formación que atiendan las necesidades del grupo de docentes en el centro.

Método

Este estudio sigue la lógica de la investigación aplicada, mediante la estrategia metodológica de estudio de casos múltiples (Questa-Torterolo et al., 2022; Yin, 2019). Esta aportación recoge la fase inicial del diagnóstico de necesidades de formación del primer caso en estudio, representado por un centro de educación secundaria situado en una ciudad del interior de Uruguay. Por lo tanto, se trata de un estudio inicial, que se espera poder desarrollar en otros centros de similares características. La primera fase del diagnóstico consistió en la aplicación del instrumento DigCompEdu (con las seis áreas estipuladas: 1) Compromiso profesional, 2) Contenidos digitales, 3) Enseñanza y aprendizaje, 4) Evaluación y retroalimentación, 5) Empoderamiento de los estudiantes, y 6) Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes) en el formato de auto-reporte. En una segunda fase, la información se complementará con la realización de entrevistas y grupos de discusión a docentes y actores clave del centro (equipo de dirección y personas orientadoras en tecnologías), de manera que haya un amplio conocimiento disponible del caso para poder concretar el diseño de la propuesta de intervención. La aplicación del cuestionario DigCompEdu relevó, entre otras, las competencias en el área de evaluación de las personas participantes y, además, se recogieron datos sobre la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional percibidos por los docentes. De una población total de 92 miembros del profesorado del centro a los que fue enviado el cuestionario, respondieron voluntariamente 71, lo que supera el número esperado para el intervalo de confianza de 90% y el margen de error de 5% (n=69). Los resultados fueron analizados de manera descriptiva, y para esta aportación se hace foco solamente en el área 4 del cuestionario.

Resultados

Los resultados de esta fase del diagnóstico mostraron que el mayor porcentaje de docentes participantes (76,1%, n=54) se encuentra en las categorías de explorador (A2) e integrador (B1), lo que sugiere un nivel de competencia digital moderado o bajo y plantea indicios sobre la necesidad de ofrecer una formación específica y contextualizada.

En cuanto al uso de herramientas digitales para el monitoreo del progreso de los estudiantes, la mayoría de las personas participantes (70,5%, n=50) plantea un uso moderado a bajo y solo un 7% (n=5) del profesorado

usa sistemáticamente varias herramientas digitales para este fin. Si se tienen en cuenta las respuestas sobre el análisis de datos para identificar necesidades específicas, alrededor del 27% (n=19) dice limitarse a analizar datos académicamente relevantes, como rendimiento y calificaciones. Un 43,7% (n=31) utiliza datos sobre las tareas y actividades, así como sobre el comportamiento de sus estudiantes. Por otra parte, 23,9% (n=17) examina regularmente todas las pruebas disponibles y un 4,2% (n=3) analiza sistemáticamente los datos con el fin de intervenir a tiempo. En lo referido al uso de tecnologías digitales para la retroalimentación, 70,5% (n=50) declara no utilizarlas o no hacerlo de manera sostenida, lo que podría perjudicar la evaluación inclusiva de los estudiantes. Solo un 5,6% (n=4) de los docentes usa consistentemente apoyos digitales para proporcionar retroalimentación.

Complementando estos datos, el profesorado participante reportó que desde el equipo de dirección se promueve la integración digital en la enseñanza (76,4%, n=54), el desarrollo de las competencias digitales docentes (69,4%, n=49) y que se les proporciona apoyo técnico (70;5%, n=50). Asimismo, declaran tener dispositivos en sus aulas (66,7%, n=47) y conexión a internet segura (61,2%, n=43). Sin embargo, estos hallazgos sugieren que el profesorado requiere de mayor apoyo para facilitar la integración de las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas de cara a mejorar la evaluación con dichas herramientas.

Discusión y conclusiones

Los datos analizados muestran que las competencias digitales docentes son limitadas para la evaluación, con un uso moderado de las tecnologías para monitorear el progreso de las personas estudiantes, un análisis restringido de los datos para identificar necesidades específicas de apoyo, y una retroalimentación poco sistemática y variada, a pesar de la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional de los programas y políticas desarrollados.

En línea con un estudio antecedente reciente en el país (Gómez, 2023), estos resultados indican que existe un espacio para la intervención formativa, que podría potenciar las competencias digitales para la evaluación inclusiva, así como aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales para personalizar y adaptar las tareas a la diversidad estudiantil por parte del profesorado (Vázquez, 2021). Este estudio destaca, entonces, la importancia de proporcionar un enfoque personalizado para la formación en competencias digitales docentes, debido a que, a pesar de que existen algunos programas de desarrollo profesional generales y de enrolamiento discrecional, no han generado en este grupo en particular competencias digitales más avanzadas, que puedan tener implicaciones en las formas de integrar las tecnologías para la evaluación de los logros de aprendizaje (Gutiérrez & Robalino, 2019). Esto reafirma la idea de que las propuestas de formación en el área deben tener en cuenta el contexto del centro educativo, los espacios de mejora específicos y las características del profesorado para ser efectivas.

Impacto y transferencia

La fase actual de este estudio tiene implicaciones para las políticas y programas vigentes en el Uruguay, así como para las prácticas educativas, ofreciendo perspectivas y recomendaciones que, al completarse las fases futuras de la investigación, podrían influir en la toma de decisiones a nivel nacional. En este sentido, aporta insumos para que las propuestas de intervención puedan contribuir al diseño de programas de formación para docentes. Estos programas estarían diseñados de forma más adaptada a las necesidades específicas del profesorado, de acuerdo con el contexto del centro en el que enseñan, y podrían promover el desarrollo de competencias digitales en niveles superiores. Con mayores habilidades digitales para la docencia, los equipos docentes podrían promover usos de las tecnologías más acordes para la enseñanza según las necesidades específicas de cada estudiante y formas de evaluación y retroalimentación más sostenibles en el contexto de transformación digital. Además, al finalizar las fases del estudio, se espera contribuir a la discusión sobre el papel de las tecnologías digitales en la transformación educativa y la inclusión digital en la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco curricular nacional*.

Cabrera Borges, C., Cabrera, A., Carámbula, S., Pérez, A., & Pérez, M. (2018). Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa, 9*(2), 13–32. https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2858

Cabrera Borges, C., Rodríguez Zidán, E. R., y Zorrilla, J. P. Z. (2019). Integración de dispositivos móviles en la formación inicial y en las prácticas educativas de los estudiantes de profesorado de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, *9*(14), 123-141. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799116

Gómez, G. (Coord.). (2023). *Las competencias digitales de los docentes de educación superior en Uruguay*. Dirección General de Educación.

Guerrero, L., & Robalino, M. (2019). *La formación docente en servicio en el Perú: proceso de diseño de políticas y generación de evidencias.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media. Resumen ejecutivo*.

Morales, M., Rivoir, A. Lázaro-Cantabrana, J., & Gisbert, M. (2020). ¿Cuánto importa la competencia digital docente?: análisis de los programas de formación inicial docente en Uruguay. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation, 6*(2), 128-140. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i2.5601

Plan Ceibal. (2020). *Plan Ceibal 2007-2019*. Biblioteca País.

Punie, Y., & Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* European Union.

Questa-Torterolo, M., Cabrera Borges, C., Tejera Techera, A., & Sajevicius Scher, D. (2020). Redes e inclusión digital en formación docente: oportunidades y desafíos actuales en los centros públicos de Uruguay. En L. Bengochea, D. Meziat & O. López (Eds.), *Computación para el Desarrollo - XIII Congreso* (pp. 251-258). Universidad de Alcalá.

Questa-Torterolo, M., Cabrera Borges, C., & Tejera Techera, A. (2022). ¿Qué es la investigación? En A. Tejera Techera & M. Questa-Torterolo (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 9-37). Universidad ORT Uruguay.

Vázquez, E. (2021). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. UNED.

Yin, R. (2019*). Case study: Research design and methods* (6th ed.). Sage.

Formas de Regulación del Aprendizaje en el Aula y su Relación con la Disposición a ser Heterorregulado por el Profesor[16]

Angela Camargo-Uribe [1]
Christian Hederich-Martínez [2]
Diana Abello-Camacho [3]
[1] *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*
[2] *Universidad Autónoma de Manizales, Colombia*
[3] *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*
acamargo@pedagogica.edu.co

Resumen

La investigación analiza las características de un cuestionario (Cuestionario de Regulación del Aprendizaje en el Aula de Clase, CRAC), diseñado para la identificación de tipos de regulación del aprendizaje en el aula de clase (autorregulación, a-regulación y desregulación), y explora las relaciones entre estos tipos de regulación y la disposición a ser heterorregulados por el profesor en contextos de aula. Los participantes, 189 (161 mujeres, 23 hombres, 5 otro género) estudiantes de una universidad pedagógica de Bogotá, Colombia, contestaron el cuestionario y una escala adicional de disposición a la heterorregulación. CRAC presenta índices de confiabilidad positivos y los indicadores de dimensionalidad coinciden, en términos generales, con las escalas propuestas. De acuerdo con los resultados, los estudiantes a-regulados y desregulados se encuentran más dispuestos a ser heterorregulados por el profesor que los estudiantes autorregulados. Las implicaciones de estas asociaciones para las relaciones entre estudiantes y profesor son discutidas.

Palabras clave: aprendizaje, diferencias individuales, aprender a aprender, cuestionario, educación superior

Abstract

This paper analyses the characteristics of a questionnaire (*Cuestionario de Regulación del Aprendizaje en el Aula de Clase, CRAC*) designed to identify types of learning regulation during activities in classroom contexts (self-regulation, a-regulation and dysregulation) and explore the relationships among these regulation types and the willingness to be externally regulated by the teacher. A total of 189 (161 females, 23 males and 5 of other gender) students from a pedagogical university at Bogotá, Colombia, answered the questionnaire and an additional scale about how open the student is to be externally regulated. CRAC exhibits positive reliability indicators, and its dimensionality matches the three scales previously designed. Results show that a-regulated and dysregulated students are more willing to be externally regulated by their teacher than self-regulated students. Some implications of this result are discussed.

Keywords: learning, individual differences, learning to learn, questionnaire, higher education

Introducción

En general, las personas autorreguladas monitorean, regulan y controlan su cognición, su motivación y su comportamiento, con el fin de alcanzar propósitos (Pintrich, 2000). Aplicada a la situación de aprendizaje, las investigaciones indican estrechas relaciones entre altos niveles de autorregulación y altos desempeños de aprendizaje, actitudes positivas hacia el estudio y ausencia de comportamientos indeseables en entornos académicos (Zeidner & Stoeger, 2019). Múltiples estudios han constatado igualmente el efecto positivo de una

16 Esta contribución se deriva del proyecto de investigación "Revisión del modelo de patrones de Jan Vermunt", financiado por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

pedagogía que busque desarrollar al máximo esta capacidad ya sea mediante la enseñanza en estrategias de estudio (v.g. Nilson y Zimmerman, 2013; Chen et al., 2017), o por medio de la implementación de andamiajes para el desarrollo de alguno de los componentes del proceso autorregulatorio (v.g. Perry, 2008; Hederich et al., 2018). En contraste, dos realidades importantes no han sido objeto de atención: 1) al ser una característica personal, la autorregulación está sujeta a diferencias individuales y 2) en contextos de aula formales, las formas de regular el aprendizaje interactúan con la regulación ejercida por el profesor.

En efecto, de acuerdo con De la Fuente (2017), además de que es posible identificar niveles de autorregulación, también es posible identificar otras formas de regular el propio aprendizaje. El autor propone tres categorías para dar cuenta del ejercicio regulatorio del aprendiz durante actividades de estudio - la autorregulación (SR), la a-regulación (AR) y la desregulación (DR) - y describe cada una en términos del nivel de proactividad ejercida por el estudiante frente a su aprendizaje. La SR corresponde a la proactividad positiva ejercida por el estudiante, esto es, el manejo adecuado de la regulación de su conducta; la AR se define como la ausencia de proactividad o ausencia de comportamientos autorregulatorios durante el aprendizaje y la DR debe entenderse como la proactividad negativa, es decir, el manejo inadecuado de comportamientos regulatorios.

A este panorama de diversidad en niveles de autorregulación y en tipos de regulación es necesario agregar la acción regulatoria del profesor para que sus estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje. Surgen aquí al menos dos cuestiones: 1) si bien existen ya muchos instrumentos que permiten identificar niveles de autorregulación del aprendizaje (Pintrich et al., 1991 (MSLQ); Brown et al., 1999 (SRQ), entre otros), no existen propuestas para identificar tipos de regulación del aprendizaje; y 2) si bien existen propuestas pedagógicas para incentivar hacia la autorregulación del aprendizaje, la interacción entre los niveles y tipos de regulación del aprendizaje y la acción esencialmente hetero-reguladora del profesor no ha sido suficientemente explorada.

En este contexto, la presente investigación busca:

- Proponer un instrumento que permita identificar las formas de regulación del aprendizaje que presentan los estudiantes en el aula de clase
- Establecer la relación entre el tipo de regulación y la disposición del estudiante frente a la regulación que intenta establecer el profesor

Método

Se realizó un estudio descriptivo correlacional que identifica formas de regulación del aprendizaje en el aula, a partir de un instrumento construido para ello y explora posibles relaciones entre estas formas de regulación, y la disposición a atender los gestos regulatorios del profesor en actividades de aprendizaje. La muestra está compuesta por 189 (161 mujeres, 23 hombre, 5 otro género) estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, que se forman para ser profesores. La edad mínima es de 16 años y la máxima es de 41 años, para un promedio de 21.64 años (DE=3.95).

Los participantes respondieron el Cuestionario de Regulación en el Aula de Clase (CRAC), diseñado por el equipo de investigación a partir del modelo de De la Fuente (2017). El cuestionario indaga por el nivel de acuerdo o desacuerdo con acciones o actitudes frente a una tarea específica de aprendizaje. CRAC presenta tres escalas: 1] autorregulación del aprendizaje (control del propio proceso de aprendizaje), 2] a-regulación (ausencia de control del proceso) y 3] desregulación (control fallido del proceso de aprendizaje). Se incluyó una escala adicional, la de heterorregulación, que indaga por la disposición del estudiante a permitir que su aprendizaje sea regulado por el profesor. Cada escala consta de nueve ítems correspondientes, a los nueve momentos que una actividad de aprendizaje regulado incluiría[17]. Todos los ítems se responden con arreglo a una escala Likert de cinco puntos.

Resultados

Las tres escalas del CRAC y la de heterorregulación muestran índices de confiabilidad adecuados, en todos los casos obteniendo un índice de McDonald superior a 0.7, como se observa en la tabla 1. Las correlaciones ítem-total corregidas (CITC) arrojan buenos valores, únicamente mostrando ítems por debajo de 3,0 en la escala de a-regulación (ítem de análisis de la tarea (r=.207) y desregulación (ítem de motivación (r=.286) y .la escala de heterorregulación (ítem de definición de objetivos (r=.143) e ítem de seguimiento (r=.297).

17 Análisis de la tarea, definición de objetivos, motivación, seguimiento, supervisión, acciones correctivas, reflexión sobre lo alcanzado, atribución de causas, impresión emocional.

Tabla 1

Confiabilidad de las escalas

Instrumento	Escala	ω de McDonald
CRAC	Autorregulación	0.784
	A-regulación	0.748
	Desregulación	0.789
	Heterorregulación	0.764

Fuente: propia

Con relación a la dimensionalidad del CRAC, se realizó un análisis factorial exploratorio sobre los 27 ítems de instrumento y un análisis factorial confirmatorio sobre el supuesto de que los ítems se agrupan en las escalas de las que forman parte de acuerdo con el diseño.

La solución del análisis factorial exploratorio logra explicar el 31.7% de la varianza total. En términos generales, la dimensionalidad indicada por el análisis coincide con la dimensionalidad propuesta por los autores, lo que constituye un buen indicador de validez de constructo del instrumento. Solo en dos ítems (motivación y reflexión) de la escala de desregulación estos parecen cargar, en mayor medida, en una escala que no es la propia: la de a-regulación, si bien sus cargas factoriales son relativamente pequeñas en esta escala.

En cuanto al análisis factorial confirmatorio, sobre el supuesto de que los ítems se agrupan en las escalas correspondientes, arroja en general buenos índices (χ^2=519.01; *gl*=321; P<.001; χ^2/gl=1.61; GFI=0.982; RMSEA=0.057 IC 95% [0.048, 0,066], SRMR=0.077; CFI= 0.824).

Relaciones entre las escalas. Ahora bien, la figura 1 presenta las correlaciones de Pearson entre las tres escalas del CRAC y con la escala de heterorregulación. Tal y como se observa, la correlación entre la escala de heterorregulación y la de autorregulación es nula y no significativa, mientras que las correlaciones entre la heterorregulación y la a-regulación y desregulación son correlaciones moderadas positivas y significativas.

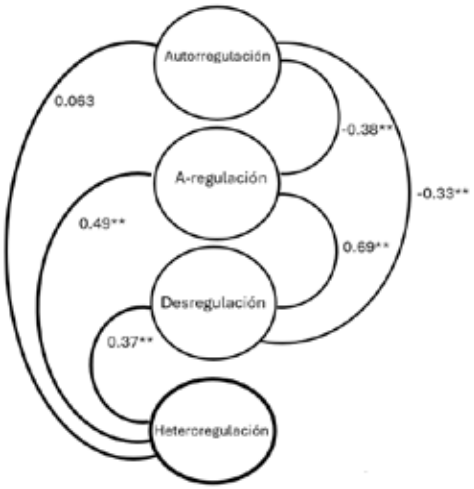


Figura 1

Correlaciones de Pearson entre la escala de heterorregulación y las escalas de CRAC

Fuente: propia

Discusión y conclusiones

Respecto del comportamiento del instrumento CRAC, puede afirmarse que presenta buenas características, aunque puede ser mejorado en algunos puntos. Cabe recalcarse que se trata de un cuestionario que se aleja de la tendencia de buscar niveles de autorregulación para atender a formas de regulación, una de las cuales es la autorregulación. Creemos que esto abre un panorama de posibilidades para comprender mejor los mecanismos de gestión personal, individual del aprendizaje.

Las correlaciones positivas entre heterorregulación y la a-regulación y desregulación son un resultado interesante, que podría ser interpretado de varias maneras. Primero, podríamos considerar que, dada una tendencia basal,

por parte del estudiante, hacia la a-regulación y/o hacia la desregulación, una solución a esta problemática podría estar en adoptar una disposición hacia la regulación del aprendizaje por parte del maestro en el aula de clase en tanto esto protege al estudiante de procesos infructuosos o poco exitosos. Desde el punto de vista recíproco, podría considerarse que una disposición hacia la regulación del aprendizaje por parte del maestro en el aula, que resulta completamente natural y esperable dada la naturaleza de las relaciones entre los actores del proceso en el aula limita, para el estudiante, las posibilidades de desarrollar una proactividad frente al proceso y aún más, que esta proactividad sea verdaderamente positiva. No podemos elegir, con los datos actuales, ninguna de estas dos posturas, aunque valdría la pena considerar que las dos podrían ser parcialmente ciertas y retroalimentarse entre sí.

Por otro lado, la ausencia de una correlación significativa entre la autorregulación y heterorregulación deja abiertas todas las posibilidades, y entre ellas el que las personas autorreguladas muestren pocas disposiciones a ser regulados por el profesor en clase o no las muestren. La estructura natural de las relaciones en el aula conlleva la facilitación de la heterorregulación. En estas condiciones, un estudiante autorregulado puede, estratégicamente, permitir que su proceso sea regulado por el profesor, o no hacerlo.

Impacto y transferencia

El instrumento propuesto puede utilizarse para investigaciones que busquen mejorar aprendizaje apelando al componente regulatorio del mismo. Su ventaja frente a cuestionarios que indagan por niveles de autorregulación radica en que CRAC permite una descripción más refinada que actitudes o comportamientos ausentes o no deseados durante el aprendizaje. En esta medida, el instrumento puede utilizarse en diferentes niveles del servicio educativo y para una gran variedad de procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los resultados del ejercicio correlacional abren la puerta al debate pedagógico sobre cómo ejercer heterorregulación con individuos que autorregulan su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. En L. Van de Creek & T. L. Jackson (Eds.), Innovations in clinical practice: A source book (17, 281–292). Professional Resource Press/ Professional Resource Exchange.

Chen, P., Chavez, O., Ong, D. C., & Gunderson, B. (2017). Strategic resource use for learning: a self-administered intervention that guides self-reflection on effective resource use enhances academic performance. Psychological Science, 28(6), 774-785. https://doi.org/10.1177/0956797617696456

De la Fuente-Arias, J. (2017). Theory of self vs externally regulated learning: Fundamentals, evidence and applicability. *Frontiers in Psychology*. 8:1675 DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01675

Hederich-Martínez, C., Camargo-Uribe, A.y López-Vargas, O. (2016). Effects of the use of a flexible metacognitivescaffolding on self-regulated learning during virtual education, International *Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 199-216, DOI: 10.1504/IJTEL.2016.082321

Nilson, L & Zimmerman, B (2013). Creating Self-Regulated Learners. Strategies to Strengthen Student's Self-Awareness and Learning Skills. Stylus Publishing.

Perry, N., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008) Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Editors). *Handbook of Self-Regulation*. (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P., Smith, D., García, T., & Mckeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ*). The University of Michigan.

Zeidner, M. & Stoeger, H (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30 (1-2), 9-51, DOI: 10.1080/13598139.2019.1589369

Influencia de la Inteligencia emocional en la integración social de los estudiantes

de grados de educación

Lindsay Michelle Vázquez [1]
Clemente Rodríguez Sabiote [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
lindsay@ugr.es

Resumen

La capacidad de las/os maestras/os para desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos sociales favorece su integración social. La forma de mejorar esta capacidad pasa por un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, debido a que esta habilidad es uno de los fundamentos de las relaciones sociales, un aspecto imprescindible tanto en el entorno de trabajo como en el educativo. Mediante un diseño descriptivo-correlacional de carácter transversal y una muestra, no probabilística de conveniencia, de 300 estudiantes de educación, en su mayoría mujeres, y las instrumentos TMMS-24 y QISES-R, para medir la inteligencia emocional y la integración social, respectivamente, los resultados apoyaron la idea de que la inteligencia emocional tiene un papel fundamental en la promoción de la integración social. Por tanto, es necesario trabajar en un mejor desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de maestros, ya que al mejorar su integración social serán mejores profesionales y se adaptarán mejor a los imprevistos.

Palabras clave: Inteligencia emocional; integración social; profesores; estudiantes; educación.

Abstract

The ability of teachers to function effectively in diverse social contexts enhances their social integration. Improving this capability involves the precise development of emotional intelligence a foundational skill crucial in both work and educational environments. Utilizing a cross-sectional descriptive-correlational design with a non-probabilistic convenience sample of 300 education students, predominantly women, and employing the TMMS-24 and QISES-R instruments to gauge emotional intelligence and social integration, respectively, the results supported the notion that emotional intelligence plays a pivotal role in promoting social integration. Therefore, it is imperative to focus on enhancing emotional intelligence in teacher training, as this improvement in social integration will contribute to their professional growth and better adaptation to unforeseen challenges.

Keywords: Emotional intelligence; social integration; teachers; students; education.

Introducción

La sociedad experimenta un cambio constante debido al desarrollo tecnológico y a la globalización. En este contexto, la educación debe de adaptarse a las nuevas necesidades sociales. Para ello, es necesario reconocer que el dominio de las emociones es esencial para el éxito profesional y personal de los docentes. Es por ello que la inteligencia emocional se vuelve una habilidad imprescindible, ya que favorece la forma en que las personas interactúan con el entorno (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005; Mora-Miranda et al., 2022).

En relación con lo anterior, las relaciones sociales son un factor imprescindible para relacionarse, no solo en el entorno educativo, sino también en el ámbito laboral. Por tanto, el dominio de la inteligencia emocional facilita la gestión de las emociones tanto en las relaciones intrapersonales como en las interpersonales y, por tanto, contribuyen a un mejor rendimiento académico y bienestar emocional del estudiantado (A. M. Martínez-Martínez et al., 2022).

Durante el periodo de estudios universitarios, los estudiantes se enfrentan a desafíos que pueden someterlos a niveles altos de estrés y ansiedad, que pueden abordarse con mejores herramientas cuando el estudiantado tiene bien desarrolladas sus competencias socioemocionales. Esto resulta de gran importancia en el estudiantado de grados de educación, pues su formación en este sentido repercutirá en sus futuros alumnos (Cajas-Bravo et al., 2020; Expósito-López et al., 2023; Fernández-González et al., 2017; Sánchez-Bolívar & Martínez-Martínez, 2022).

Por tanto, si la integración social también se presenta como fundamental para el éxito académico y se relaciona

con el desarrollo de la competencia socioemocional del estudiantado, cabe cuestionarse si existe una relación entre la inteligencia emocional y la integración social. Además, hay que preguntarse cómo puede afectar esta relación a los alumnos de grados orientados a la educación (A. Martínez-Martínez et al., 2019; Morales-Rodríguez et al., 2020; Shafait et al., 2021)

En relación con lo anterior, la satisfacción social y laboral también se relacionan con la inteligencia emocional y la integración social, lo que implica que un buen desarrollo de estas se traducirá en mayor bienestar para el maestro y, con ello, en un desarrollo más eficiente de las competencias profesionales del mismo (Ghita-Pirnuta & Cismaru, 2022; Widodo et al., 2022)

Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio son: describir los perfiles de los estudiantes de grados de educación en relación con las variables inteligencia emocional e integración social, verificar se las variables sociodemográficas marca diferencia estadísticamente significativas tanto en la variable integración social como en la variable inteligencia emocional, determinar el nivel de relación que existe entre la integración social y la inteligencia emocional y comprobar si la inteligencia emocional en un predictor de la integración social de los estudiantes de grados de educación.

Método

Este estudio cuenta con un enfoque cuantitativo, que adopta un diseño descriptivo-correlacional de tipo transversal. Se usa un enfoque relacional para examinar las variables definidas y predecir una partiendo de otra.

Diseño y población

La muestra inicial estuvo conformada por 305 estudiantes de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Granada. Para la determinación del tamaño muestral se tuvo en cuenta un error muestral del ±4%, así como también las probabilidades desconocidas p=q=0.5 y un nivel de significación del 5%. Se excluyeron 5 participantes debido a la atricción muestral.

Tabla 1

Características muestrales

Variables		**N**	**%**	**Variables**		**N**	**%**
Itinerario de Acceso	Selectividad	187	62,3	**Tipo de Familia**	Monoparental	27	9,0
	FP	106	35,3		Biparental	241	80,3
	Otra	7	2,4		Reconstituida	22	7,3
	Total	300	100,0		Otra	10	3,3
Género	Hombre	89	29,7		Total	300	100,0
	Mujer	211	70,3	**Beca**	Si	132	44,0
	Total	300	100,0		No	168	56,0
					Total	300	100,0

Procedimiento

Se estableció contacto con el profesorado universitario con el fin de explicar la naturaleza del estudio y obtener autorización para a administrar el cuestionario al estudiantado de sus clases. Se cerraron citas y se comunicó al estudiantado sobre el propósito de la investigación y se solicitó su colaboración. Posteriormente, tras esto y previa entrega del cuestionario, se informó a los participantes del carácter voluntario y anónimo, así como que, al realizarlo consentían, pudiendo oponerse con libertad a su realización, sin repercusiones negativos de ningún tipo para ellos.

Instrumentos y variables

En este estudio se han definido variables independientes atributivas y de tipo no experimental. En este sentido, las variables independientes atributivas contempladas son ~~de medida~~ itinerario de acceso a la universidad y género, obtención de beca y tipo de familia. Por otra parte, las variables relacionadas con el estudio correlacional-predictivo han sido la inteligencia emocional y la integración social. En el estudio correlacional-predictivo la inteligencia emocional tuvo un rol predictivo (*x*) y la integración social de criterio (*y*).

Se usaron el cuestionario de habilidades sociales (CHS-A) de Salas-Bermudes et al. (2020) para medir y evaluar las habilidades sociales mediante las tres dimensiones "asertividad", "conversación" y "autorregulación"; el cuestionario TMMS-24 de Fernández-Berrocal et al. (2004) para medir y evaluar la inteligencia emocional del alumnado, cuestionario que consta de las tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emociona; y la escala de integración social en la educación superior (EISES-R; Diniz, 2009) para medir la integración social que cuenta con 30 ítems que integran las dimensiones de equilibrio emocional (EE), relaciones con colegas (RC), la relación del alumnado con los profesores (RP), la relación con la familia (RF) y la relación con los amigos (RA).

Análisis estadístico

El análisis de datos se realizará mediante el programa estadístico IBM SPSS® 28.0. Aparte de u análisis descriptivo con el fin de determinar el perfil de los estudiantes se implementará un análisis correlacional-predictivo mediante el uso de la regresión lineal. También para establecer la influencia de las distintas variables de identificación en las distintas dimensiones de los constructos a investigarse usarán pruebas de naturaleza paramétrica y no paramétrica, en función de la normalidad o no normalidad de la muestra objeto de estudio.

Resultados y discusión

Hasta la fecha, los datos preliminares indican que hay predominancia de mujeres en la muestra, como suele ocurrir en los estudios centrados en la educación. En los resultados, se espera que exista una relación positiva entre los niveles de inteligencia emocional y la capacidad de integración social, pues se relaciona con lo expuesto por Jiménez-Rosario et al. (2020), quienes sostienen que aquellos estudiantes con un mayor desarrollo de inteligencia emocional están más preparados para establecer relaciones saludables.

Además, se espera que las mujeres exhiban niveles más altos de inteligencia emocional en comparación con los hombres. Este pronóstico se basa en diversas investigaciones que han concluido que las mujeres tienden a presentar un mayor nivel de inteligencia emocional, quizás debido a que, en ciertos contextos, las niñas continúan recibiendo más apoyo y orientación emocional que los niños (Akelaitis & Lisinskiene, 2018; Extremera et al., 2007; Mora-Miranda et al., 2022; Sánchez-Bolívar & Vázquez, 2022; Valadez Sierra et al., 2010). Asimismo, se espera establecer una relación entre la inteligencia emocional y la integración social, ya que como respaldan Maluenda-Albornoz et al. (2022), Suberviola-Ovejas (2011) y Mestre et al. (2006), la inteligencia emocional incide en una mejor capacidad de adaptación al medio y en la habilidad para relacionarse con el entorno, generando un impacto positivo en la relaciones personales.

Por otro lado, la investigación aspira a demostrar que la inteligencia emocional actúa como un predictor de la integración social en estudiantes de educación, porque numerosos estudios han establecido que la inteligencia emocional predice comportamientos prosociales y la formación de relaciones positivas (Gilar-Corbi et al., 2019; Hidalgo-Fuentes et al., 2021; Jiménez-Rosario et al., 2020; Puertas Molero et al., 2018) consolidando la importancia de esta habilidad en el ámbito social.

Conclusiones

Partiendo de las conclusiones que proporcione este estudio, se espera poder desarrollar intervenciones basadas en la inteligencia emocional que estén dirigidas a estudiantes de educación, con el objetivo de potenciar sus habilidades emocionales y sociales y, por ende, mejorar su capacidad para enseñar de manera más efectiva a su alumnado.

Referencias bibliográficas

Akelaitis, A. V., & Lisinskiene, A. R. (2018). Social Emotional Skills and Prosocial Behaviour among 15-16-Year-Old Adolescents. *European Journal of Contemporary Education*, *7*(1), 21-28.

Cajas-Bravo, V., Paredes-Perez, M. A., Pasquel-Loarte, L., & Pasquel-Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, *11*(1), 77-88. https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405

Expósito-López, J., Parejo-Jiménez, N., Olmedo-Moreno, E. M., & Chacón-Cuberos, R. (2023). Type of school and origin as conditioners of motivational development in post-compulsory secondary education. *Cogent Education*, *10*(1), 2188800. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2188800

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, *42*(6), 1069-1079. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014

Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 63-93.

Fernández-Berrocal, P., Extremera-Pacheco, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, *94*(3 Pt 1), 751-755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Fernández-González, L., González-Hernández, A., & Trianes-Torres, M. V. (2017). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *13*(35), Article 35. https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14053

Ghita-Pirnuta, O. A., & Cismaru, L. (2022). Developing the Emotional Intelligence of Millennial Students: A Teaching Strategy. *Sustainability*, *14*(21), Article 21. https://doi.org/10.3390/su142113890

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón-Costa, J. L. (2019). Desarrollando la Inteligencia Emocional en Educación Superior: Evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, *22*(1), Article 1. https://doi.org/10.5944/educxx1.19880

Hidalgo-Fuentes, S., Sospedra-Baeza, M. J., & Martínez-Álvarez, I. (2021). La inteligencia emocional como predictor del apoyo social percibido en universitarios españoles. *Avances en Psicología*, *29*(1), Article 1. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n1.2351

Jiménez-Rosario, M. N., Axpe-Sáez, I., & Esnaola, I. (2020). Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el apoyo social percibido de adolescentes – Suma Psicológica. *Suma Psicológica*, *27*(1), 18-226. https://doi.org/: https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.3

Maluenda-Albornoz, J. I., Infante-Villagrán, V. A., Chacano-Osses, D., Gaete-Cser, D., & Galve-González, C. (2022). Integración social en la universidad durante la pandemia: Predictores de la intención de abandono en estudiantes de primer año. *Revista de la Educación Superior*, *51*(204), Article 204. https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2282

Martínez-Martínez, A. M., Roith, C., Aguilar-Parra, J. M., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., & López-Liria, R. (2022). Relationship between Emotional Intelligence, Victimization, and Academic Achievement in High School Students. *Social Sciences*, *11*(6), Article 6. https://doi.org/10.3390/socsci11060247

Martínez-Martínez, A., Olmos-Gómez, M. del C., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Analysis of Psychometric Properties and Validation of the Personal Learning Environments Questionnaire (PLE) and Social Integration of Unaccompanied Foreign Minors (MENA). *Sustainability*, *11*(10), Article 10. https://doi.org/10.3390/su11102903

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, *18 Suppl*, 112-117.

Morales-Rodríguez, F. M., Espigares-López, I., Brown, T., & Pérez-Mármol, J. M. (2020). The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(13), Article 13. https://doi.org/10.3390/ijerph17134778

Mora-Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Gaeta-González, M. L., & Santander-Trigo, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*,

61(1), Article 1. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234

Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, M. A., & González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/191948

Salas-Bermudes, P., Asún-Inostroza, R., & Zúñiga-Rivas, C. (2020). Construcción de un Cuestionario de Habilidades Sociales para el Contexto Académico (CHS-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e-Avaliacao Psicológica*. https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.07

Sánchez-Bolívar, L., & Martínez-Martínez, A. (2022). Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 25.

Sánchez-Bolívar, L., & Vázquez, L. M. (2022). Inteligencia emocional de los estudiantes del grado en Enfermería según género y religión. *Journal of Sport and Health Research*, *14*(Supl 1), 35-42.

Shafait, Z., Khan, M. A., Sahibzada, U. F., Dacko-Pikiewicz, Z., & Popp, J. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *PLOS ONE*, *16*(8), e0255428. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428

Suberviola-Ovejas, I. (2011). Competencia Emocional Y Rendimiento Académico En El Alumnado Universitario. *Vivat Academia*, *117*, 1-17.

Valadez Sierra, M. de los D., Pérez Sánchez, L., & Beltrán Llera, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: revista de altas capacidades*, *15*(17), 2-17.

Widodo, W., Gustari, I., & Chandrawaty, C. (2022). Adversity Quotient Promotes Teachers' Professional Competence More Strongly Than Emotional Intelligence: Evidence from Indonesia. *Journal of Intelligence*, *10*(3), Article 3. https://doi.org/10.3390/jintelligence10030044

Medición del bienestar emocional en niñas y niños de Educación Primaria en situación de vulnerabilidad [18]

J. Reinaldo Martínez-Fernández [1]
Anna Ciraso-Calí [1]
Lidia Bernabéu [2]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
[2] *CEIP Diego Martínez Rico, Murcia, España*
Josereinaldo.martinez@uab.cat

Resumen

La comunicación se vincula a un proyecto de Educación Primaria, que se orienta a la mejora de las competencias emocionales entre su alumnado; en su mayoría en situación de vulnerabilidad por su origen migrante o sus circunstancias socio-económicas. Un centro en el cual se detectaron, desde la escuela, dificultades en las relaciones interpersonales y en la gestión de las emociones. Con el objetivo de describir el nivel de bienestar emocional de estas niñas y niños, se aplicó la Escala de Bienestar Infantil de Stirling, que conceptualiza el bienestar emocional en dos subcomponentes: la perspectiva positiva y el estado emocional positivo; además de analizar la deseabilidad social y la inclusión de un ítem sobre la felicidad expresada. Las respuestas de 63 infantes, de segundo hasta sexto curso, mostraron una media en bienestar emocional que refleja la media hallada en la población. Además, expresan estar felices a menudo, aunque manifiestan necesidad de deseabilidad social. Según el género, se detectó que las niñas presentan puntuaciones más elevadas en deseabilidad social que los niños. Los resultados pretenden orientar al programa de intervención, así como contribuir a avanzar en la medida de estas variables con población infantil.

Palabras clave: emoción, escuela primaria, exclusión social.

Abstract

The communication is linked to a Primary Education project aimed at improving emotional competences among its pupils, most of whom are vulnerable due to their migrant origin or their socio-economic circumstances. A centre in which difficulties in interpersonal relationships and in the management of emotions were detected at school. In order to describe the level of emotional well-being of these children, the Stirling Child Well-being Scale was applied, which conceptualises emotional well-being in two sub-components: positive outlook and positive emotional state; in addition to analysing social desirability and the inclusion of an item on expressed happiness. The responses of 63 children, from second to sixth grade, showed a mean on emotional well-being that reflects the mean found in the population. In addition, they expressed that they were often happy, although they expressed a need for social desirability. According to gender, girls were found to have higher scores on social desirability than boys. The results are intended to guide the intervention programme, as well as to contribute to progress in the measurement of these variables with the child population.

Keywords: emotion, primary schools, social exclusion.

Introducción

En esta comunicación, se presentan los resultados del pretest de un proyecto orientado a la mejora del bienestar emocional de niñas y niños de Educación Primaria que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Se trata de un proyecto financiado por Fundación "la Caixa", gestionado desde el CEIP Diego Martínez Rico (DMR), en Murcia; y apoyado por el Grupo de Investigación PAFIU de la Universitat Autònoma de Barcelona. En líneas generales, desde el centro educativo, con una población aproximada de un 63% de población migrada (en su mayoría árabes), se ha detectado que las niñas y niños presentan carencias socio-emocionales, dificultades en las relaciones interpersonales y situaciones de conflicto que se afrontan de manera impulsiva y agresiva (Conesa &

18 Proyecto financiado por Fundación "la Caixa" en la convocatoria de proyectos de transformación educativa 23/24.

Bernabéu, 2023). Por ello, hace tres cursos académicos, el CEIP DMR ha diseñado un plan de convivencia; pero se hace necesario un plan específico de la mejora de la competencia emocional, en términos de comprensión/conciencia y regulación de las emociones en líneas con las aportaciones recientes de la mentalización (Midgley et al., 2017) y con el apoyo/seguimiento de las familias dado que se ha demostrado el papel relevante de estas en el éxito de las innovaciones educativas (Riera-Jaume, et al., 2022; Sharp & Marais, 2022). En el caso de esta comunicación, se presentan los datos del pretest que está orientando la intervención con los infantes y las familias. Así, en esta comunicación, el **objetivo** es describir el nivel de bienestar emocional de niños y niñas, en situación de vulnerabilidad, cursantes de Educación Primaria.

Para el análisis del bienestar emocional, en su fase pretest en el contexto de este proyecto, se ha elegido la Escala de Bienestar Infantil de Stirling (SCWBS) (Liddle & Carter, 2015) que fue iniciada por el Servicio de Psicología Educativa de Stirling (en Escocia). En la asunción teórica y conceptual de la escala, se asume una visión holística y redactada en términos positivos, que mida el bienestar emocional y psicológico en infantes de 8 a 15 años, en sentido positivo. De modo que los autores decidieron centrarse en el bienestar en lugar de centrarse en la enfermedad mental. Así, la escala se orienta al optimismo, las relaciones interpersonales satisfactorias, la alegría y la relajación en una concepción teórica unidimensional del bienestar emocional con dos subcomponentes: perspectiva positiva y estado emocional positivo.

Método

Participantes

Los datos se obtienen de 63 infantes entre niños (52,4%) y niñas (47,6%) cursantes del segundo hasta el sexto curso de Educación Primaria. Se trata de una escuela ubicada en una zona del extrarradio urbano con una alta proporción de familias migradas. Una zona de bajo nivel socio-económico y en situación de vulnerabilidad.

Instrumento

Se empleó una traducción revisada de la Stirling Children's Wellbeing scale (Liddle & Carter, 2015). La escala se compone de tres subescalas: estado emocional positivo (6 ítems, por ejemplo "Estoy de buen humor"; α= .73), perspectiva positiva (6 ítems, por ejemplo "creo que me pasarán cosas buenas en la vida"; α= .67), deseabilidad social (3 ítems, por ejemplo "comparto mis dulces"; α= .47). Se agrupan los dos primeros componentes (un total de 12 ítems), como medida global del bienestar emocional (α= .80). Adicionalmente, se incluyó un ítem que pregunta sobre la felicidad: "me siento feliz". El conjunto de la escala, se responde en un rango de 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

Procedimiento

La escala se administró a finales del mes de noviembre de 2023 en el transcurso de 15 días. Luego, se agruparon los datos de la SCWS para la valoración global del bienestar emocional en la escala 12-60. Cabe señalar que la puntuación media que reportan los autores para la SCWS es de 43.95 (sobre 60), con una desviación estándar de 7.29 y un rango intercuartílico de 9. Además, se agruparon los 3 ítems de deseabilidad social y se dicotomizó el ítem de "me siento feliz", en infantes más o menos felices.

Análisis de datos

Se obtuvieron datos descriptivos globales de las diferentes subescalas. Luego, se analizaron las diferencias por género y según el nivel de felicidad expresada empleando pruebas no paramétricas de diferencia de media (U-Mann-Whitney) dado el tamaño de la muestra.

Resultados

En la Tabla 1 se presenta la descripción global del bienestar emocional según la SCWBS, así como de las subescalas que la componen (ver Tabla 1).

Tabla 1

Análisis descriptivo de las variables de bienestar emocional

	Media	Desviación típica
Perspectiva positiva	21.78	3.67
Estado emocional positivo	22.22	3.77
Deseabilidad social	10.87	2.25
Bienestar emocional	44.00	6.59

La media de bienestar emocional (44 puntos), en esta muestra, reproduce la puntuación media reportada por los autores (Liddle & Carter, 2015).

Con relación al "Me siento feliz", en la Figura 1, se aprecian las frecuencias de respuestas. Tal como se ha mencionado, se dicotomizó la variable, creando un grupo de 21 infantes menos felices (que respondieron sentirse felices muy pocas veces o a veces) y otro grupo de 42 infantes más felices (ver Figura 1).

A través de la prueba U de Mann-Whitney se detectaron diferencias significativas entre estos dos grupos en las cuatro variables de la SCWBS. De esta manera, el grupo de niños/as que expresan estar más felices muestran puntuaciones más elevadas en deseabilidad social (rango promedio 35.42 versus 25.17; U= 297.5, p= .04); perspectiva positiva (36.73 versus 22.55; U= 242.5, p< .01); estado emocional positivo (26.93 versus 22.14; U= 234, p= .01); y en la escala global de bienestar emocional (37.18 versus 21.64; U= 223.5, p= .01).

Por otro lado, la única diferencia estadísticamente significativa por género se detectó en la subescala de deseabilidad social (U= 345, p= .04): las niñas tienden a obtener puntuaciones superiores (rango promedio 37) respecto a los niños (27.45).

Por último, se presentan las puntuaciones medias en todas las variables de la SCWBS, teniendo en cuenta de manera anidada el género del alumnado y la agrupación según el nivel de felicidad que expresan.

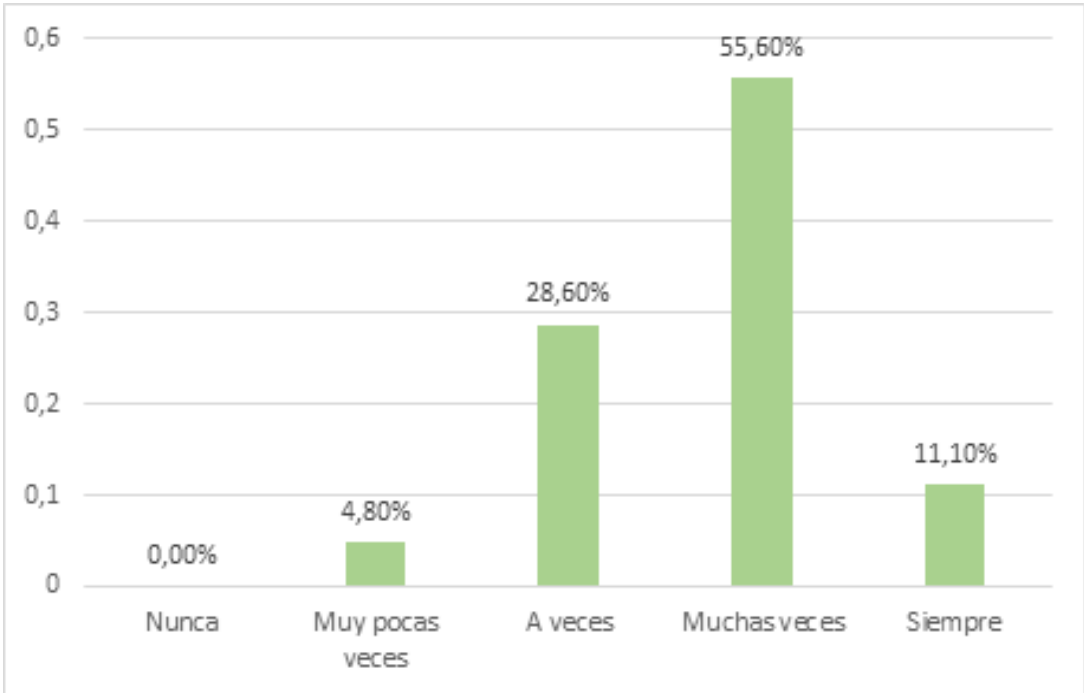


Figura 1

Frecuencia relativa de respuestas a la afirmación "Me siento feliz"

Tabla 2

Medias en las variables de bienestar emocional según género y agrupación por nivel de felicidad expresado

	Niñas		Niños	
	Menos felices	**Más felices**	**Menos felices**	**Más felices**
Perspectiva positiva	19.27	**23.32**	20.30	22.35
Estado emocional positivo	20.45	23.05	20.60	**23.09**
Deseabilidad social	10.82	11.89	9.00	**10.87**
Bienestar emocional	39.73	**46.37**	40.90	**45.43**

En este caso, se hallan diferencias estadísticamente significativas dentro del grupo de las niñas, entre las que manifiestan estar más felices y menos felices, en cuanto a perspectiva positiva (p= .01) y bienestar emocional (p= .03). Mientras que, entre los niños, se diferencian los que expresan más o menos felicidad en cuanto a estado emocional positivo (p= .02), deseabilidad social (p= .04) y bienestar emocional (p= .03). Por otro lado, al considerar las agrupaciones por nivel de felicidad expresado, no se encuentran diferencias significativas por género. A nivel descriptivo, se observa que tanto las puntuaciones medias más elevadas como las más bajas se encuentran en el grupo de las niñas; excepto para deseabilidad social, donde el grupo de los niños menos felices presentan las medias inferiores.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta primera fase del estudio (pretest) ha sido describir el nivel de bienestar emocional de niños y niñas, en situación de vulnerabilidad, cursantes de Educación Primaria. En general, en esta muestra se obtienen puntuaciones medias ajustadas a la que reportan los autores de la escala (Liddle & Carter, 2015). Este dato, en un centro con alta proporción de población migrada, y en situación de vulnerabilidad, podría estar indicando que las acciones iniciadas por el centro (Conesa & Bernabéu, 2023) están dando resultados positivos. Con relación a la escala SCWBS se podría afirmar que tiene un alto grado de fiabilidad por su relación con el ítem dicotomizado de “me siento feliz”. Los infantes más felices destacan en casi todas las medidas de la escala, y particularmente los niños. Desde esta mirada de la perspectiva de género, las niñas parece que están más preocupadas por la deseabilidad social.

Impacto y transferencia

Las medidas que se han obtenido tienen un alto valor porque apoyan las acciones que el DMR viene desarrollando para mejorar el bienestar emocional de los niños y niñas del centro. Sin duda, un proyecto/acciones que tienen un alto valor de transferencia en la zona con alta probabilidad de impacto en el bienestar emocional de las niñas y los niños de Educación Primaria que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad. Finalmente, en línea con las aportaciones de la mentalización (Midgley et al., 2017), la toma de conciencia acerca de las emociones propias y la gestión de conflictos en conjunto con el apoyo/seguimiento de las familias (Riera-Jaume, et al., 2022; Sharp & Marais, 2022) es un gran reto en la escuela de hoy para adultos más emocionalmente sanos en nuestra sociedad del mañana.

Referencias bibliográficas

Conesa, C., & Bernabéu, L. (2023). *Proyecto: Cómo mejorar el aprendizaje social y emocional en las escuelas de primaria*. CEIP Diego Martínez Rico, Murcia. Financiado por Fundación “la Caixa” en la 1era Edición proyectos de transformación educativa.

Liddle, I., & Carter, G. F. A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling Children’s Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice, 31*(2), 174–185. https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409

Midgley, N., Ensink, K., Lindqvist, K., Malberg, N., & Muller, N. (2017). *Tratamiento basado en la mentalización para niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer. APA edition.

Riera-Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M., Pinya Medina, C. & Mut Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa de los centros escolares. *Revista Educar, 58*(1) 255-271. https://doi.org.10.5565/rev/educar.1346

Sharp, C., & Marais, L. (2022). *Growing up resilient. The mediational intervention for sensitizing caregivers* (MISC). New York: Routledge.

Adaptación de pruebas individuales para la evaluación grupal de habilidades implicadas en la comprensión lectora [19]

Laura Hernández Sobrino [1]
Virginia González Santamaría [1, 2]
[1] *Universidad de Salamanca (USAL), España*
[2] *Instituto de Integración en la Comunidad (INICO), España*
laurahdezsob@usal.es

Resumen

La lectura es una actividad compleja que implica procesar distintos tipos de información. La Batería PEALE ofrece una amplia variedad de pruebas para evaluar las principales habilidades involucradas, tanto específicas (fonología, ortografía) como no específicas (morfosintaxis, vocabulario). Sin embargo, investigaciones recientes han señalado otras habilidades por su relevancia en la comprensión lectora a nivel profundo. Se propone una adaptación de instrumentos que evalúan individualmente la comprensión de textos (PROLEC-R), el vocabulario superficial o cantidad de palabras conocidas (PEABODY-III) y el vocabulario profundo o calidad de las relaciones semánticas (prueba de definiciones de WISC-V) para su aplicación a nivel de grupo. El objetivo de este estudio fue explorar su fiabilidad y validez. Participaron 92 estudiantes de Educación Primaria. Se obtuvieron importantes correlaciones entre las adaptaciones y dos pruebas originales de aplicación grupal, el Test Colectivo de Eficiencia Lectora (TECLE) y la prueba de vocabulario de la Batería PEALE. Un análisis factorial de componentes principales indica que ambas pruebas de comprensión explican un 81% de la varianza compartida, mientras las tres pruebas de vocabulario explican un 84%. Esto valida las adaptaciones realizadas y amplía el conjunto disponible de pruebas que evalúan de manera efectiva las principales habilidades lectoras en contexto de aula.

Palabras clave: Comprensión del texto; Prueba de lectura; Vocabulario; Enseñanza Primaria.

Abstract

Reading is a complex procedure in which different skills are involved. The PEALE Battery offers a range of test for evaluating the main reading skills both specific (phonology, orthography) and non-specific (morphology, syntax, vocabulary). Nevertheless, recent studies have pointed out other skills because of their relation to deep reading comprehension. An adaptation of individualized tests is proposed for the group assessment of text comprehension (PROLEC-R); superficial vocabulary (PEABODY-III), conceptualized as the quantity of known words; and deep vocabulary or quality of semantic relations between words (definition tasks in WISC-V). The aim of the study was to explore their validity and reliability. 92 Primary Education scholars participated. Important correlations were found between the adaptations and two original group assessing tests: The Collective Reading Efficiency Test (TECLE) and the vocabulary test of PEALE Battery. A principal component analysis showed that both reading comprehension tests explain an 81% of the shared variance, while the three vocabulary tests explain up to 84%. This validates the adaptations and expands the available set of tests that effectively assess the main reading skills in the classroom context.

Keywords: Text comprehension; Reading test; Vocabulary; Primary Education.

Introducción

Evaluar los procesos lectores es un paso imprescindible para la intervención, especialmente en los casos que presentan dificultades. La complejidad de este proceso, con varias habilidades implicadas (véase Modelo Simple de Lectura, Hoover & Tunmer, 2022) , complica su evaluación. Los instrumentos disponibles son variados[20]. Sin

19 El estudio que se presenta forma parte de la tesis doctoral en proceso de la primera autora de esta comunicación. La doctoranda agradece el apoyo de la Universidad de Salamanca mediante un contrato de investigación predoctoral en el marco del V Programa Propio USAL cofinanciado por el Banco Santander.

20 Algunos de los instrumentos más utilizados son el Test de Análisis de la Lectura y la Escritura (TALE), el PROLEC-R o el PROESC (respectivamente, Batería de Evaluación de procesos lectores o escritores) o el EMLE (Escala Magallanes para la Lectura y la Escritura).

embargo, la mayoría supone una evaluación individualizada, lo cual retrasa el proceso y resta tiempo de aula al alumno. Esto supone un perjuicio en su proceso de aprendizaje y agrava la situación en caso de dificultad. También ralentiza la investigación y supone una reducción en el tamaño de la muestra.

La Batería PEALE (Domínguez et al., 2013) permite disminuir este tiempo de evaluación y facilita la evaluación grupal. Se trata de un conjunto de pruebas que evalúan aspectos específicos y no específicos de la lectura; es decir, aquellos que únicamente permiten el acceso a la lengua escrita y los que son compartidos con el lenguaje oral (véase Alegría, 2006). Respectivamente, la batería incorpora pruebas de fonología (conteo de sílabas y fonemas), ortografía y acento tónico. Por otro lado, permite evaluar las habilidades de comprensión a nivel semántico (vocabulario), gramatical (morfología y sintaxis) y de estrategia lectora (detección de la Estrategia de Palabras Clave, véase Domínguez et al., 2016; 2022).

No obstante, los avances en la investigación han señalado otras cuestiones relacionadas con la lectura por su implicación sobre el resultado lector. Se ha considerado especialmente relevante la evaluación diferenciada del vocabulario superficial (cantidad de palabras conocidas) y el vocabulario profundo (calidad de las relaciones semánticas entre palabras). Este último ha sido destacado en recientes estudios como imprescindible en los procesos de comprensión (Oakhill, 2020; Ouellette & Beers, 2010), especialmente por su papel en la realización de inferencias.

El objetivo de este estudio ha sido adaptar varias pruebas de aplicación individual en su diseño original para la evaluación grupal en contexto de aula. Se ha comprobado la fiabilidad y la validez de las adaptaciones realizadas.

Método

Participantes

Fueron evaluados 92 estudiantes de Educación Primaria. Los participantes fueron seleccionados a demanda de un centro educativo que se mostró interesado en evaluar los procesos lectores de sus estudiantes (muestreo por conveniencia). No presentaban diagnóstico previo en dificultades de la lectura o del lenguaje. Se distribuyen equitativamente por sexo biológico, curso escolar y edad (Tabla 1).

Tabla 1.

Edad media (meses) y distribución por cursos y género (%) de los participantes

(N = nº participantes; M = media; DT = desviación típica; F = femenino; M = masculino)

		TODOS	Primero	Segun-do	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Edad (meses)	N	**92**	14	14	15	16	13	20
	M	**108.2**	77.5	88.7	100.1	112.6	124.2	135.6
	DT	**20.7**	3	2.9	3.5	3.5	3.2	3.6
Sexo	F (%)	**49 (53.3)**	7 (50)	8 (57.1)	8 (53.3)	4 (25)	10 (76.9)	12 (60)
	M (%)	**43 (46.7)**	7 (50)	6 (42.9)	7 (46.7)	12 (75)	3 (23.1)	8 (40)

Instrumentos

Se utilizaron dos pruebas originales de aplicación grupal (1, 2) y tres adaptaciones grupales sobre pruebas de diagnóstico individual (3, 4, 5). En el nuevo formato no se incluyó límite temporal y se mantuvo el protocolo de corrección de las respuestas establecido por las pruebas originales.

(1) Test Colectivo de Eficiencia Lectora (TECLE; Carrillo y Marín, 1997). Permite evaluar la comprensión a nivel frase mediante oraciones inacabadas que el alumno debe completar eligiendo una de las cuatro opciones

Todos ellos ofrecen procesos de evaluación y diagnóstico individualizados.

de respuesta (un distractor semántico y dos pseudopalabras con variaciones en ortografía y fonología respectivamente). Incluye 64 frases y tiene un tiempo de respuesta limitado a 5 minutos. La prueba es fiable de acuerdo con su resultado en la prueba alpha de Cronbach (α = ,966) y la prueba de mitades (r = ,986).

(2) Prueba de vocabulario de la Batería PEALE (VOC). Evalúa el vocabulario profundo de los participantes mediante relaciones de sinonimia. Demanda encontrar, entre tres opciones de igual frecuencia léxica, aquella con un significado similar a la palabra objetivo. Incluye 42 ítems y no dispone de tiempo límite para su aplicación. Sus resultados en las pruebas de fiabilidad fueron altos en alpha de Cronbach (α = ,900) y la prueba de mitades (r = ,905).

(3) Comprensión de textos (PROLEC-R; Cuetos et al., 2007). Se compone de cuatro textos con cuatro preguntas de comprensión cada uno (dos referenciales y dos inferenciales). En la adaptación, se sustituye la respuesta oral por una respuesta escrita en el protocolo individual donde también se presentan los textos para su lectura en silencio.

(4) Vocabulario superficial (PEABODY-III; Dunn et al., 2006). Presenta un total de 180 láminas formadas por cuatro imágenes entre las que se debe seleccionar aquella que corresponde con la palabra objetivo. En la adaptación se propuso a cada alumno un total de 156 láminas, divididas en conjuntos de 12, teniendo en cuenta las recomendaciones por edad del manual. Se ha seguido la posibilidad de "establecer dos o más conjuntos base o techo" (p. 33), de manera que la puntuación directa se calculó en función del menor conjunto base y el mayor conjunto techo. Las láminas se proyectan en la pantalla del aula, en lugar del material físico, y la respuesta se registra en un protocolo individual sustituyendo a la respuesta oral.

(5) Definiciones (Wechsler, 2015). Permite valorar una dimensión del vocabulario profundo. Implica definir brevemente 28 palabras que avanzan en cuanto a complejidad a lo largo de la prueba. En la adaptación, cada definición debe ser escrita en un protocolo físico sustituyendo a la respuesta oral original. Se mantienen los cuatro primeros ítems de control en los que solo es necesario con escribir la palabra asociada a un dibujo (proyectado en la pantalla del aula).

Resultados

Fiabilidad y validez de las pruebas

La fiabilidad de las adaptaciones fue estudiada mediante dos técnicas que permiten comprobar su consistencia interna: el estadístico alpha de Cronbach y la prueba de mitades (Frías-Navarro, 2021; Revelle & Zinbarg, 2009). Los resultados de la prueba de comprensión de textos adaptada (PROLEC) fueron aceptables en ambos estadísticos de fiabilidad (α =706; r = ,748). En la prueba de vocabulario profundo de WISC los valores fueron altos (α = ,863 r = ,873). También en la prueba PEABODY de vocabulario superficial (α = ,924 r = ,916).

Para explorar la validez de las adaptaciones fueron calculadas sus correlaciones con las pruebas originalmente grupales utilizadas. Se calculó la correlación de la prueba de comprensión de textos con la de comprensión de frases (TECLE). También se comprobó la correlación entre todas las pruebas de vocabulario, especialmente de las adaptaciones con la prueba VOC. Los resultados positivos y muy significativos muestran que, en ambos casos, las pruebas están evaluando habilidades cercanas. La correlación con las pruebas de comprensión de ambos tipos de vocabulario muestra una clara implicación de esta habilidad, en sus dos constructos, en el resultado lector.

Tabla 2.

Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de comprensión lectora a nivel de frase (TECLE) y de texto (PROLEC), las pruebas de vocabulario superficial (PEABODY) y profundo (VOC y WISC)

**** (p < ,001)*

	TECLE	PROLEC	VOC	WISC
PROLEC	0.622***			
VOC	0.681***	0.669***		
WISC	0.715***	0.684***	0.669***	
PEABODY	0.727***	0.723***	0.684***	0.792***

Se realizó un análisis factorial incluyendo las dos pruebas relacionadas con la comprensión lectora, por un lado, obteniendo un único factor que explica sobre un 81% de la varianza compartida. La saturación de ambas pruebas resulta idéntica. Un análisis similar con las pruebas de vocabulario también resulta en un único componente que explica alrededor del 84% de la varianza compartida. Los niveles de saturación también son similares (oscilan entre ,900 y ,924).

Tabla 3.

Resultados del análisis factorial sobre la varianza compartida por las pruebas de comprensión de textos (izquierda) y vocabulario (derecha)

Comprensión lectora		**Vocabulario**	
	Comp. 1		Comp. 1
TECLE	,901	**VOC**	,902
PROLEC	,901	**WISC**	,922
Varianza explicada	81,1%	**PEABODY**	,924
		Varianza explicada	83,9%

Discusión y conclusiones

Se han presentado una serie de adaptaciones para completar la evaluación de lectura a nivel grupal. Las modificaciones realizadas sobre las pruebas originales no han afectado a sus parámetros de validez y fiabilidad, que han resultado ser positivos y significativos. Las adaptaciones miden efectivamente la comprensión de textos con preguntas referenciales e inferenciales, por un lado, y los dos tipos de vocabulario. A pesar de esta diferenciación entre vocabulario superficial y profundo, el porcentaje de varianza que comparten es alto debido a la implicación semántica de ambos.

Impacto y transferencia

El estudio realizado supone un pilotaje de pruebas que han sido adaptadas para la evaluación grupal y que podrán utilizarse en de manera conjunta con las pruebas que componen la Batería PEALE. Estas adaptaciones serán utilizadas en estudios de exploración de la varianza en lectura. Futuras investigaciones abordarán la necesidad de ampliar el modelo de habilidades implicadas en la lectura para comprender el funcionamiento de los procesos lectores, especialmente en colectivos con dificultades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *29*, 79-94.

Carrillo, M.S., y Marín, J., (1997). Prueba de Eficiencia Lectora (PEL). En Cuadro, A., Costa, D., Trias, D. y Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE)*, pp. 20-38. Prensa Médica Latinoamericana.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R batería de evaluación de los procesos lectores—Revisado*. TEA.

Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M., & Soriano, J. (2013). *PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de la Lengua escrita*. Universidad de Salamanca.

Domínguez, A. B., Carrillo, M. S., González Santamaría, V., & Alegria, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *21(3)*, 280-292. https://doi.org/10.1093/deafed/enw026

Domínguez, A. B., Soriano, J., & González, V. (2022). Evaluación de la lectura en las personas sordas. En A.B. Domínguez, Valmaseda, M., y Velasco, C. (Cords). *Tendencias actuales en la investigación en lenguaje escrito y sordera (pp. 231-260). Ediciones Universidad de Salamanca.*

Dunn, M., Dunn, M. L., & Arribas, D. (2006). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III)*. TEA.

Frías-Navarro, D. (2021). *Apuntes de la estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/KNGTP

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2022). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, *57*(2), 399-408. https://doi.org/10.1002/rrq.446

Oakhill, J. (2020). Four Decades of Research into Children's Reading Comprehension: A Personal Review. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, *57*, 402-419. https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875

Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, *23*(2), 189-208. https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1

Revelle, W., & Zinbarg, R. E. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the glb: Comments on Sijtsma. *Psychometrika*, *74*(1), 145-154. https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z

Wechsler, D. (2015). *WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V*. Pearson.

Perfil socioeconómico de los estudiantes de magisterio en España

Erique Navarro Asencio [1]
Coral González Barbera [1]
Judit Ruiz Lázaro [2]
Eva Ponte Velón [1]
María Castro Morera [1]
[1] *Universidad Complutense de Madrid, España;*
[2] *Universidad Europea de Madrid, España*
enriquen@ucm.es

Resumen

La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes, las variables relacionadas con el docente y su enseñanza más influyentes en el aprendizaje de los estudiantes que otros factores como el currículum o el entorno socioeconómico. Atraer a los mejores estudiantes a las titulaciones de magisterio es crucial para mejorar la calidad del sistema educativo.

Este estudio analiza las diferencias socioeconómicas de los aspirantes a maestros en comparación con otras disciplinas en España. Los resultados muestran que los estudiantes de Educación Infantil y Primaria tienen niveles socioeconómicos inferiores en comparación con otras disciplinas. Se encontraron también diferencias significativas en el nivel socioeconómico según la titulación, siendo Medicina la de mayor nivel y Educación Infantil y Primaria las de menor nivel. Además, los estudiantes de centros privados tienden a tener niveles socioeconómicos más altos, influyendo de manera similar en su acceso a las distintas titulaciones.

Estos hallazgos revelan una segregación socioeconómica en la educación superior, donde los estudiantes de contextos desfavorecidos tienden a optar por carreras asistenciales, perpetuando así las desigualdades socioeconómicas. Esta situación contradice los principios de equidad educativa y requiere políticas y prácticas que promuevan un acceso más equitativo a la educación superior.

Palabras clave: Calidad educativa, Equidad, Nivel Socioeconómico, Estudiantes de Magisterio

Abstract

The quality of educational systems depends on the quality of its teachers: teacher and teaching variables are more influential on student learning than factors such as curricular frameworks or socioeconomic backgrounds. Attracting the best students to teaching degrees is therefore crucial to improving the quality of the education system.

This study analyzes the socioeconomic differences of aspiring teachers compared to other disciplines in Spain. The results show that Early Childhood and Primary Education student teachers have lower socioeconomic levels compared to other disciplines. Significant differences were also found in socioeconomic levels according to degree, with Medicine registering the highest level and Early Childhood and Primary Education the lowest. In addition, students from private schools tend to have higher SES, influencing their access to the different degrees in similar ways.

These findings refute the existence of socioeconomic segregation in higher education, whereby students from disadvantaged backgrounds tend to opt for welfare careers, thus perpetuating socioeconomic inequalities. This situation contradicts the principles of educational equity and requires policies and practices that promote more equitable access to higher education.

Keywords: Educational Quality, Equal Education, Socioeconomic Status, Student Teachers

Introducción

La importancia del papel de los docentes en la consecución de un sistema educativo de calidad es esencial para *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad* (UNESCO, 2015), ya que "la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes" (OCDE, 2018, p. 4), demostrado asimismo por la evidencia empírica (Hattie, 2008). Las variables relacionadas con el docente y la enseñanza contribuyen en mayor medida al aprendizaje de los estudiantes que otras variables vinculadas con el currículum, con la escuela o con el hogar (Hattie, 2012) y el efecto del docente puede compensar o eliminar otros efectos como un bajo nivel socioeconómico de procedencia (Rivkin et al., 2005). Es decir, una vez controlados los factores del contexto, el efecto de los maestros

es más importante que el de otras características educativas, como la ratio o el nivel de inversión (Goldhaber, 2010).

Dado que las políticas dirigidas a mejorar la profesión docente tienen una repercusión directa en la calidad de los sistemas educativos, para que el sistema educativo cuente con docentes cualificados es necesario el reclutamiento de candidatos altamente capacitados (Darling-Hammond, 2017). Gore et al., (2016) argumentan que se debe atraer a los mejores estudiantes hacia los estudios de magisterio. Además, Fernández-Enguita (2020) propone una formación y selección de aspirantes más exigente, más científica y con un alto nivel de competencia digital

Las características demográficas y personales parecen coincidir en los aspirantes a la carrera docente de diferentes países, siendo la mayoría de los aspirantes a maestros mujeres con un nivel socioeconómico por debajo del de los aspirantes a otras profesiones (Brookhart y Feeman, 1992; Denzler y Wolter, 2009). Además, la acumulación de estudiantes en estas titulaciones con un determinado perfil socioeconómico puede ser un indicador de segregación en la educación superior. Considerando la importancia de conocer las características de los futuros maestros, este trabajo tiene como objetivo analizar las diferencias socioeconómicas de los aspirantes a maestros en comparación con otras titulaciones en España.

Metodología

Se utiliza un diseño no experimental con carácter descriptivo y comparativo, empleando datos secundarios del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades español. El estudio pone la atención en las posibles diferencias socioeconómicas existentes entre el alumnado de diferentes titulaciones de grado, destacando el perfil de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria.

Muestra

Los datos corresponden a los estudiantes que accedieron a la formación universitaria del 2014-2015 al 2017-2018, con 181355 casos válidos para este estudio. La tabla 1 muestra la distribución de frecuencia y porcentajes de casos en cada titulaciónLas titulaciones de Periodismo, Turismo y Comercio se incluyen como referentes de comparación que admiten estudiantes procedentes de todas las modalidades de bachillerato y tienen perfiles de entrada similares a los grados de magisterio.

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de estudiantes en las titulaciones de la muestra

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de estudiantes en las titulaciones de la muestra

TITULACION	N	%
G_EINFANTIL	23407	12,908
G_EPRIMARIA	40852	22,528
DG_INFANTIL_PRIMARIA	1906	1,051
DG_EI_O_EP_HUMANIDADES	578	0,319
DG_EI_O_EP_CAFE	673	0,371
PEDAGOGIA	4801	2,648
G_ESOCIAL	6918	3,815
DG_ESOCIAL	248	0,137
G_PSICOLOGIA	17846	9,841
DG_PSICOLOGIA	386	0,213
G_MEDICINA	18982	10,468
G_ENFERMERIA	30138	16,620
DG_ENFERMERIA	94	0,052
G_TOCUPACIONAL	2458	1,356
G_TSOCIAL	9192	5,069
DG_TSOCIAL	131	0,072
G_COMERCIO	985	0,543
G_PERIODISMO	7793	4,298
DG_PERIODISMO	1070	0,590
TURISMO	10547	5,816
DG_TURISMO	81	0,045
G_LOGOPEDIA	2249	1,240
Total	*181335*	*100*

Variables

El nivel socioeconómico familiar (NSE) de los estudiantes se construyó con cuatro indicadores: el nivel de estudios y la ocupación de la madre y del padre. Las puntuaciones son producto de un análisis de componentes principales, con un único componente con autovalor de 2,329, que explica un 58,2% de la variabilidad. Las comunalidades y pesos factoriales se muestran a continuación:

Tabla 2

Comunalidad y peso factorial de los indicadores utilizados en el análisis de componentes principales

Indicador	Comunalidad	Peso
NIVEL ESTUDIOS MADRE	0,640	0,800
NIVEL ESTUDIOS PADRE	0,621	0,788
OCU_PADRE_NUEVA	0,538	0,733
OCU_MADRE_NUEVA	0,531	0,729

El NSE es, por tanto, una puntuación factorial en una escala tipificada y se emplea en este trabajo como variable dependiente. Además, como factor de comparación, se utilizó el grado universitario cursado incluyendo las titulaciones de la Tabla 1.

Análisis de Datos

Se utilizó n un modelo lineal (ANOVA) de efectos fijos, valorando el ajuste global con el R^2 y los efectos de cada predictor con eta cuadrado () y su transformación a d de Cohen (Lenhard y Lenhard, 2022).

Se llevaron a cabo contrastes posteriores a partir de la diferencia de medias estandarizada (d de Cohen). de los resultados del grado de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y el doble grado de Educación Infantil -Primaria (EI-EP) con el resto de titulaciones.

Los tamaños del efecto se interpretaron usando las referencias de Cohen (1988): entre 0,2 y 0,4 se consideran diferencias pequeñas, de 0,5 a 0,7 medianas y mayores de 0,8 grandes.

Resultados

En la Tabla 3 se incluyen los resultados del modelo lineal incluyendo la titulación como factor principal. La titulación tiene un efecto significativo con una magnitud muy importante (d=0,64); así, existen diferencias en el NSE de los estudiantes de los grados y dobles grados incluidos en la muestra.

Tabla 3

ANOVA

	SSCC	gl	MMCC	F	P	η^2	d
Modelo	16650,175	21	792,865	870,154	<0,001	0,092	0,637
Intersección	247,453	1	247,453	271,574	<0,001	0,001	0,06
Titulación	16650,175	21	792,865	870,154	<0,001	0,092	0,637
Error	165208,464	181313	0,911				
Total	181858,639	181334					

La Figura 1 recoge los niveles promedio de NSE de los estudiantes, con intervalos de confianza del 95%. Los grados de EP y EP tienen niveles de NSE inferiores a la media (0,11 y 0,25 desviaciones típicas por debajo). A los grados de Pedagogía, Educación Social, Logopedia, Terapia Ocupacional y Trabajo Social también acceden estudiantes con un perfil de NSE por debajo de la media, siendo los dobles grado con Trabajo Social los que acumulan un menor nivel de NSE.

Los estudiantes con mayor NSE son los de Medicina, con 0,78 desviaciones típicas por encima de la media, y también el resto de dobles grados, principalmente los títulos combinados con Psicología. El doble grado EI - EP se encuentra media desviación típica por encima de la media.

Los grados de Turismo y Enfermería son los que se sitúan más próximos a la media global.

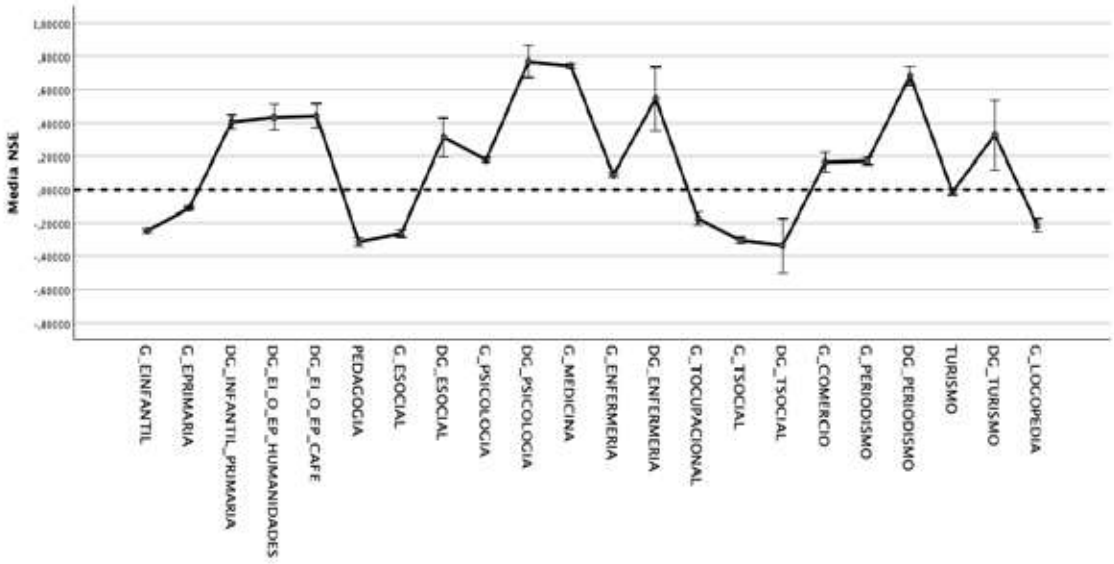


Figura 1

Medias e Intervalo de confianza al 95% del NSE por titulación

A continuación, se incluyen gráficas de los tamaños del efecto de las diferencias en las medias de NSE, utilizando como referencia los grados de magisterio y el doble grado con titulaciones de EI y EP

Las barras representan el tamaño del efecto (d de Cohen): los valores positivos señalan un mayor nivel de la titulación de referencia (e. g., grados simples de magisterio o D.G. EI-EP) y los negativos un mayor nivel de la titulación contrastada. Los resultados estadísticamente significativos se señalan con un asterisco.

Los resultados muestran un perfil socioeconómico de los estudiantes de los grados de magisterio inferior al resto. Pedagogía, Educación Social y Trabajo social (incluidos sus D.G), Terapia Ocupacional y Logopedia tiene un nivel similar (en algunos casos algo inferior). La titulación de Turismo tiene un nivel similar, el tamaño del efecto de las diferencias en NSE respecto a los grados de magisterio se sitúa aproximadamente en -0,25 para el grado de EI y en -0,1 para el de EP.

El grado de EP tiene estudiantes con un NSE algo superior al de EP, aunque con un tamaño del efecto muy bajo (d=0,14). Las diferencias en NSE entre EP y titulaciones como Enfermería, Psicología, Comercio y Periodismo también se reduce, si lo comparamos con el grado de EI. En este caso los tamaños del efecto se sitúan entre -0,2 y -0,3. Esta diferencia señala que aproximadamente el 60% de los casos de esas titulaciones superan a la media de NSE de los grados de magisterio.

Las diferencias más pronunciadas en el perfil socioeconómico se producen con la titulación de Medicina, llegando a un tamaño del efecto de 1 aproximadamente. Esta diferencia indica que más del 84% de los estudiantes de Medicina tienen un NSE más alto que la media de las titulaciones de magisterio.

Los estudiantes del D.G de EI-EP primaria tienen un perfil de NSE diferente al de sus homólogos en los grados simples. La diferencia respecto al grado de EP tiene un tamaño del efecto de 0,7 y de 0,5 respecto al de EP. Los estudiantes de esta doble titulación superan en NSE al resto de titulaciones, excepto a los del grado de Medicina y los D.G de Psicología, Periodismo o Enfermería, aunque con un tamaño de efecto bajo.

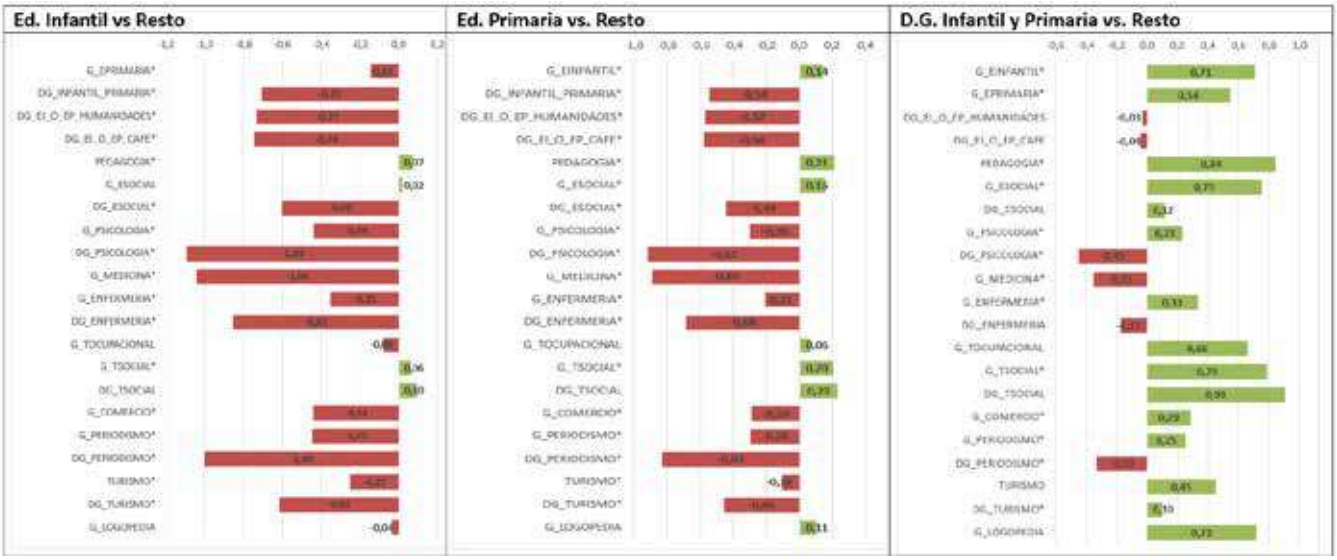


Figura 2

Tamaño del efecto (d de Cohen) de la diferencia de medias en NSE

Nota. *p<0,01

Un último indicador del perfil socioeconómico en el acceso a la universidad es la titularidad del centro de secundaria donde cursaron bachillerato. Los centros privados suelen acumular a estudiantes con un NSE más altos que en centros públicos y se acumulan las titulaciones de dobles grados, principalmente el de Psicología (el 47,28% accede desde centros privados), también el de Terapia Ocupacional (38,89%) o periodismo (30%). En el doble grado de EI-EP el valor es de 25,25%, un 12% más que en los grados simples. En las titulaciones simples destaca Medicina, con un 33,64% de estudiantes que proceden de centros privados y Comercio, con más de un 30% de estudiantes provenientes de la privada. A las titulaciones de magisterio acceden más del 75% de estudiantes desde centros públicos, alcanzando casi un 80% en el caso de en Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social.

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes que acceden desde centros educativos de titularidad pública, privada o concertada.

Título	PÚBLICO	PRIVADO	PRIVADO-CONCERTADO
G_EINFANTIL	77,18%	13,40%	9,42%
G_EPRIMARIA	76,11%	13,80%	10,09%
DG_INFANTIL_PRIMARIA	56,46%	25,25%	18,29%
DG_EI_O_EP_HUMANIDADES	53,79%	16,19%	30,02%
DG_EI_O_EP_CAFE	60,62%	4,19%	35,19%
DG_EP_MATEMATICAS	80,00%	20,00%	0,00%
PEDAGOGIA	80,96%	11,92%	7,12%
G_ESOCIAL	80,80%	11,63%	7,58%
DG_ESOCIAL	44,16%	0,87%	54,98%
G_PSICOLOGIA	67,94%	20,92%	11,14%
DG_PSICOLOGIA	36,08%	47,28%	16,64%
G_MEDICINA	49,58%	33,64%	16,77%
G_ENFERMERIA	69,18%	18,93%	11,88%
DG_ENFERMERIA	61,87%	10,07%	28,06%
G_TOCUPACIONAL	77,03%	12,77%	10,19%
DG_TOCUPACIONAL	55,56%	38,89%	5,56%
G_TSOCIAL	80,09%	10,77%	9,13%
DG_TSOCIAL	79,90%	18,09%	2,01%
G_COMERCIO	60,89%	31,13%	7,98%
G_PERIODISMO	64,48%	24,50%	11,01%
DG_PERIODISMO	56,06%	30,40%	13,54%
TURISMO	74,02%	18,70%	7,28%
DG_TURISMO	64,20%	28,40%	7,41%
G_LOGOPEDIA	76,65%	16,03%	7,32%
TOTAL	70,08%	18,81%	11,11%

Conclusiones

Los resultados demuestran que los estudiantes matriculados en EI y EP muestran un nivel socioeconómico inferior en comparación con otras disciplinas académicas; teniendo solamente las titulaciones orientadas a Pedagogía, Educación Social, Trabajo Social, Terapia Ocupacional y Logopedia niveles equivalentes. Se constatan así los resultados de investigaciones previas En EE.UU y Alemania (Brookhart y Feeman, 1992; Denzler y Wolter, 2009).

Los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos menos favorecidos tienden a seleccionar carreras con un enfoque asistencial; en ámbitos vinculados a la mejora de la calidad de vida de las personas. Las limitaciones de su situación socioeconómica actúan como un factor que restringe su acceso a otras disciplinas con un enfoque asistencial pero con mayor prestigio y retribución, como Medicina o, en menor grado, Psicología, donde predominan los estudiantes con un NSE más elevado .

Impacto

Esta segregación en la educación superior universitaria tiene importantes implicaciones pues indica que una distribución no equitativa de oportunidades educativas y profesionales que va contra los principios del ODS 10 sobre la reducción de las desigualdades relacionadas con ingresos, educación y acceso a oportunidades.

Más preocupante aún es que la concentración de estudiantes con bajos recursos en titulaciones académicas de educación superior de carácter asistencial no solo refleja desigualdades socioeconómicas, sino que también puede perpetuarlas, subrayando la necesidad de políticas y prácticas que fomenten la diversidad socioeconómica en todas las titulaciones, promoviendo un acceso más equitativo y amplio a la educación superior.

REFERENCIAS

Brookhart, S. M. y Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, *62*(1), 37-60. https://doi.org/10.3102%2F00346543062001037

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Darling-Hammond, L. (2008). Knowledge for teaching: What do we know? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. Mclntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education (3rd Ed.)* (pp.1316-1323). Routledge

Denzler, S., & Wolter, S.C. (2009). Sorting into teacher education: How the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, *39*(4), 423-441. https://doi.org/10.1080/03057640903352440

Fernández-Enguita, M. (2020). Una profesión firme para un contexto inestable. *Temas para el Debate, 309*, 25-28.

Goldhaber, D. (2010) *Teacher Pay Reforms: The Political Implications of Recent Research*. Working paper no. 2010-4.0. Center for Education Data and Research (CEDR).

Gore, J., Barron, R. J., Holmes, K., & Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. *The Australian Educational Researcher*, 43(5), 527-549. https://doi.org/doi:10.1007/s13384-016-0221-8

Hattie, J. A. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Routledge.

Hattie, J. A. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* Routledge.

OCDE (2018). *PISA 2018. Insights and Interpretations.* Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458. https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x

UNESCO (2015). *Educación 2023: Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

Expectativas académicas asociadas a factores sociodemográficos en estudiantes de educación superior de Cuenca – Ecuador [21]

Cristina Cedillo-Quizhpe [1]
José Miguel Arias Blanco[1]
Joaquín Lorenzo Burguera Condon [1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
UO272755@uniovi.es

Resumen

Las expectativas académicas son construcciones complejas que dependen de factores personales y contextuales y representan aquello que el alumnado espera concretar y realizar en su trayectoria académica. Este estudio describe las expectativas académicas de estudiantes universitarios de Ecuador tomando en cuenta el género, la rama de conocimiento, el nivel educativo de los padres y su nivel de ingresos. Para ello, se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental con alcance descriptivo–correlacional. Participaron 601 estudiantes de una universidad pública ecuatoriana. El análisis de datos incluyó un análisis visual mediante barras de error, ANOVA de un factor para comparar grupos y Rho de Spearman. Los resultados evidencian expectativas más altas de los estudiantes que se sitúan en la dimensión referida a la formación para el empleo. Así también existen diferencias si se toma en cuenta el género, siendo los hombres quienes tienen expectativas más altas. El nivel de estudios de los padres favorece mayores expectativas en el alumnado. Un análisis de datos preliminar evidenció correlaciones significativas, tanto positivas como negativas, entre algunas de las dimensiones que miden las expectativas académicas y los motivos de intención de abandono. Concluimos indicando que ciertas dimensiones de las expectativas académicas correlacionan significativamente con la intencionalidad de abandono.

Palabras clave: expectativas académicas, educación superior, género

Abstract

Academic expectations are multifaceted, influenced by personal and contextual factors, and represent what students hope to achieve during their university education. This study examines the academic expectations of university students in Ecuador, considering gender, field of knowledge, parental education, and income. The study used a quantitative approach with no experimental and descriptive-relational design. A total of 601 students from Ecuadorian public university participated. Data analysis included visual analysis using error bars, one-factor ANOVA to compare groups, and Spearman's Rho. The results show that the higher students' expectations are related to employment training. Gender differences were observed, with men having higher expectations. Parental education level was found to encourage higher expectations in students. A preliminary data analysis revealed significant positive and negative correlations between certain dimensions measuring academic expectations and the reasons for the intending to drop out. It has been concluded that certain dimensions of academic expectations significantly correlate with dropout intention.

Keywords: academic expectations, higher education, gender

Introducción

Los cambios de la universidad latinoamericana se podrían describir como un proceso transformador que ha incluido masificación, feminización, regionalización, diferenciación y segmentación (Rama Vitale, 2010). Esos cambios determinan la diversidad en la composición de las aulas universitarias y ello implica expectativas diferentes del alumnado universitario frente a su desempeño y trayectoria en la universidad. Las expectativas son la representación de aquello que el alumnado espera realizar y concretar en la vida académica e incorporan una componente escolar y de integración social. Las expectativas evidencian las orientaciones cognitivas y motivacionales en los contextos de aprendizaje y pueden influir en los niveles de implicación estudiantil y en los desafíos académicos y sociales

21 Investigación doctoral en el programa de Doctorado en Educación y Psicología.

(Howard, 2005). Las expectativas académicas son construcciones complejas; las experiencias previas, los amigos, la familia y la universidad contribuyen a formar las expectativas del estudiantado (Tomlinson et al., 2023). La literatura evidencia que cuando los estudiantes ingresan a la universidad tienen elevadas expectativas de éxito profesional que, sumado a las altas demandas sociales y de mercado, aboca a los jóvenes a buscar una formación más cualificada, con lo cual el acceso a la educación superior es una garantía profesional y personal (Fleith et al., 2020). Las expectativas académicas pueden estar condicionadas por elementos como el género, el área de conocimiento y el nivel socioeconómico. En cuanto al género, las mujeres tienen expectativas mayores (De-Besa Gutiérrez et al., 2021). Por otro lado, el nivel educativo de los padres determina lo que el alumnado espera obtener en su formación universitaria (Bernal Cundy et al., 2019). La presente comunicación tiene el objetivo de describir las expectativas académicas de estudiantes universitarios tomando en cuenta el género, la rama de conocimiento y el nivel educativo de los padres.

Método

El estudio se realiza con un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo-correlacional. La muestra se compone de 601 estudiantes de la Universidad de Cuenca (Ecuador) de edades comprendidas entre 18 y 39 años. La recolección de datos se realizó con el Cuestionario de Percepciones Académicas-Expectativas (APQ, por sus siglas en inglés) (Casanova et al., 2019) que está organizado en 6 dimensiones y 24 ítems valorados con escala Likert de 1 a 6 puntos. Un análisis visual mediante diagramas pone en evidencia la media acompañada de barras de error al 95% de confianza (Cumming & Finch, 2005). El cuestionario presenta un $\alpha > 0.80$ en cada dimensión. El p valor se obtuvo de las comparaciones entre grupos empleando ANOVA de un factor, mientras que la correlación entre expectativas académicas y motivos de intención de abandono se realizó con el coeficiente Rho de Spearman.

Resultados

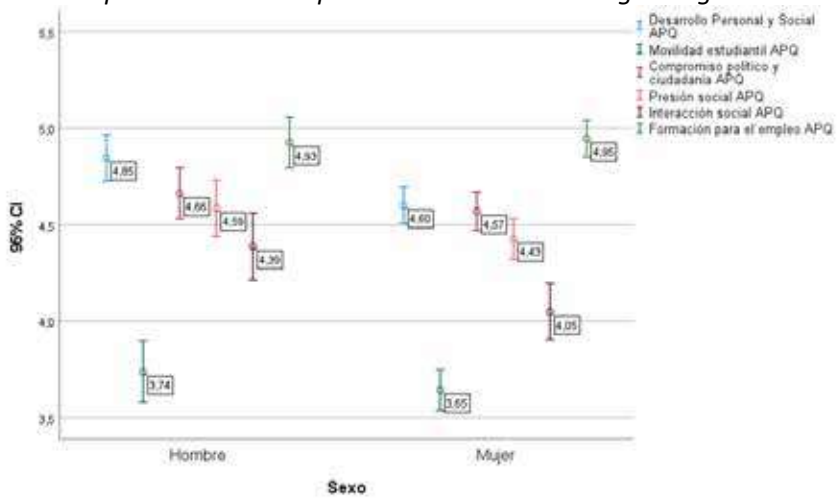
La presentación de resultados se realiza en función de las siguientes variables sociodemográficas: género, área de conocimiento, nivel educativo de los padres e ingresos económicos.

En términos generales se encontró que la formación para el empleo es la dimensión en la cual el alumnado sitúa sus expectativas más altas, con casi 5 puntos sobre 6, que es el máximo de la escala. Le siguen a esta variable el desarrollo personal y social, el compromiso político y ciudadanía, la presión y la interacción sociales, todas ellas por encima de 4 puntos.

La comparación de expectativas académicas entre hombres y mujeres evidencia que los primeros tienen expectativas más altas en las dimensiones de desarrollo personal y social, así como en interacción social.

Figura 1

Comparación de las expectativas académicas según el género.



Expectativas académicas de los estudiantes universitarios por área de conocimiento.

Al comparar las áreas de conocimiento se advierte que el alumnado de las áreas de ingeniería, tecnología y arquitectura son quienes tienen más bajas expectativas en el área de interacción. Los resultados indican diferencias significativas solo en la variable "movilidad estudiantil" (p= 0.047), lo que sugiere que hay diferencias estadísticamente significativas entre al menos dos grupos en esta variable. En las otras cinco variables: "desarrollo personal y social", "compromiso político y ciudadanía", "presión social", "interacción social" y "formación para el empleo", no se encontraron diferencias significativas (p> 0.05).

Expectativas académicas de los estudiantes universitarios según el nivel educativo de los padres.

Los hijos de padres con estudios superiores muestran expectativas mucho más altas que aquellos cuyos padres únicamente han estudiado primaria o secundaria. Las variables "desarrollo personal y social" (p= 0.002), "movilidad estudiantil" (p=<0.001), "compromiso político y ciudadanía" (p=<0.001) e "interacción social" (p=<0.001), muestran diferencias significativas entre al menos dos grupos.

En el caso de la formación materna, en todos los aspectos de las expectativas académicas, las puntuaciones son significativamente más altas en los grupos de estudiantes con madres que han ido a la universidad. Las variables "movilidad estudiantil" (p=0.004), "compromiso político y ciudadanía" (p=0.013) e "interacción social" (p=<0.001) muestran diferencias significativas entre al menos dos grupos. Esto sugiere que existen diferencias importantes entre los grupos en estas variables. Sin embargo, en las variables "desarrollo personal y social", "presión social" y "formación para el empleo", no se encontraron diferencias significativas entre los grupos (p > 0.05).

Expectativas académicas de los estudiantes universitarios según ingresos económicos de los padres.

Es notorio que quienes tienen más ingresos también tienen mayores expectativas en lo referente a "compromiso político y ciudadanía", "interacción social" y "formación para el empleo". Los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas en cinco de las seis variables analizadas. Las variables "desarrollo personal y social" (p=0.014), "movilidad estudiantil" (p=0.013), "compromiso político y ciudadanía" (p=<0.001), "presión social" (p=0.008) e "interacción social" (p=<0.001) muestran diferencias significativas entre al menos dos grupos. Esto sugiere que existen diferencias importantes entre los grupos en estas variables. Sin embargo, en la variable "formación para el empleo" APQ, aunque se observa una tendencia (p=0.026), las diferencias entre los grupos no son tan pronunciadas como en las otras variables.

Finalmente, el análisis de correlación bivariada (Rho de Spearman) permitió identificar la relación entre ciertas dimensiones de expectativas académicas y las dimensiones de la Escala de Motivos de intención de abandono. De eso modo, se aprecia que existe una correlación positiva significativa entre la dimensión "Movilidad estudiantil" y la dimensión "Organizacional" de intención de abandono. Por otro lado, existe una correlación negativa significativa entre la mayoría de las dimensiones de expectativas académicas y la dimensión profesional y relacional de la escala de intención de abandono.

Tabla 1

Correlaciones entre las dimensiones del cuestionario de expectativas académicas y la escala de motivos de intención de abandono (EMIA)

Dimensiones	Coeficientes	Organizacional EMIA	Gestión de vida EMIA	Profesional EMIA	Relacional EMIA
Desarrollo Personal y Social	Coeficiente de correlación	-0,034	0,018	**-,104***	**-,164****
	Sig. (bilateral)	0,402	0,666	0,011	<,001
	N	601	601	601	601
Movilidad estudiantil	Coeficiente de correlación	,152**	,122**	**0,061**	**0,066**
	Sig. (bilateral)	<,001	0,003	0,133	0,104
	N	601	601	601	601
Compromiso político y ciudadanía	Coeficiente de correlación	,083*	,084*	0,006	**-0,078**

	Sig. (bilateral)	**0,041**	**0,04**	0,878	0,057
	N	601	601	601	601
Presión social	Coeficiente de correlación	-0,014	0,014	**-,111****	**-,085***
	Sig. (bilateral)	0,735	0,735	0,006	0,038
	N	601	601	601	601
Interacción social	Coeficiente de correlación	-0,015	-0,002	**-0,039**	**-,182****
	Sig. (bilateral)	0,709	0,967	0,344	<,001
	N	601	601	601	601
Formación para el empleo	Coeficiente de correlación	0,035	0,075	**-0,019**	**-,133****
	Sig. (bilateral)	0,397	0,067	0,636	0,001
	N	601	601	601	601

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

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

Discusión y conclusiones

El ingreso y trayectoria universitaria se caracteriza por las expectativas académicas del alumnado, tanto al inicio como a lo largo de su formación dentro de la universidad. Los resultados coinciden parcialmente en el hecho de que el género marca diferencias significativas en cuanto a las expectativas (Fleith et al., 2020) aunque no necesariamente en las mismas dimensiones. Se aprecian expectativas altas en cada área de conocimiento, aunque no hay diferencias significativas excepto en "Movilidad estudiantil". Al igual que en estudios previos, los resultados coinciden en determinar que el nivel de estudios de los padres favorece mayores expectativas académicas del alumnado.

Conclusiones

Los resultados preliminares sirven para identificar que las expectativas académicas, al igual que el alumnado, son diversas y están marcadas por factores personales y contextuales que se deben tener en cuenta para gestionar los apoyos y recursos pertinentes, así como orientar mejor la práctica educativa. A la luz de los resultados se puede concluir que entre el alumnado participante persiste una alta expectativa de que la universidad garantice una formación que les asegure la inserción en la vida laboral. Por otro lado, las expectativas en la dimensión "Movilidad estudiantil" son las más bajas, lo cual evidencia la necesidad de ampliar las oportunidades de movilidad que posibiliten intercambios con otras universidades de la región y del mundo.

Impacto y transferencia

Tomando en cuenta que las instituciones de educación superior buscan estrategias de innovación permanente, el estudio de las expectativas académicas resulta de utilidad ya que podría contribuir a la mejora en la oferta de programas educativos y lograr ambientes universitarios enriquecedores en la medida que se logre mayor participación estudiantil. La satisfacción de las necesidades del alumnado depende en gran medida de las posibilidades de las instituciones de adaptar sus programas académicos y servicios de apoyo del alumnado.

Referencias bibliográficas

Bernal Cundy, M., Cortés Toledo, M. J., Fiore Guzmán, C., Rivera Domínguez, S., Mejía Brando, M. X. y Riveros Munévar, F. (2023). Comparación de las expectativas académicas de universitarios colombianos de primer año según el nivel de escolaridad de los padres. *Psicogente* 26(50), 1-15. https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6028

Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R.-B., & Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1). https://doi.org/10.1177/2158244018824496

Cumming, G., & Finch, S. (2005). Inference by Eye: Confidence Intervals and How to Read Pictures of Data. *American Psychologist*, 60(2), 170-180. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.2.170

De-Besa Gutiérrez, M. R., Gil-Flores, J., & González A. J. G. (2021). Incidence of gender and branch of knowledge on academic expectations of first-year students. *Estudios Sobre Educacion*, 41, 203-225. https://doi.org/10.15581/004.41.007

Fleith, D. D. S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Expectations of professional success of first-year university students: A comparative study. *Avaliacao Psicologica*, 19(3), 223-231. https://doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01

Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? En T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). Jossey-Bass.

Rama Vitale, C. R. (2010). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24 https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6875

Tomlinson, A., Simpson, A., & Killingback, C. (2023). Student expectations of teaching and learning when starting university: A systematic review. *Journal of Further and Higher Education*, 47(8), 1054-1073. https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2212242

Evaluación del impacto de la formación basada en el cambio de actitudes en la predisposición del profesorado de formación vial hacia la enseñanza de la conducción segura

Jose Tello Sánchez [1]
Mercè Jariot García [1]
Montserrat Rodríguez Parrón [1]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
jose.tello@uab.cat

Resumen

El estudio se centra en evaluar el impacto de un curso fundamentado en el modelo de cambio de actitudes para la conducción segura, para la habilitación profesional del profesorado de formación vial de Cataluña. Este enfoque busca facilitar una posterior replicación por parte de dicho profesorado a su futuro alumnado preconductores. Se utiliza un diseño de investigación cuasiexperimental pretest-postest sin grupo control para medir la predisposición a enseñar la conducción segura.

Los resultados del análisis revelan mejoras estadísticamente significativas en la predisposición a enseñar conducción segura como resultado del curso. Se observa un aumento notable en diversos aspectos, incluyendo la práctica de la conducción segura, la capacidad de anticipación al riesgo, el control del riesgo social, la transmisión efectiva de sentimientos y la convicción en la importancia de la conducción segura.

Estos hallazgos demuestran que los participantes del curso para la obtención del certificado de aptitud de profesorado de formación vial implementado en Cataluña, basado en el modelo de cambio de actitudes, experimentan una mejora significativa en su predisposición a enseñar conducción segura.

Palabras clave: Educación vial – Cambio de actitudes – Formación de formadores – Movilidad segura.

Abstract

The study focuses on evaluating the impact of a course based on the attitude change model for safe driving, aimed at the professional qualification of road safety education teachers in Catalonia. This approach aims to facilitate subsequent replication by these teachers with their future learner drivers. A quasi-experimental pretest-posttest design without a control group is used to measure the predisposition to teach safe driving.

The results of the analysis reveal statistically significant improvements in the predisposition to teach safe driving as a result of the course. There is a notable increase in various aspects, including safe driving practice, the ability to anticipate risk, social risk control, effective transmission of feelings, and conviction in the importance of safe driving.

These findings demonstrate that participants in the road safety education teacher certification course implemented in Catalonia, based on the attitude change model, experience a significant improvement in their predisposition to teach safe driving.

Keywords: Traffic education - Attitude change - Train the trainers - Safe mobility.

Introducción

La seguridad vial es un tema de gran relevancia global, como lo demuestran las alarmantes estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2018), que señalan que cada 24 segundos una persona fallece en un accidente de tránsito, convirtiéndolo en la octava causa de muerte a nivel mundial (Organización Mundial de la Salud, 2015). En España, según el Balance de Siniestralidad Vial de la Dirección General de Tráfico, el número de víctimas mortales y heridos graves es significativo, con 1,145 personas fallecidas y 4,008 heridas en un

año (Dirección General de Tráfico, 2023).

El factor humano es responsable de más del 90% de estos accidentes, y en este contexto reflexionamos sobre el modelo de formación recibido por el futuro profesorado de educación vial, como agente profesional que no sólo impartirán conocimientos prácticos sobre conducción, sino que también influirán en las actitudes y comportamientos de su alumnado al volante (Bucsuházy et al., 2020; Papadimitriou et al., 2020). Su formación pedagógica se enmarca dentro de los requisitos establecidos por la Comisión del Parlamento Europeo (Comisión del Parlamento Europeo, 2018), que propone los objetivos de la Educación del Conductor (GDE) como referencia (Comisión del Parlamento Europeo, 2018; Hatakka & Keskinen, 1996; Peräaho et al., 2003).

En Cataluña, en la formación del profesorado de formación vial, se aplica un modelo basado en el cambio de actitudes (Jariot & Montané, 2009b; Montané et al., 2007), que aborda los cuatro niveles solicitados por la matriz GDE (Polo Santillán, 2021; Rodríguez Vera, 2019; Rojas Timaure, 2020), centrándose en aspectos cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con la seguridad vial, incorporando, de forma integral, el respeto por la vida propia y ajena en la movilidad por carretera. El modelo consta de cinco fases estructuradas (Arnau & Montané, 2010; Jariot & Montané, 2009a, 2009b; Montané et al., 2007, 2014), con el propósito explícito de cambiar conductas de riesgo por hábitos de seguridad en la conducción (Véase Figura 1).

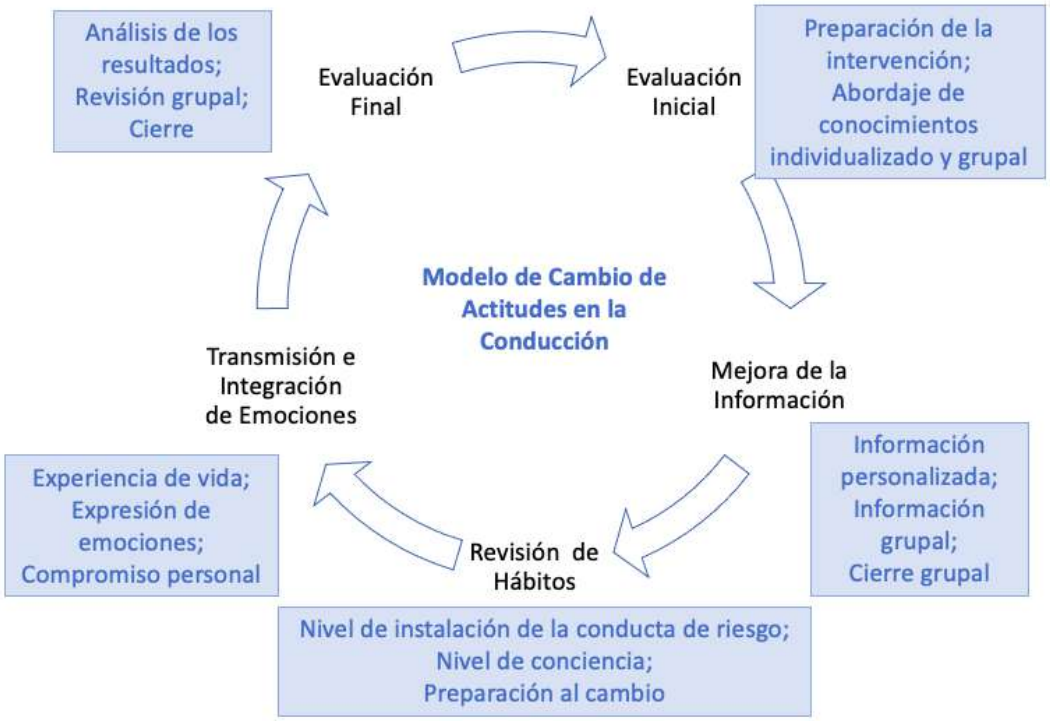


Figura 1

Fases y objeto del Modelo de Cambio de Actitudes en la conducción

Nota: Adaptado de Montané et al., 2007.

El objetivo de la investigación es conocer si el proceso formativo inicial que capacita al profesorado de formación vial fundamentado en el modelo de cambio de actitudes ayuda a que se configuren como profesionales con predisposición a cambiar creencias, revisar comportamientos y transmitir valores positivos hacia la conducción segura.

La finalidad última es colaborar en la reducción de los accidentes de tráfico por medio de la estimulación del conocimiento, mediante la transformación de la formación tradicional del profesorado de formación vial, hacia un proceso educativo integral basado en valores contemporáneos de movilidad segura y sostenible.

Método

Se aplicó un diseño cuasiexperimental pretest-postest, propio de la metodología cuantitativa. Se utilizó la prueba t para muestras relacionadas con el fin de determinar si los valores obtenidos antes del curso de formación diferían significativamente de los alcanzados tras finalizar el curso. La conveniencia y pertinencia del diseño se debió a las circunstancias del curso formativo inicial para la acreditación del profesorado de formación vial.

El muestreo aplicado fue intencional no probabilístico (Anabel Betsy, 2018; García, 2017; Hernández Sampieri et al., 2010), sin grupo de control, lo que implicó la participación de todo el alumnado (47 aspirantes), sometiéndose al cuestionario de evaluación a la predisposición a la enseñanza de la conducción segura al inicio y al final de la intervención. No hubo exclusiones, y la ausencia de un grupo de control se debió a la obligatoriedad de la formación y al compromiso ético de garantizar la igualdad de oportunidades. Las personas participantes estaban inscritas en la convocatoria del SCT, habían superado fases previas de selección y asistieron a todas las clases presencialmente.

Instrumento

Se utilizó el cuestionario APRECONS para recolectar datos (Montané-Capdevila et al., 2021). Constaba de 51 ítems distribuidos en una escala Likert de 4 opciones y medía la predisposición para ejercer la formación vial. El coeficiente Alpha obtenido fue alto (α = 0,917), indicando una excelente consistencia interna. Las variables se concretaron en:

I1-10 Práctica de la conducción segura

I11-17 Anticipación al riesgo

I18-25 Motivación a la enseñanza de la conducción segura

I26-30 Control del riesgo social

I31-33 Alcohol y conducción

I34-38 Compromiso con el riesgo cero

I39-41 Trasmisión de sentimientos

I42-48 Convicción

I49-51 Enseñar a controlar la velocidad

Resultados

La puntuación total obtenida en el cuestionario antes de la realización del curso tenía valores más bajos (M = 178,64, DT = 10,99) que la puntuación después del curso (M = 184,36, DT = 11,75). La prueba *t* para muestras dependientes (Véase Tabla 1) mostró que esta diferencia era estadísticamente significativa, *t* (47) = -3,214, *p* = 0,003. Esto significó que el curso para la obtención del certificado de aptitud de profesorado de formación vial influyó positivamente en la predisposición para la enseñanza de la conducción segura.

Tabla 1

Comparación de medias antes y después del curso sobre las puntuaciones del cuestionario APRECONS. Prueba t-Student para muestras relacionadas

Variables	Puntuaciones medias		Desviación típica	*t*	gl	*p*
Puntuación total cuestionario	Pretest	178,64	10,99	-3,214	47	,003
	Postest	184,36	11.75			
Factor: Práctica conducción segura	Pretest	32,82	3.64	-2,883	47	,007
	Postest	34,67	3.46			

Factor: anticipación al riesgo	Pretest	22,70	2.60	-3,063	47	,004
	Postest	24,15	2.62			
Factor: Motivación enseñanza conducción segura	Pretest	30,94	1.52	-1,272	47	,213
	Postest	31,21	1.45			
Factor: control del riesgo social	Pretest	16,21	2.29	-2,418	47	,021
	Postest	17,03	1.99			
Factor: alcohol y conducción	Pretest	11,18	0.95	1,955	47	,059
	Postest	10,91	1.28			
Factor: compromiso con el riesgo cero	Pretest	18,61	1.39	-,373	47	,712
	Postest	18,67	1.45			
Factor: transmisión de sentimientos	Pretest	9,58	1.77	-2,820	47	,008
	Postest	10,39	1.54			
Factor: convicción	Pretest	25,21	1.75	-2,589	47	,014
	Postest	25,82	1.96			
Factor: enseñar a controlar la velocidad	Pretest	11,39	0.90	-,702	47	,488
	Postest	11,52	0.71			

Los resultados por factores indicaron que (Véase Tabla 1 y Figura 2):

1. La puntuación en la práctica de conducción segura aumentó significativamente después del curso de certificación de profesorado de formación, pasando de M = 32,82 (DT = 3,64) a M = 34,67 (DT = 3,46), según la prueba *t* para muestras dependientes (*t* (47) = -2,883, *p* = 0,007). Esto indica una mejora sustancial en la habilidad de conducción segura de los participantes.

2. El factor de anticipación al riesgo mostró diferencias significativas entre las mediciones inicial (M = 22,70, DT = 2,60) y final (M = 24,15, DT = 2,62). La prueba *t* para muestras relacionadas indicó una diferencia estadísticamente significativa (*t* (47) = -3,063, *p* = 0,004), lo que sugiere que el curso mejoró las habilidades de anticipación al riesgo en la conducción.

3. La motivación hacia la enseñanza de la conducción segura mostró diferencias insignificantes antes (M = 30,94, DT = 1,52) y después (M = 31,21, DT = 1,45) del curso. La prueba *t* para muestras dependientes no fue significativa (*t* (47) = -1,272, *p* = 0,213), manteniendo la hipótesis nula.

4. El análisis del control del riesgo social evidenció mejoras significativas antes (M = 16,21, DT = 2,29) y después (M = 17,03, DT = 1,99) del curso. La prueba *t* para muestras relacionadas mostró diferencias significativas (*t* (47) = -2,418, *p* = 0,021).

5. La comparación del factor alcohol y conducción antes y después del curso no mostró diferencias significativas, manteniéndose la hipótesis nula (M pretest = 11,18, DT = 0,95; M postest = 10,91, DT = 1,28).

6. La puntuación en el factor compromiso con el riesgo cero en la conducción se mantuvo constante entre las dos mediciones (M pre = 18,61, DT = 1,39; M pos = 18,67, DT = 1,45). La prueba *t* no mostró diferencias significativas, manteniendo la hipótesis nula.

7. La comparación de las puntuaciones antes y después del proceso formativo en el factor transmisión de sentimientos mostró mejoras significativas (M pretest = 9,58, DT = 1,77; M postest = 10,39, DT = 1,54). La prueba *t* para muestras dependientes reveló diferencias significativas (*t* (47) = -2,820, *p* = 0,008).

8. Las competencias en el factor convicción aumentaron significativamente desde la evaluación inicial (M = 25,21, DT = 1,75) hasta la final (M = 25,82, DT = 1,96). La prueba *t* para muestras relacionadas mostró diferencias significativas (*t* (47) = -2,418, *p* = 0,014).

9. La puntuación en la enseñanza del control de la velocidad en la conducción se mantuvo constante entre las dos mediciones (M pre = 11,39, DT = 0,90; M pos = 11,52, DT = 0,71). La prueba *t* no mostró diferencias significativas, manteniendo la hipótesis nula.

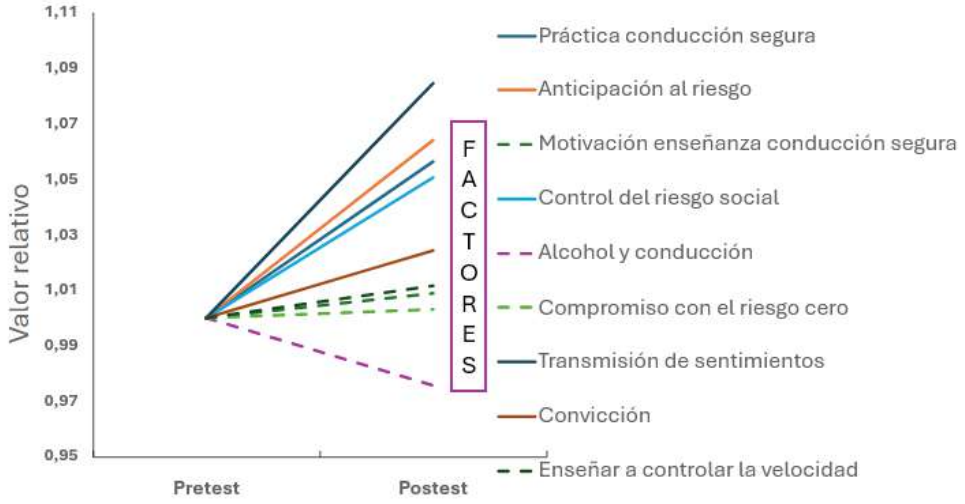


Figura 2

Resultado por factores en valores relativos antes y después del curso sobre las puntuaciones del cuestionario APRECONS. Prueba t-Student para muestras relacionadas

Discusión y conclusiones

Estudios recientes respaldan el modelo de cambio de actitudes aplicado al profesorado para la formación de preconductores o sensibilización de personas infractoras hacia una movilidad segura (Sánchez, 2013; Tello-Sánchez, 2023), así como en la implementación del curso de seguridad vial que se desarrolla en las autoescuelas de calidad (López, 2017). En este sentido, se suman los hallazgos del presente estudio, que respaldaron la efectividad del modelo en el proceso formativo del profesorado de formación vial en el impacto positivo en la predisposición a la enseñanza en aspectos clave relacionados con la movilidad segura.

Las mejoras significativas en la práctica de la conducción segura, en la anticipación al riesgo, en el control al riesgo social en la conducción, en la transmisión de sentimientos de seguridad y en la convicción en la movilidad segura después de la formación, indicaron mejoras sustanciales en estos aspectos fundamentales para la enseñanza de la movilidad segura. Al respecto del factor alcohol y conducción también partió de valores muy altos, aunque no mejoró resultados, sin ser estas diferencias estadísticamente significativas. Por último, factores como el compromiso con el riesgo cero en la conducción, enseñar a controlar la velocidad y la motivación a la enseñanza, mostraron mejoras, aun partiendo desde valores iniciales muy altos.

En consecuencia, el proceso formativo inicial que capacita al profesorado de formación vial bajo el modelo de cambio de actitudes ayuda a que se configuren como profesionales con predisposición a cambiar creencias, revisar comportamientos y transmitir valores positivos hacia la conducción segura.

Impacto y transferencia

El estudio demuestra que la implementación del modelo de cambio de actitudes en la formación del profesorado de educación vial tiene un impacto positivo en su predisposición hacia la movilidad segura. Estos resultados sugieren que esta predisposición puede transferirse a sus estudiantes preconductores, contribuyendo así a mejorar la seguridad vial en las carreteras.

Referencias bibliográficas

Anabel Betsy, M. L. (2018). Ventajas y desventajas del muestreo probabilístico y no probabilístico en investigaciones científicas. En *Examen complexivo*.

Arnau, L., & Montané, J. (2010). Educación vial y cambio de actitudes: algunos resultados y líneas de futuro. *Educar*, *46*, 43-56. http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244612/327634

Bucsuházy, K., Matuchová, E., Zůvala, R., Moravcová, P., Kostíková, M., & Mikulec, R. (2020). Human factors contributing to the road traffic accident occurrence. *Transportation Research Procedia*, *45*. https://doi.org/10.1016/j.trpro.2020.03.057

Comisión del Parlamento Europeo. (2018). Hacia un espacio europeo de seguridad vial: orientaciones políticas sobre seguridad vial 2011-2020. *Libro Blanco*.

Dirección General de Tráfico. (2023). *Balance anual de siniestralidad vial*. 4. https://www.dgt.es/export/sites/web-DGT/.galleries/downloads/nota_prensa/1.145-personas-fallecieron-en-siniestros-de-trafico-durante-2022/230109-mir_balance_siniestralidad_2022.nota.pdf

García, L. (2017). Muestreo probabilístico y no probabilístico. *Teoría - GestioPolis*.

Hatakka, M., & Keskinen, L. (1996). *Professional and Provate Driver. Training in Finland Evaluation of Results. Conference on Traffic and Transport Psychology.*

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). Metodologia de la Investigacion Cientifica. En *Metodología de la investigación*.

Jariot, M., & Montané, J. (2009a). Actitudes y velocidad en jóvenes. Aplicación de un programa de educación vial. *RELIEVE*, *15*(1), 1-28.

Jariot, M., & Montané, J. (2009b). The attitude changing model and its application to the designing and development of training programmes to reduce risk behaviour in driving. *Securitas Vialis*, *1*(3). https://doi.org/10.1007/s12615-009-9018-0

López, C. (2017). *Avaluació del curs de seguretat viària fonamentat en el model de canvi d'actitud en les escoles de conductors a Catalunya: un camí per esdevenir autoescoles de*. https://ddd.uab.cat/record/187018

Montané-Capdevila, J., Jariot, M., & Rodríguez, M. (2021). Qüestionari d'Avaluació de la Predisposició a l'Ensenyament de la Conducció Segura (APRECONS). *(Educació i Formació Viàries)*, 11. https://ddd.uab.cat/record/249516

Montané, J., Jairot, M., Sánchez, S., & Rodríguez, M. (2014). *Curs de seguretat viária adrecat a preconductors (CSV-Precon). Un enfocament fonamentat en el canvi d'actituds.* Deparment d'Interior. Servei Catalá de Transit.

Montané, J., Jariot, M., & Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, cambio de actitudes y conducción segura: un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes.* (Laertes (ed.)).

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial 2015.*

Papadimitriou, E., Schneider, C., Aguinaga Tello, J., Damen, W., Lomba Vrouenraets, M., & ten Broeke, A. (2020). Transport safety and human factors in the era of automation: What can transport modes learn from each other? *Accident Analysis and Prevention*, *144*. https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105656

Peräaho, M., Keskinen, E., & Hatakka, M. (2003). *Driver competence in a hierarchical perspective: implications for driver education. (Report for Swedish Road Administration) University of Turku, Traffic Research. 51.*

Polo Santillán, M. Á. (2021). Educación en valores. *En Líneas Generales*, *5*. https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5416

Rodríguez Vera, L. S. (2019). Desarrollo de la cultura científica en la formación inicial del docente. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, *7*. https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.70

Rojas Timaure, S. (2020). Aproximaciones teóricas sobre la educación en valores. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *24*(3). https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1373

Sánchez, S. (2013). *Evaluación de las competencias profesionales de los formadores en la aplicación del programa de Sensibilización de Infractores para una Movilidad Segura*. https://ddd.uab.cat/record/115332

Tello-Sánchez, J. (2023). *Impacto del modelo de cambio de actitudes en el proceso de capacitación del profesorado de formación vial*. Univesitat Autònoma de Barcelona.

World Health Organization. (2018). GLOBAL STATUS REPORT ON ROAD SAFETY 2018. En *Energies* (Vol. 6, Número 1). www.who.int/publications-detail-redirect/9789241565684

Relación entre los patrones de aprendizaje y las emociones de logro en estudiantes de química de Uruguay

Shirley Méndez [1]
Patricia Esperón [1]
Luis Furlan [2]

[1] *Universidad de la República, Uruguay*

[2] *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

smendez@fq.edu.uy

Resumen

Tomar en cuenta la relación entre las emociones y aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y regulatorios y conocer la forma en que los estudiantes se relacionan con sus aprendizajes y se sienten frente a las distintas situaciones académicas, brinda la posibilidad de cambios en los estilos de aprendizaje mediante procesos pedagógicos. En este trabajo se busca analizar cómo se relacionan las emociones de logro con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. La población objetivo fue estudiantes avanzados de las carreras de Facultad de Química (FQ) de la Universidad de la República de Uruguay. Se utilizó para medir las emociones de logro el Achievement Emotions Questionnaire adaptada para estudiantes universitarios de Argentina (AEQ-AR) y el Inventario de estilos de aprendizaje (ILS) de Vermunt en la adaptación de Martínez et al. Se estimó el coeficiente de correlación de Spearman entre los patrones de aprendizaje y las emociones de logro. Se puede resaltar las correlaciones del MD con las emociones de valencia positiva y el RD con las emociones de valencia negativa. Estos resultados van a permitir establecer estrategias para fortalecer los aprendizajes.

Palabras clave: Patrones de aprendizaje, emociones de logro, estudiantes universitarios.

Abstract

Taking into account the relationship between emotions and cognitive, affective-motivational and regulatory aspects and knowing the way in which students relate to their learning and feel about different academic situations, offers the possibility of changes in learning styles. through pedagogical processes. This work seeks to analyze how achievement emotions are related to learning styles in university students. The target population was advanced students of the Faculty of Chemistry (FQ) courses at the University of the Republic of Uruguay. The Achievement Emotions Questionnaire adapted for university students in Argentina (AEQ-AR) and the Vermunt Learning Styles Inventory adapted by Martínez et al were used to measure achievement emotions. Spearman's correlation coefficient was estimated between learning patterns and achievement emotions. The correlations of MD with positive valence emotions and RD with negative valence emotions can be highlighted. These results will allow us to establish strategies to strengthen learning.

Keywords: Learning patterns, emotions of achievement, university students.

Introducción

La perspectiva socio-constructivista entiende al aprendizaje como un proceso dinámico y complejo en el que intervienen aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales en interacción o interdependencia permanentes. Vermunt (1994), propuso el estudio integrado de aspectos afectivo-motivacionales, cognitivos y regulatorios incorporando las concepciones de aprendizaje, las orientaciones motivacionales, las estrategias de regulación y las de procesamiento. Estos cuatro componentes dan cuenta de lo que ocurre durante el aprendizaje y otorgan al proceso un sentido muy completo, aunque no son independientes unos de otros; los diversos niveles que asume cada uno se corresponden con los otros, formando un patrón con coherencia interna. Vermunt y Donche (2017) definen los patrones de aprendizaje como un conjunto coherente de actividades que los estudiantes utilizan junto con una orientación de aprendizaje y un modelo mental de aprendizaje durante un determinado tiempo como resultado de influencias personales y contextuales y plantean la posibilidad de cambios de patrón mediante procesos pedagógicos (Hederich y Camargo, 2019).

Vermunt (1998) diseñó el Inventory of Learning Styles (ILS) y el análisis de las respuestas le permitió identificar cuatro patrones de aprendizaje: dirigido al significado, dirigido a la aplicación, dirigido a la reproducción, no dirigido (García-Ravidá, 2017). La influencia del contexto cultural en el establecimiento de los patrones de aprendizaje ha sido estudiada por varios investigadores (Busato et al, 1998; Vermetten, 1999; Martínez et al, 2012) obteniendo una conformación de patrones de aprendizaje distinta a la propuesta por Vermunt.

en un estudio previo se les solicitó a 490 estudiantes de FQ que respondieran el ILS y se hizo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con método de analisis factorial de rango mínimo con rotación Oblimin obteniéndose tres factores bien definidos: patrón dirigido al significado (MD) integrado por las dos variables correspondientes a procesamiento profundo, procesamiento concreto, la variable de análisis del procesamiento paso a paso y las dos variables correspondientes a autorregulación. El patrón dirigido a la reproducción (RD) con ausencia de regulación integrado por las variables memorizar y ensayar del procesamiento paso a paso, ausencia de regulación, orientación del aprendizaje ambivalente y una concepción del aprendizaje dirigida a la acumulación de conocimiento. Por último, un patrón pasivo (PP) integrado por la orientación de aprendizaje dirigida a la vocación y las concepciones de aprendizaje de construcción del conocimiento, el aprendizaje cooperativo y a la educación como estímulo (Méndez et al, en prensa).

Los patrones de aprendizaje son el resultado de concepciones implícitas de aprendizaje que incluyen elementos afectivos en el procesamiento de la información. Las emociones tienen una función importante en la organización y categorización de las experiencias vitales y por ende en el aprendizaje (Forjas, 1995, 2000). Pekrun y sus colaboradores (2007) la teoría de control-valor de las emociones de logro desde una mirada socio cognitiva. Esta proporciona un marco integrador para analizar los antecedentes y los efectos de las emociones experimentadas en entornos académicos y de rendimiento. Las evaluaciones de control-valor son fundamentales para despertar las emociones de logro, incluidas las emociones relacionadas con la actividad, como el disfrute, la frustración y el aburrimiento que se experimentan al aprender, así como las emociones resultantes como la alegría, el orgullo, la ansiedad, la desesperanza y la vergüenza relacionados con el éxito o el fracaso (Pekrun, 2006). Las emociones de logro son definidas como aquellas que están vinculadas al contexto académico. En el cuestionario Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) los estudiantes tienen que indicar cómo se sienten frente a distintas emociones relacionadas con la actividad que se evalúa (asistencia a clase, trabajo en casa, exámenes). Si bien el aprender es una experiencia que transcurre de manera integral con procesos cognitivos, meta cognitivos y afectivos simultáneos en este trabajo se exploró si las emociones de logro y los patrones de aprendizaje están relacionados.

Método

Participaron en esta investigación 143 estudiantes avanzados de las distintas carreras de la FQ (Licenciatura en química, Química farmacéutica, Bioquímica clínica, Química, Ingeniería de Alimentos e Ingeniería Química). Se utilizó el ILS en la versión adaptada al español por Martínez-Fernández et al. (2009/10). El cuestionario consta de 120 ítems distribuidos en los cuatro componentes mencionados anteriormente. Las emociones de logro se determinaron con el AEQ-AR (Sánchez, 2015) en el que se miden ocho emociones, tres de valencia positiva y cinco de valencia negativa en tres situaciones de aprendizaje: en clase, en el estudio y en las evaluaciones. El formato de estos instrumentos es el de escala tipo Likert de 5 puntos. Se les solicitó a los estudiantes que respondieran los cuestionarios que se encontraban en el aula virtual de FQ. Las relaciones entre los patrones de aprendizaje y las emociones de logro se analizaron mediante correlaciones de Spearman. Se utilizó para los análisis estadísticos el software JAMOVI 2.3.13.

Resultados

Para medir el grado de dependencia entre las variables se estimaron las correlaciones de Spearman entre los patrones de aprendizaje y las emociones en las distintas etapas del aprendizaje: en clase (tabla 1), en el estudio (tabla 2) y en los exámenes (tabla 3). Los patrones de aprendizaje son tres: MD, RD y PP. Por otro lado, las emociones de logro analizadas son: disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza en tres situaciones diferentes de aprendizaje (en clase, estudio y exámenes). A estas se agrega alivio en los exámenes y aburrimiento en clase y en el estudio.

En la Tabla 1 el patrón MD presenta correlaciones medias positivas con las emociones de valencia positiva y débiles con algunas de las emociones de valencia negativa. Por otro lado, el patrón RD presenta correlaciones medias y

fuertes con las emociones de valencia negativa. El patrón PP presenta correlaciones con las mismas emociones que el MD, pero de carácter más débil.

Tabla 1

*Matriz de Correlaciones entre patrones de aprendizaje y emociones de logro en clase (Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001)*

	Patrón MD		Patrón RD		Patrón PP	
Disfrute en clase	0.540	***	0.046		0.368	***
Esperanza en clase	0.481	***	-0.025		0.277	***
Orgullo en clase	0.539	***	0.147		0.354	***
Enojo en clase	0.143		0.285	***	-0.105	
Ansiedad en clase	0.274	**	0.563	***	0.295	***
Vergüenza en clase	0.270	**	0.629	***	0.338	***
Desesperanza en clase	0.167	*	0.598	***	0.162	
Aburrimiento en clase	0.021		0.224	**	-0.043	

En la tabla 2 se observa que el patrón RD presenta correlaciones fuertes con algunas de las emociones de valencia negativa como vergüenza y desesperanza en el estudio.

Tabla 2

*Matriz de Correlaciones entre patrones de aprendizaje y emociones de logro en el estudio (Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001)*

	Patrón MD		Patrón RD		Patrón PP	
disfrute en el estudio	0.398	***	0.224	**	0.308	***
esperanza en el estudio	0.411	***	0.010		0.310	***
orgullo en el estudio	0.263	**	0.109		0.217	*
enojo en el estudio	0.208	*	0.230	**	0.056	
ansiedad en el estudio	0.330	***	0.564	***	0.333	***
vergüenza en el estudio	0.336	**	0.710	***	0.341	**
desesperanza en el estudio	0.142		0.621	***	0.306	**
aburrimiento en el estudio	0.223	**	0.394	***	0.079	

En la tabla 3 se observa que, si bien la ansiedad y la vergüenza frente a los exámenes se correlacionan con los tres patrones de aprendizaje, es con el RD con el que presentan correlaciones más fuertes.

Tabla 3

*Matriz de Correlaciones entre patrones de aprendizaje y emociones de logro en los exámenes (Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001)*

	Patrón MD		Patrón RD		Patrón PP	
disfrute en los exámenes	0.347	***	0.008		0.106	
esperanza en los exámenes	0.155		-0.160		-0.052	
orgullo en los exámenes	0.349	***	-0.017		0.084	
alivio en los exámenes	0.150		0.065		0.317	***
enojo en los exámenes	0.229	*	0.335	***	0.212	*
ansiedad en los exámenes	0.239	**	0.380	***	0.291	**
vergüenza en los exámenes	0.196	*	0.473	***	0.240	**
desesperanza en los exámenes	0.166		0.480	***	0.207	*

Discusión y conclusiones

El interés de este trabajo era analizar las relaciones entre las emociones de logro y los patrones de aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos podemos observar relaciones diferentes entre los distintos patrones de aprendizaje y las emociones. De acuerdo a Pekrun (2011) las emociones de logro pueden estimular estrategias de regulación de los aprendizajes ya sea promoviendo los aprendizajes como se ve el patrón MD que presenta correlaciones medias con emociones de valencia positiva (disfrute, orgullo y esperanza) y correlaciones bajas con algunas de valencia negativa (enojo, ansiedad y vergüenza). Por otro lado, el patrón RD se relaciona con valores medios con emociones negativas (vergüenza, desesperanza y ansiedad). En base a estos resultados podemos decir que los estudiantes con patrón MD afrontan las distintas etapas y tareas relacionadas con el aprender en la universidad con un equilibrio saludable entre sus responsabilidades académicas y su bienestar personal, lo que contribuye a un enfoque más sostenible del aprendizaje , mientras que entre los que presentan un patrón RD manifiestan sólo la activación de emociones que no fortalecen el proceso de aprendizaje.

Impacto y transferencia

Estos resultados van a permitir establecer estrategias para fortalecer los aprendizajes. Dada la complejidad de factores asociados al aprendizaje es necesario integrar estos resultados con el análisis de otras variables relacionadas con motivación y autoeficacia para poder ir estableciendo modelos predictores más completos.

Referencias bibliográficas

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. y Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427−441.doi:10.1111/j.2044-279.1998.tb01302.x.

García-Ravidá, L. B. (2017). *Patrones de aprendizaje en estudiantes Latinoamericanos: dimensión cultural e implicaciones educativas* [Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona], Barcelona, España.

Hederich-Martínez, C. y Camargo Uribe, A. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 343-368. doi: https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469.

Marambe, K. N., Vermunt, J. D. y Boshuizen, H. P. A. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64, 299-316. doi: doi.org/10.1007/s10734-011- 9494-z

Martínez-Fernández, J. R. y Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. Studies in *Higher Education*, 40(2), 278-295. doi:10.1080/03075079.2013.823934.

Martínez-Fernández, J. R., y García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Master en Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 165–182.

Martínez-Fernández, J. R., y Vermunt, J. D. (2013). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 1-18. http://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341

Pekrun, R. y Schutz, P. (2007). Where Do We Go from Here? Implications and Future Directios for Inquiry on Emotions in Education. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 313-331). California: Academic Press.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). California: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students` learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. y Vermunt, J. D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21. doi: http://doi.org/10.1023/A:1003573727713.

Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 25, 25-50.

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x

Concepción y perspectivas estratégicas de la internacionalización del currículo en el escenario universitario europeo: Un análisis cualitativo de las directrices europeas

Marcela Maldonado Clavijo [1]
María Teresa Pozo Llorente [1]
Dorothy Kelly [1]
[1] *Universidad de Granada ,España*
mmaldoandoc@correo.ugr.es

Resumen

La internacionalización de la educación superior (IHE, siglas en inglés) se ha abordado en diversos contextos políticos, administrativos y científicos, definiendo objetivos, áreas estratégicas y evaluación. A nivel global, las universidades han privilegiado la internacionalización en el extranjero sobre la IHE en casa, enfocándose en la movilidad y atracción de estudiantes y profesores internacionales, dejando la internacionalización del currículo (IoC, siglas en inglés) en segundo plano. Este estudio explora el concepto de IoC en la educación superior (ES) y examina su tratamiento en declaraciones y directrices internacionales y europeas. Se analizaron 28 documentos de organismos relevantes de IHE, utilizando un sistema de categorías diseñado ad hoc. Los análisis destacan la falta de concreción en las directrices respecto a la IoC y su planificación estratégica, sugiriendo la necesidad de un marco de referencia operativo para orientar a las universidades hacia buenas prácticas de IoC.

***Palabras clave**: Educación superior, Política educacional, Calidad educativa, Currículo*

Abstract

The internationalization of higher education (HEI) has been addressed in various political, administrative, and scientific contexts, defining objectives, strategic areas, and evaluation. Across the world, universities have prioritized internationalization abroad over internationalization at home, focusing on mobility and attracting international students and professors, and relegating Internationalization of the Curriculum (IoC) to the background. This study explores the concept of IoC in higher education (HE) and examines its treatment in international and European declarations and guidelines. Twenty-eight documents from relevant HEI bodies were analyzed, using an ad hoc category system. The analyses highlight the lack of specific guidelines about IoC and its strategic planning, suggesting the need for an operational reference framework to guide universities towards good IoC practices.

***Keywords**: Higher Education, Education Policy, Quality Assurance, Curriculum*

Introducción

La Internacionalización de la Educación Superior (IHE, siglas en inglés) es definida como un proceso comprehensivo que integra la dimensión internacional, intercultural y global en todas las políticas y programas institucionales con el fin de mejorar la calidad educativa, potenciar el desarrollo institucional, formar profesionales con perspectiva y conciencia global (Aguilar-Castillo & Riveros-Angarita, 2016). Entre las principales razones por las cuales las instituciones de Educación Superior (IES) se internacionalizan, están no solo las razones académicas, sino también las políticas y las comerciales (figura 1).

Figura 1

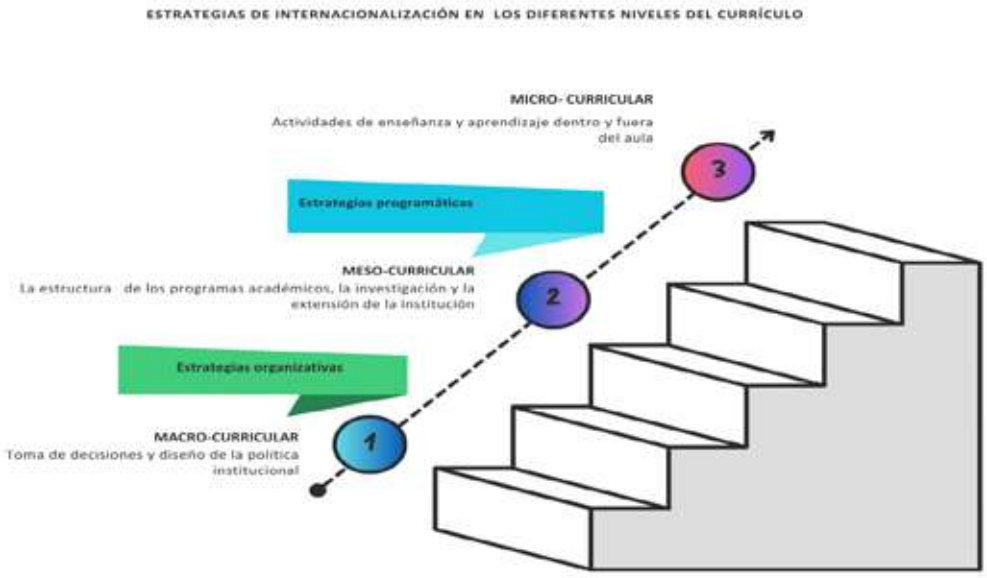


Razones por las cuales las IES se internacionalizan.

Con base en lo anterior y en los estudios desarrollados por la OCDE, Gacel Ávila (2021) construyó un modelo explicativo para la planificación y gestión de la internacionalización de las IES que contempla dos tipos de estrategias, organizacionales y programáticas, que influyen en diferentes niveles del proceso educativo (figura 2).

Figura 2

Estrategias de internacionalización en los diferentes niveles educativos.



Actualmente las universidades contemplan la IHE como uno de sus ejes transversales y prioritarios en sus planes estratégicos y políticas institucionales, desarrollando incluso una política específica, en la que no solamente definen el concepto acorde a sus características si no también despliegan su estrategia de acuerdo con sus proyecciones internacionales y sus propósitos institucionales (Aguilar-Castillo et al., 2016).

Wit & Hunter (2015), afirman que la IHE ha sido un proceso compuesto especialmente por dos dimensiones: estudios en el extranjero e internacionalización en casa. Para estos autores, la primera dimensión ha estado más presente que la segunda, pues acciones tales como la movilidad estudiantil y el desarrollo de programas académicos internacionales han sido más relevantes y han tenido mayor presencia en las IES que los componentes internacionales "at home" tales como la internacionalización del currículo (IoC siglas en inglés) y los resultados de aprendizaje.

Por su parte, Gacel-Ávila (2021) sostiene que las estrategias de internacionalización adoptadas por las universidades han priorizado acciones individuales en detrimento de iniciativas que involucren a toda la comunidad universitaria, como la IoC, que posee un potencial transformador para la ES. Estas estrategias están estrechamente ligadas a colaboraciones académicas a nivel nacional e internacional, con impactos significativos en la mejora de la calidad educativa (Centre for Educational Research and Innovation, 2004).

Organizaciones Internacionales tales como la UNESCO (2021), afirman que la IoC, es fundamental para mejorar la calidad educativa y la eficiencia de las universidades, lo que contribuye significativamente al progreso hacia una economía basada en el conocimiento (Fenoll-Brunet, 2016). La concepción y ejecución de la IoC requiere no solo una comprensión conceptual adecuada de la misma, sino también un compromiso institucional en la integración de perspectivas internacionales, interculturales y globales en el currículo, los resultados de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los procesos de evaluación (Leask, 2015).

La IoC adquiere también una creciente importancia en las IES producto de la necesidad de mejorar la flexibilidad, la cobertura y la calidad de la ES. Sin embargo, su exploración ha sido limitada debido a su complejidad y a la falta de debate sobre el papel de los actores involucrados. Según Sá & Serpa (2020), aquellas instituciones que integran estrategias de internacionalización en sus políticas curriculares se consideran visionarias y son más atractivas para estudiantes extranjeros y su comunidad global.

Según Fragouli (2020), la IoC es una herramienta poderosa para internacionalizar la ES, al permitir que la comunidad académica comprenda el contexto global y se adapte en consecuencia; un diseño estratégico y de calidad de un plan de acción para la IoC pueden aumentar las oportunidades de colaboración y cooperación transnacional de las IES, no solo en el ámbito educativo, sino también en el tercer sector.

A nivel político, los organismos y asociaciones europeas, nacionales y locales encargados de guiar la IHE, reconocen que la IoC es un elemento fundamental para mejorar la calidad y eficiencia de las IES europeas (MECD, 2015). Sin embargo, las políticas de internacionalización de estas se han centrado mayormente en acciones aisladas que benefician a un sector reducido de su comunidad; entre las iniciativas más frecuentes se destacan el reclutamiento de estudiantes internacionales, la movilidad académica internacional estudiantil y el establecimiento de campus internacionales. Este enfoque resalta la falta de prioridad otorgada a la IoC y su escasa descripción en los documentos pertinentes, a pesar de su importancia.

El trabajo que aquí se presenta constituye la fase exploratoria de un estudio más amplio centrado en la evaluación de la pertinencia y eficacia de las estrategias de IoC desarrolladas por las universidades del EEES. El objetivo de este análisis ha sido profundizar en el concepto de la IoC derivado de las directrices europeas e internacionales y el compromiso con esta dimensión de la IHE mostrado en las mismas. Este propósito se aborda desde el análisis del grado de presencia de la IoC en estas directrices y del valor que se le otorga.

Método

Este estudio se ha abordado desde la lógica de la investigación cualitativa, siendo el análisis documental la técnica utilizada. La selección y caracterización de los 28 documentos objeto de exploración (descritos en la tabla 1) y la construcción de un sistema de categorías para dicho análisis, han sido las dos acciones clave en el desarrollo metodológico de este estudio; este sistema de categorías ha sido construido a partir de la identificación de los conceptos claves derivados del objetivo general de este trabajo (descrito en la tabla 2), y de la lectura y exploración de los documentos seleccionados, generando finalmente un sistema de categorías apriorísticas y emergentes como se recoge en la figura 3.

Tabla 1

Caracterización de los documentos objeto de estudio.

CATEGORIA	ORGANISMO/ORGANIZACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO
INTERNACIONAL	UNESCO	Informes internacionales Guidelines Comunicados internacionales
	OCDE	
	IAU	
EUROPEO	Comisión Europea	Documentos normativos Documentos políticos Comunicados institucionales Reportes institucionales Guidelines
	Programa Erasmus	
	Espacio Europeo Educación Superior- EEES	
	European University Association	
	European Association for Quality Assurance in Higher Education	
	European Student Union	

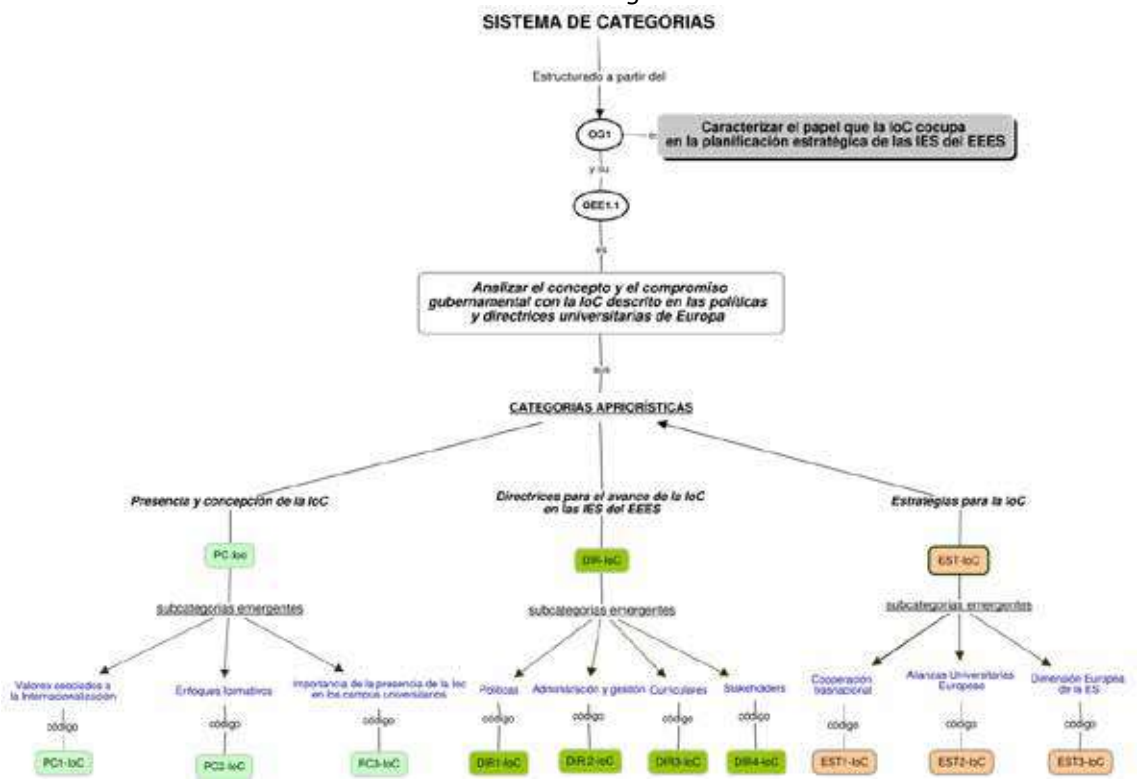
Tabla 2

Objetivo general y conceptos claves relacionados

OBJETIVO GENERAL	CONCEPTOS CLAVES
Analizar el concepto y el compromiso con la IoC descrito en las directrices universitarias internacionales y europeas	Internacionalización de la Educación Superior
	Internacionalización del currículo
	Stakeholders de la ES

Figura 3

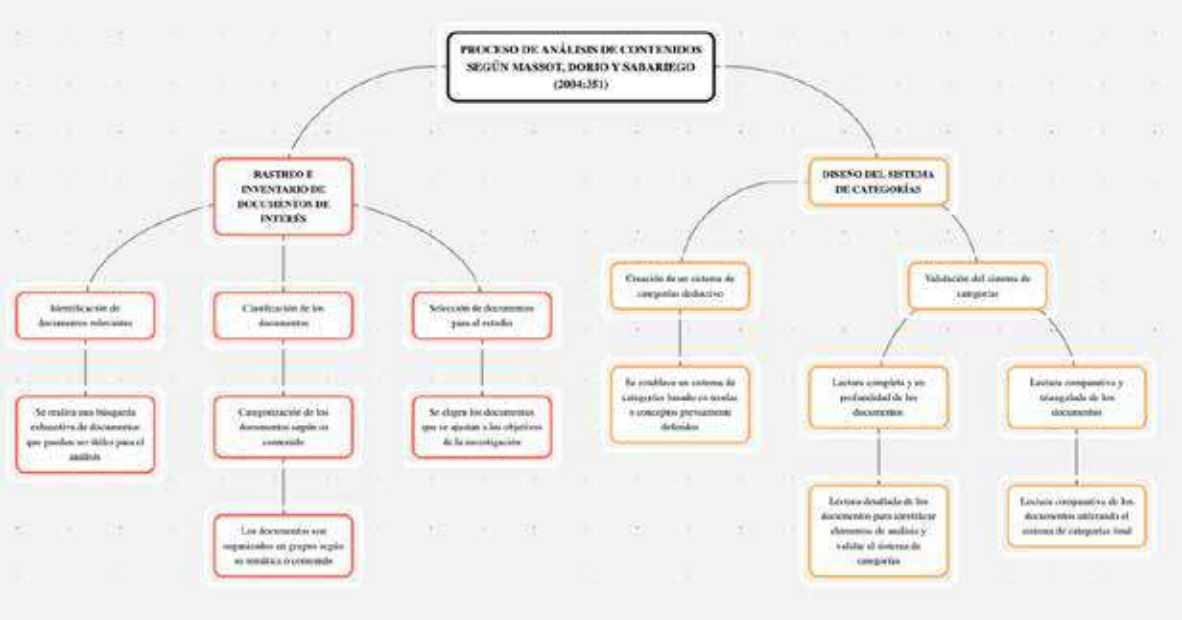
Sistema de Categorías



Según Massot, Dorio y Sabariego (2004 P.351) a las 5 etapas que requiere este proceso, se suma una nueva relacionada con el diseño deductivo y validación del sistema de categorías, descrita en la figura 4.

Figura 4.

Proceso de análisis deductivo de contenido

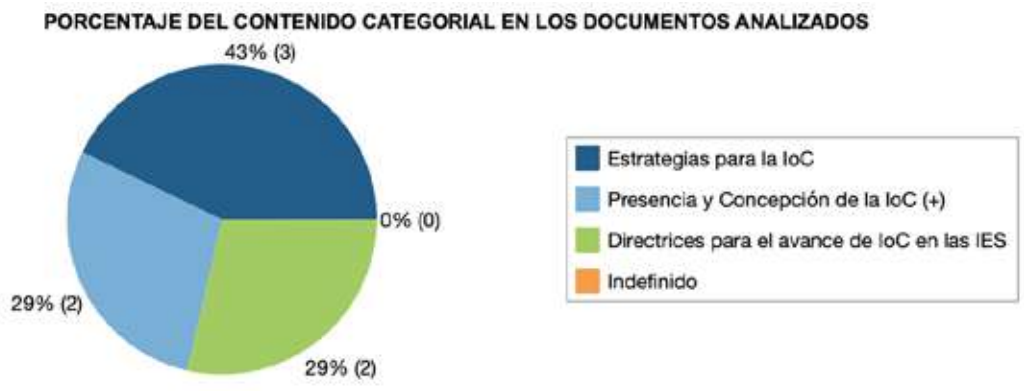


Este diseño metodológico ha permitido analizar y dotar de significado la información entregada por los documentos seleccionados a través de su triangulación organización e interpretación para la obtención de resultados válidos y significativos (Aguaded-Ramírez et al., 2020. Cabrera, 2005)

Resultados

Como se evidencia en la Figura 5, el análisis de los documentos revela un enfoque predominante en las estrategias potenciales para la internacionalización del currículo por parte de las IES, en comparación con la atención otorgada a su conceptualización y orientación estratégica. Esto sugiere que tanto los organismos internacionales como europeos muestran un mayor interés en describir las acciones que las IES pueden emprender para internacionalizar sus programas académicos que en establecer directrices claras que definan la concepción, la visión prospectiva y los alcances de la IoC.

Figura 5.



Distribución porcentual del contenido analizado según el sistema de categorías.

Considerando el alcance internacional y europeo de los documentos analizados junto con las directrices que contienen, se destaca una diferencia en el enfoque adoptado. Mientras que las directrices de los organismos internacionales se centran en la presencia y conceptualización de la IoC, las directrices de los organismos europeos se enfocan en las estrategias implementadas por las IES para internacionalizar sus currículos. Sin embargo, estas últimas relegan la atención sobre las directrices que podrían guiar una planificación más rigurosa y efectiva de la internacionalización del currículo como un componente clave de las políticas institucionales.

Figura 6.

Nube de categorías, según el tipo de documentos analizados.



Discusión y conclusiones

A nivel internacional, la IoC es considerada un componente crítico en las políticas de internacionalización de las IES, definida como la integración de una dimensión cultural e internacional en los contenidos curriculares, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los servicios de apoyo de los programas de estudios, definición que se ajusta lo indicado por Leask et al. (2021). Sin embargo, el compromiso global mostrado en estas directrices con esta dimensión de la internacionalización no ha sido claramente destacado.

En el contexto europeo, la conceptualización de la IoC no se define de manera explícita y amplia en los documentos analizados. Aunque se reconoce a la Internacionalización como una herramienta que aumenta el valor añadido de la educación, la definición y el compromiso con la IoC apenas se vislumbran en concepciones europeas como la establecida por la European Union Student, que brevemente menciona el componente intercultural de la IoC.

Este hallazgo resalta la necesidad de una mayor integración entre la conceptualización y la implementación estratégica de la IoC en las políticas educativas tanto a nivel internacional como europeo. La promoción de una visión más equilibrada y holística de la IoC en las directrices globales puede conducir a una internacionalización del currículo más coherente y efectiva en el contexto concreto universitario actual y en sus políticas institucionales.

Impacto social y transferencia

El estudio revela una brecha crítica entre la conceptualización y la práctica efectiva de la IoC en el escenario universitario europeo, evidenciando un impacto social significativo al promover la integración de una perspectiva cultural e internacional en las IES. Destaca la urgencia de armonizar la teoría y estrategia en las políticas educativas, fomentando una IoC que abarque de manera holística las dimensiones culturales y globales, y contribuyendo a una educación más inclusiva y de calidad. Este enfoque propone un avance social mediante un currículo internacionalizado que no solo eleve la calidad educativa, sino que también promueva la comprensión y desarrollo de la interculturalidad y la ciudadanía global entre el estudiantado universitario.

Referencias bibliográficas

Aguaded-Ramírez, Eva M, Pistón-Rodríguez, M. D., Pegalajar-Moral, M., & Olmedo-Moreno. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista Espacios*, *41*(41), 173–183. https://www.revistaespacios.com

Aguilar-Castillo, Y., & Riveros-Angarita, A. S. (2016). La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, *41*(1), 1. https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.17952

Cabrera, F. C. (2005).Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria.* (Vol. 14, Issue 1).

Center for Educational Research and Innovation. (2004). *Internationalization and trade in higher education: opportunities and challenges*. Organization for Economic Cooperation and Development.

Ministerio de Educación Cultura Deporte Secretaría General de Universidades, (2015). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. www.mecd.gob.es

Massot, M.F., Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategia de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R., *Metodología de la investigación educativa (329-366).* Editorial la Muralla.

Fenoll-Brunet, M. R. (2016). El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Educación Médica*, *17*(3), 119–127. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.002

Fragouli, E. (2020). Internationalizing the Curriculum. In *International Journal of Higher Education Management (IJHEM)* (Vol. 6). CBER. www.cberuk.com

Gacel-Ávila, J. (2021, March). La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe hacia el 2050. *UNESCO Digital Library*, 1–6.

Leask, B. (2015). Internationalizing the curriculum. In *Internationalizing the Curriculum*. https://doi.org/10.4324/9781315716954

Leask, B., Torres-Hernández, A Marcela, Bustos-Aguirre, M. L., & De Wit, H. (2021). *Reimaginar la Internacionalización del Currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras.* Universidad de Guadalajara.

Parra-Sandoval, M. C., & Parra-Sandoval[1], M. C. (2021). *Corresponding to Internationalization of Higher Education: What Underlies the Discourse of UNESCO and OECD**. https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8660706

Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). Cultural dimension in internationalization of the curriculum in higher education. In *Education Sciences* (Vol. 10, Issue 12, pp. 1–11). MDPI AG. https://doi.org/10.3390/educsci10120375

Wit, H. de, & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, *83*(83), 2–3. https://doi.org/10.6017/IHE.2015.83.9073

Adaptación de una prueba para la evaluación de la Memoria de Trabajo [22]

Desirée González Martín [1]
Rebeca Villarroel Ramírez [1]
Patricia Crespo Alberto [1]
[1] *Universidad de la Laguna, España*
degonmar@ull.edu.es

Resumen

El objetivo de esta comunicación es exponer el proceso de elaboración y adaptación de una prueba para evaluar la Memoria de Trabajo en edades tempranas, así como mostrar los resultados preliminares sobre el análisis de los ítems que componen la prueba. Por otro lado, se porporcionarán datos descriptivos de la memoria de trabajo de tercero de infantil. La prueba se ha adaptado en el marco del un proyecto de investigación del plan nacional, desarrollándose en formato multimedia, junto a la elaboración de otras pruebas para evaluar las habilidades de dominio especifico (i.e., habilidades de transcripción y las habilitades lingüísticas), así como la evaluación de las habilidades de dominio general (i.e., funciones ejecutivas). El objetivo del proyecto es comprobar la validez del Modelo no tan Simple de Escritura español.

Como resultado del estudio se destaca la utilidad de la prueba adaptada para la evaluación de la Memoria de Trabajo en edades tempranas, ofreciéndose como una alternativa en los procesos diagnósticos. En estas edades, la evaluación e intervención temprana de este componente de las funciones ejecutivas es vital, ya que es un período crítico para la adquisición de las habilidades básicas de alfabetización.

Palabras clave: Memoria de Trabajo, Funciones ejecutivas, diagnóstico, evaluación, test

Abstract

The main of this communication is to expose the process of developing and adapting a test to evaluate Working Memory at an early age, as well as to show the preliminary results of the analysis of the items that make up the test. On the other hand, descriptive data on the working memory of the third year of childhood, will be provided. The test has been adopted within the framework of a research project of the national plan, being developed in multimedia format, together with the development of other tests to evaluate specific domain skills, such as transcription skills and linguistic abilities, as well as assessment of general domain skills (i.e., executive functions). The principal main of the project is to verify the validity of the Not So Simple Writing Model in Spanish.

As a result of the study, the usefulness of the adapted test to evaluate Working Memory at an early age is highlighted, offering it as an alternative in diagnostic processes. At these ages, early assessment and intervention of this component of executive functions is fundamental since it is a critical period for acquiring basic literacy skills.

Keywords: Working Memory, executive funcions, diagnosis, evaluation, test

Introducción

Un componente clave de las funciones ejecutivas es la memoria de trabajo (MT). Esta se define como la capacidad para retener información, a la vez que se realiza otra tarea cognitiva en un intervalo corto de tiempo (Baddeley, 2002). La memoria de trabajo juega un papel crucial en el desarrollo de las habilidades instrumentales como la lectura, la escritura y las matemáticas, asociándose con un mayor rendimiento en estas áreas (Ernst et al., 2022; Harvey y Miller, 2016; Monette et a., 2011; Montoya et al., 2019)

En escritura, según el Modelo no tan Simple de Escritura (NSVW; Berninger y Winn, 2006), esta habilidad es muy importante en los escritores principiantes. Permite retener y procesar la secuencia de movimientos para la formación de letras, así como la información relativa al espacio y alineación de las letras de las palabras, influyendo directamente en la fluidez y la calidad de la escritura a mano. Asimismo, permite la aplicación efectiva

22 Habilidades de transcripción, lingüísticas y funciones ejecutivas en el desarrollo de la escritura en una ortografía transparente (HATLE)" del Plan Nacional I+D+i con ref. PID2019-108419R-I00

de la ortografía. Conforme se automatizan estas habilidades y se progresa en la escritura, la memoria de trabajo desempeña un papel fundamental en la composición escrita, contribuyendo en la planificación, organización, coherencia y selección del vocabulario necesario para la redacción.

Actualmente, contamos con pocos instrumentos que evalúen la MT en español en edades tempranas, por lo tanto, se precisa de tareas específicas para su evaluación.

Este estudio tiene como objetivo presentar el proceso de elaboración y adaptación de una prueba para la evaluación de la MT en edades tempranas, así como realizar el análisis de los ítems que conforman la prueba. Por otro lado, se pretende analizar la MT de los niños/as de tercero de infantil. Forma parte de un estudio más amplio cuyo objetivo se centra en comprobar la validez del Modelo NSVW en español[1].

Método

Participantes

La muestra de estudio estaba conformada por 352 estudiantes de tercer curso de infantil (170 niños y 182 niñas) pertenecientes a siete colegios de Tenerife. Los niños y niñas tenían una media de edad de 5.82 años (M = 5.82; DT = .33), no presentaban NEAE, su lengua materna era el español y no eran absentistas.

Procedimiento

Para la adaptación de la prueba se ha tenido en cuenta tres aspectos: 1) forma de corrección según el estudio de Daneman y Carpenter (1980); 2) aumento del número de niveles, y 3) control de determinados parámetros (longitud de la oración; frecuencia, familiaridad y concreción de las palabras; nivel de dificultad, legibilidad y edad Crawford de las oraciones) en cada oración y nivel, y entre los niveles. Para extraer las propiedades de las palabras en español se ha utilizado EsPal, un repositorio web de acceso gratuito (https://www.bcbl.eu/databases/espal/) que contiene una base de datos de 300 millones de palabras (Duchon et al., 2013). Para el cálculo de los otros parámetros relacionados con la legibilidad se ha utilizado el programa INFLESZ y la web Legible (Muñoz, 2018). Del programa INFLESZ se extrajo la puntuación Flesch-Szigriszt, similar a la puntuación de lectura de Flesch (Szigriszt-Pazos, 1993). Esta escala de legibilidad de INFLESZ mide la facilidad de leer un texto. La puntuación va de 0 a 100 (de mayor a menor dificultad). De la web se extrajeron dos índices: la puntuación en legibilidad Mμ (Muñoz y Muñoz, 2006), cuya interpretación es similar a la anterior, y la puntuación edad de Crawford entendida como los años de escolarización necesarios para entender un texto.

El tipo de muestreo fue intencional. Se obtuvo el consentimiento informado de las familias del alumnado participante, así como el informe favorable del Comité ético de la Universidad de La Laguna (CEIBA). La prueba fue administrada individualmente por 7 examinadores/as formados previamente en su aplicación y simultáneamente en distintos colegios en mayo durante tres semanas, junto a otras que formaban parte del proyecto.

Instrumentos

Esta prueba es una adaptación de Siegel y Ryan (1989), hemos utilizado la estructura de la prueba original, en cuanto al tamaño de los span y el tiempo de tarea que se le pide al estudiante, pero adapatando los estímulos a los parámetros antes explicados. La prueba permite evaluar la memoria de trabajo. Consiste en la presentación de manera oral de una serie de frases a la que le falta la última palabra. El alumno/a debe completar cada frase con la última palabra y repetir a continuación las palabras en el mismo orden en el que las dijo. La tarea está formada por 6 niveles con 3 intentos en cada nivel. La tarea va aumentando en dificultad (de 2 a 7 palabras a recordar) y se suspende cuando la persona falla 3 intentos de un mismo nivel. La puntuación máxima es de 18 puntos.

Resultados

Resultados de la adaptación de la prueba

Respecto a la longitud de las oraciones, su extensión fue de entre 5 y 8 palabras. Todos los intentos de un mismo nivel presentaban el mismo orden en la longitud. Las puntuaciones en frecuencia, familiaridad y concreción de las palabras estaban por encima de la media (> 3.600.088; > 5.09 y > 4.59, respectivamente), según las indicaciones ofrecidas por EsPal. Asimismo, las puntuaciones INFLESZ, legibilidad μ y edad Crawford indicaron que las frases eran fáciles de comprender y adecuadas para el nivel educativo (véase Figura 1).

Figura 1

Datos sobre las propiedades y parámetros de los niveles 1 y 2

Nivel	Frase	Longitud	Respuesta	Frecuencia	Familiaridad	Concreción	INFLESZ	legibilidad µ	Edad Crawford
2A1	El fútbol se juega con una	6	Pelota	17512933	6,519	5,92	93,04	143,18	2,1
2A2	La princesa vive en un	5	castillo	82856643	4,602	5,914	86,62	60	2,2
2B1	Si me enfermo me cura el	6	médico	75721504	6,54	5,776	93,04	90,21	2,1
2B2	Con la sierra corto la	5	madera	60460233	6,335	6,04	97	113,33	1,3
2C1	Los dientes están dentro de la	6	boca	86200021	6,515	6,014	101.94	126.88	1.4
2C2	La maestra enseña en el	5	colegio	65038289	6,193	6,131	89,7	76,61	1,3
		5,5		65.759.493	6,12	5,97	91,88	96,666	1,8
3A1	Los pájaros tienen la piel cubierta	7	plumas	12.993.362	5,805	4,821	82,02	83,89	3,2
3A2	Antes de dormir siempre leo un	6	libro	210.866.761	6,857	6,066	93.04 (MF)	128.05 (MF)	2,1
3A3	Las peras son de color	5	verde	80.166.344			107.39	260.38	0,5
3B1	La peluquera corta el pelo con las	7	tijeras	2.414.120			82.02 (MF)	79.77 (PF)	3,2
3B2	Cuando hay un terremoto tiembla	6	tierra	318.342.233	6,36	5,68	84.14 (MF)	79.55 (PF)	2,8
3B3	El color del mar es	5	azul	65.333.962			117.77 (MF)	278.05 (MF)	0,3
3C1	Los bomberos son personas que a	7	fuego	119.100.941	6,755	5,819	82.02 (MF)	96.2 (MF)	3,2
3C2	Voy a ver los animales al	6	zoo	2.930.736			101,94	78,16	1,4
3C3	La trompa del elefante es	5	larga	86.700.390			86.62	88.64	2,2
		6		99.872.094	6,44	5,60	91,98	81,025	2,1

Con el fin de determinar si existían diferencias entre los parámetros según los niveles de la prueba se realizó un análisis de varianza.

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de cada uno de los parámetros que se controlaron junto a los resultados del análisis estadístico realizado. Como se observa, no se encontraron diferencias significativas entre los niveles en ninguno de los parámetros (longitud: F (1,5) = .50; p= .77; h2 =.032; familiaridad: F (1, 5) = .77; p= .58; h2 =.066; concreción: F (1, 5) = .44; p= .82; h2 =.039); puntuación INFLESZ: F (1, 5) = .32; p= .90; h2 =.023; legibilidad: F (1, 5) = .39; p= .86; h2 =.027; y edad Crawford: F (1, 5) = .39; p= .86; h2 =.027).

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas de los niveles en los distintos parámetros, junto a los resultados del ANOVA

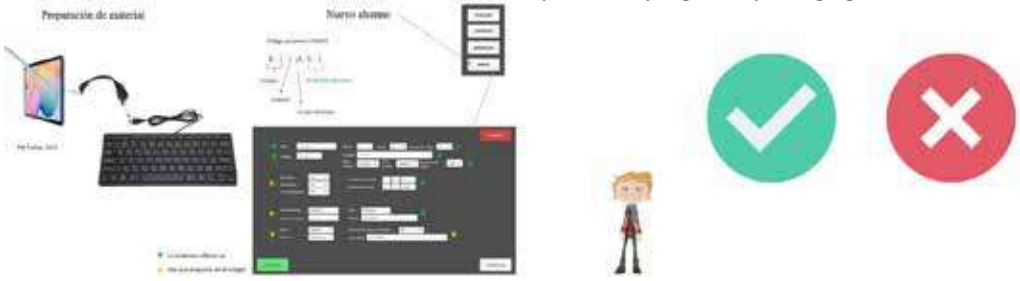
Nivel	Longitud	Fam.	Conc.	Dificultad oración	Legibilidad	Edad Crawford		
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	F	*p*
1	5.5 (.55)	6.12 (.76)	5.96 (.12)	93.56 (5.40)	101.70 (31.59)	1.73 (.44)	.55	.77
2	6 (.86)	6.44 (.48)	5,60 (.54)	94.49 (12.1)	127.77 (88.51)	2.1 (1.14)	.77	.58
3	6 (1.04)	6.39 (.31)	5.79 (.52)	92.54 (10.98)	113.23 (40.05)	2.15 (.97)	.82	.82
4	6 (.93)	6.34 (.37)	5.6 (.71)	89.91 (8.39)	137.08 (99.35)	2.26 (.64)	.32	.90
5	6 (.77)	6.03 (.88)	5.69 (.55)	91.89 (8.11)	143.38 (99.28)	2.16 (.71)	.39	.86
6	6.14 (.91)	6.34 (.48)	5.78 (.55)	99.56 (7.18)	130.31 (64.87)	2.23 (.87)	.39	.86
Total	6 (.85)	6.26 (.58)	5.73 (.55)	92.04 (8.3)	129.64 (77.46)	2.16 (.81)		

Nota. M = Media, DT = Desviación típica; Fam. = Familiaridad; Conc. = Concreción

La siguiente imagen (Figura 2) muestra el material necesario para la aplicación de la prueba, un ejemplo de la plantilla de datos personales y el agente pedagógico presente en las pruebas.

Figura 2

Imagen del material necesario, plantilla y agente pedagógico



Resultados de la aplicación

La medida de MT se distribuye de manera equitativa, respaldando la asunción de normalidad en la muestra (Hair et al., 2010) , además no se encontraron diferencias significativas entre los niños y las niñas (véase Tabla 2 y 3).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la prueba de Memoria de trabajo

Medida	Mínimo	Máximo	Media	*DT*	Asimetría	Curtosis
Memoria de trabajo	0	7	1.40	1.41	.97	.85

Nota. DT = Desviación típica

Tabla 3

Resultados de la prueba T

Medida	Niñas		*Niños*			
	M	DT	*M*	*DT*	t	*p*
Memoria	1.26	1.32	1.54	1.48	-1.85	.07

Resultados del análisis de los ítems

Se han calculado los estimadores de bondad de los ítems: **índice de dificultad** e índice de discriminación. Como se observa en la Tabla 4, los 3 primeros ítems son los que contribuyen a medir las diferencias existentes entre las personas y tienen un poder de discriminación alto.

Tabla 4

Puntuaciones del análisis de los ítems de la tarea de memoria de frases

Ítem	Aciertos	Errores	p	p*100	ND_F	P.D.	*ID*	ND_{cr}	R_{IT}
1	189	151	0.56	55.59	medio	28539	0.93	Alto	.46
2	106	234	0.31	31.18	medio	24804	0.66	Alto	.38
3	95	245	0.28	27.94	medio	23275	0.58	Alto	.37
4	28	312	0.08	8.24	difícil	8736	0.19	Bajo	.42
5	24	316	0.07	7.06	difícil	7584	0.16	Bajo	.30
6	25	315	0.07	7.35	difícil	7875	0.17	Bajo	.31
7	3	337	0.01	0.88	difícil	1011	0.02	Nulo	.15
8	3	337	0.01	0.88	difícil	1011	0.02	Nulo	.22
9	0	340	--	--	--	---	---	---	

Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo presentar el proceso de elaboración, adaptación y análisis de una prueba para la evaluación de la MT en tercero de infantil.

La adaptación de la prueba se ha realizado en formato multimedia, lo que resulta atractivo, no sólo para el alumnado, sino para los profesionales encargados/as del diagnóstico psicopedagógico, debido a su fácil y rápida aplicación.

Para su adaptación se han controlado diferentes propiedades y parámetros, no encontrando diferencias entre los niveles que conforman la prueba, entre niños y niñas y mostrando una distribución que se ajusta a la normal, lo que indica que está bien construida. Con el fin de evitar el efecto techo en los cursos escolares superiores se ha aumentado el número de niveles que conforman la prueba, pasando de 4 a 6 niveles.

Los resultados de esta investigación muestran que la adaptación de la prueba de se presenta como una alternativa para la evaluación de la MT en niños/as de 3º de infantil. Como hemos comentado, este trabajo forma parte de un trabajo más amplio, por lo que esperamos contar en el futuro con datos normativos de los primeros cursos de primaria.

Impacto y transferencia

La contribución de la MT y otras funciones ejecutivas en la adquisición de la escritura en EI y los primeros cursos de primaria es de vital importancia, ya que es un período crítico para adquirir habilidades básicas de alfabetización de cara a la intervención temprana. En este sentido, esta prueba que forma parte de la batería más completa, podría ser utilizada por el profesorado para evaluar el funcionamiento de la MT en los niños/as de infantil. Esto permitirá al profesorado obtener respuestas al bajo rendimiento que puede mostrar un alumno/a en distintas áreas instrumentales. Asimismo, la aplicación de la batería completa, permitiría la detección temprana y la evaluación del progreso de aprendizaje de estudiantes en riesgo de presentar dificultades en la escritura en el futuro y poder intervenir en el contexto del Modelo de Respuesta a la Intervención.

Referencias bibliográficas

Baddeley, A. D. (2002). The psychology of memory. In A. D. Baddeley, B. A. Wilson, & M. Kopelman (Eds.), *Handbook of memory disorders* (2nd ed., pp. 3–15). Hove, UK: Psychology Press.

Berninger, V., & Winn, W.D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96- 114). New York, NY: The Guilford Press.

Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450-466.

Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, A. & Carreiras, M. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behavior Research Methods, 45*, 1246–1258 (2013). https://doi.org/10.3758/s13428-013-0326-1

Ernst, J. R., Grenell, A., & Carlson, S. M. (2022). Associations between executive function and early math and literacy skills in preschool children. *International Journal of Educational Research Open*, *3*, Article 100201. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100201

Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Pearson Educacional International.

Harvey, H. A., & Miller, G. E. (2016). Executive function skills, early mathematics, and vocabulary in head start preschool children. *Early Education and Development*, 27, 1–18. https://doi:10.1080/10409289.2016.1218728.

Monette, S., Bigras, M., & Guay, MC. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, *109*(2), 158-173. https://doi: 10.1016/j.jecp.2011.01.008

Montoya, M. F., Susperreguy, M. I., Dinarte, L., Morrison, F. J., San Martín, E., Rojas-Barahona, C. A., & Förster, C. E. (2019). Executive function in Chilean preschool children: Do short-term memory, working memory, and response inhibition contribute differentially to early academic skills? *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 187-200. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.009

Muñoz, A. (25 de mayo de 2018). *Legible.* https://legible.es/

Muñoz, M. y Muñoz, J. (2006). *Legibilidad Mμ.* Viña del Mar, Chile.

Siegel, L. S., & Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development, 60* (4), 973–980. https://doi.org/10.2307/1131037

Szigriszt Pazos, F. (1993). *Sistemas predictivos de legilibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad* [Tesis de doctorado, Universidad Complutence de Madrid]. https://hdl.handle.net/20.500.14352/62699

La segregación del alumnado con necesidades educativas especiales: magnitud y causas

Claudia Guiral [1]
Raquel Graña [2]
[1] *Universidad Autónoma de Madrid*
[2] *Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM*
claudia.guiral@uam.es; raquel.granna@hotmail.com

Resumen

Este trabajo analiza la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En concreto tiene un doble objetivo: estimar la magnitud de la segregación escolar y determinar la incidencia de la titularidad y el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Para ello, se usan datos de 25.767 estudiantes matriculados en los centros ordinarios sostenidos con fondos públicos de una gran localidad de la Comunidad de Madrid. Los resultados revelan que aproximadamente el 18% del alumnado con necesidades educativas especiales debería cambiar de centro para que no hubiera segregación escolar. También que la incidencia de la titularidad en la segregación es baja (2,5% de promedio) pero el Programa Bilingüe tiene una alta incidencia (18,6%).

Palabras clave: segregación escolar, necesidades educativas especiales, educación privada, educación bilingüe.

Abstract

This work analyzes the school segregation of students with special educational needs in Early Childhood Education, Primary Education, and Secondary Education. Specifically, it has a dual objective: to estimate the magnitude of school segregation and to determine the impact of school ownership and the Bilingual Program of the Community of Madrid. We use data from 25,767 students enrolled in publicly funded schools in a large locality within the Community of Madrid. The results reveal that approximately 18% of students with special educational needs would need to change schools to eliminate school segregation. Additionally, while the incidence of ownership in segregation is low (averaging 2.5%), the Bilingual Program demonstrates a high incidence (18.6%).

Keywords: school segregation, special educational needs, private education, bilingual education.

Introducción

El alumnado con necesidades educativas especiales (nee) sufre una vulneración constante de su derecho a la educación, que podemos sintetizar en tres graves consideraciones. En primer lugar, esta vulneración comienza con los centros de Educación Especial, donde el 14,6%[23] de los y las estudiantes con nee en España se encuentran en una situación de completa exclusión educativa, legitimada e institucionalizada. En segundo lugar, el alumnado con nee dentro de la red ordinaria sigue estando segregado debido a su desigual distribución entre las escuelas. Y, de manera más sutil, otra forma de aislamiento es la que sufren en unidades especiales dentro de los propios centros. Esta investigación se centra en profundizar en el conocimiento de la desigual distribución de estos y estas estudiantes entre las escuelas ordinarias, es decir, en la segregación escolar.

Aunque los estudios sobre la magnitud y causas de la segregación escolar en el Estado español son cada vez más numerosos se han centrado, principalmente, en la segregación escolar por nivel socioeconómico y por origen nacional (p. ej., Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021; Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Por su parte la segregación escolar del alumnado con nee ha sido menos investigada (Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social, 2021, 2023; Gonzàlez-Balletbò et al., 2023; Guiral y Murillo, 2023a, 2023b; Síndic de Greuges, 2021).

23 Para el curso 2020/21

Entre los trabajos que abordan esta problemática destaca el elaborado por Guiral y Murillo (2023) quienes, tras el análisis de un municipio madrileño, encontraron que la tendencia descendente de la segregación escolar del alumnado con nee ha sufrido un estancamiento en los últimos años. Además, encuentran que la titularidad de los centros incide en este tipo de segregación, visibilizando que los centros más segregadores han sido –y son– los centros de titularidad privada; mientras que los más segregados son los centros públicos. También son interesantes los resultados encontrados en el reciente estudio de Gonzàlez-Balletbò y colaboradores (2023) con datos de municipios catalanes que revela la estrecha relación que existe entre la segregación del alumnado extranjero y la del alumnado con nee.

Con esta contribución se busca actualizar y ampliar las investigaciones llevadas a cabo por Guiral y Murillo (2023) y la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid (2021). Los objetivos son:

- Estimar la magnitud de la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios sostenidos con fondos públicos.
- Determinar la incidencia de la titularidad y el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid en la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

Método

Para responder a los objetivos se hace un estudio ex post facto a partir de los datos oficiales de todos los y las estudiantes matriculados en segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria durante el curso 2023/24 en Getafe, una localidad con cerca de 200.000 habitantes en la Comunidad de Madrid. La población final de estudio son 25.767 estudiantes, de los cuales el 4,7% cuentan con un diagnóstico de necesidades educativas especiales.

Para el análisis de datos se han seguido distintos pasos. En primer lugar, se ha estimado la magnitud de la segregación del alumnado con necesidades para cada una de las tres etapas haciendo uso de distintos indicadores. Dos de ellos, el Índice de Gorard y el Índice de Disimilitud, miden la segregación escolar en su dimensión de uniformidad, es decir, miden la desigual distribución del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros educativos de un territorio cerrado, en este caso el municipio de Getafe. Otros dos, el Índice de Aislamiento -minPmin- y el Índice de Aislamiento Normalizado, miden la segregación escolar en su dimensión de exposición, es decir la probabilidad de interacción entre miembros de distintos grupos.

Posteriormente, se analiza la incidencia de la titularidad y el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid en la segregación escolar haciendo uso de un quinto índice, el índice de Hutchens. Este índice también mide la segregación escolar en su dimensión de uniformidad. No obstante, a diferencia de los anteriormente nombrados, tiene la propiedad de descomposición aditiva. En este sentido, nos permite conocer el porcentaje de la segregación atribuible a la desigual distribución del alumnado con nee entre distintos subsistemas. En este trabajo los subsistemas analizados son cuatro: la red de centros públicos y la red de centros privados-concertados; y el subsistema de centros públicos adscritos al Programa Bilingüe (PB) de la Comunidad de Madrid y el subsistema de centros no adscritos.

Resultados

Los resultados revelan que la magnitud de la segregación del alumnado con necesidades es mayor en Educación Infantil que en cualquier otra etapa (Tabla 1). Esto ocurre tanto en su dimensión de uniformidad como en la dimensión de exposición. En concreto, y según el índice de segregación de Gorard, el 20,9% del alumnado con necesidades educativas especiales en educación infantil debería cambiar de centro educativo para que no hubiera segregación escolar. En el caso del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria este porcentaje es el 15,3%.

Tabla 1

Magnitud de la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales (curso 2023/24)

	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria Obligatoria
Índice **de Gorard**	0,2093	0,1694	0,1533
Índice **de Disimilitud**	0,2216	0,1787	0,1590
Índice **de Aislamiento**	0,0708	0,0637	0,0399
IA normalizado	0,0158	0,0124	0,0045

Nota. Elaboración propia con datos del Ayuntamiento de Getafe.

La descomposición de la segregación en la red de centros públicos y la red de centros privados-concertados revela una baja incidencia de la titularidad en la segregación del alumnado con nee. En concreto, la desigual distribución de estos y estas estudiantes entre redes explica un 3,4% de la segregación escolar total en los centros de Educación Infantil, un 1,8% en Educación Primaria y un 2,2% en Educación Secundaria Obligatoria (Tabla 2).

Tabla 2

*Descomposición de la segregación del alumnado con necesidades educativas especiales en la red de centros públicos y la red de centros privados-concertados (*Índice *de Hutchens)*

	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria Obligatoria
IH total	0,0562	0,0277	0,0181
IH públicos	0,0610	0,0312	0,0117
Pond púb.	0,8075	0,7848	0,7667
Aport. púb.	0,0493	0,0245	0,0090
IH. privados	0,0264	0,0126	0,0375
Pond priv.	0,1906	0,2148	0,2329
Aport. priv.	0,0050	0,0027	0,0087
Resto	0,0019	0,0005	0,0004
IH inter	3,38%	1,81%	2,21%

Nota. Elaboración propia con datos del Ayuntamiento de Getafe.

Por su parte, el Programa Bilingüe muestra una alta incidencia en la segregación de los centros públicos, incidencia que aumenta conforme lo hacen las etapas educativas. Así, las diferencias entre el subsistema de centros adscritos al PB y el subsistema de centros no adscritos explican un 12,1% de la segregación del alumnado con nee en Infantil, porcentaje que asciende a un 19,9% en Primaria, y llega explicar una cuarta parte de la segregación escolar de los centros públicos en Secundaria (Tabla 3).

Tabla 3

*Descomposición de la segregación escolar en la red de centros públicos adscritos al Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid y en los centros no adscritos (*Índice *de Hutchens)*

	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria Obligatoria
IH total	0,0610	0,0312	0,0117
IH PB	0,0824	0,0232	0,0103
Pond PB	0,5077	0,4553	0,5125
Aport. PB	0,0419	0,0106	0,0053
IH. no PB	0,0242	0,0268	0,0075
Pond no PB	0,4849	0,5385	0,4847
Aport. no PB	0,0118	0,0144	0,0036
Resto	0,0074	0,0062	0,0028
IH inter	12,13%	19,87%	23,93%

Nota. Elaboración propia con datos del Ayuntamiento de Getafe.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales está en torno al 0,18, medida con el índice de Segregación de Gorard, siendo especialmente acusada en la etapa de infantil, donde la magnitud alcanza el 0,20. Estas cifras son ligeramente inferiores a los encontrados por Guiral y Murillo (2023a) para la misma población de estudio, lo que indica que la segregación del alumnado con nee estaría decreciendo en el municipio. Aun con ello, es necesario verificar si este descenso se debe a un aumento en el porcentaje de estudiantes con este diagnóstico o si bien es resultado de un reparto equitativo entre los centros.

Asimismo, los hallazgos apuntan a que la existencia de una doble red de centros sostenidos con fondos públicos -públicos y privados concertados- tiene una incidencia moderada la segregación escolar del alumnado con nee, pero que la incidencia del Programa Bilingüe es muy alta. En concreto, la desigual distribución de estos y estas estudiantes entre los centros adscritos al programa y los no adscritos llega a explicar el 23,9% de la segregación en Educación Secundaria Obligatoria. De este modo, coincide con aquellos autores que han mostrado los terribles efectos que tiene para la equidad este Programa autonómico de enseñanza del inglés (Mediavilla et al., 2019).

Impacto y transferencia

Si queremos lograr un sistema educativo realmente inclusivo no sirve únicamente la adaptación de espacios, nuevos programas o dotación de recursos a los centros. Para acabar con la segregación del alumnado con nee requiere de reformas políticas -como puede ser la intervención del Programa Bilingüe-, pero también de cambios profundos que cuestionen la finalidad de la educación y el papel social de la escuela.

Referencias bibliográficas

Bayona-i-Carrasco, J. y Domingo, A. (2021). School segregation of migrants and their descendants in a dual school system: The case of Barcelona. *Population, Space and Place, 27*(8). https://doi.org/10.1002/psp.2446

Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. (2021). *Segregación escolar en Getafe. Informe final.* Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid.

Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. (2023). *Segregación escolar en Móstoles: diagnóstico y propuesta de medidas.* Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social, Universidad Autónoma de Madrid.

Gonzàlez-Balletbò, I., Benito, R. y Albigés, B. (2023). La segregación escolar a escala local: factores contextuales e institucionales en Cataluña. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 183*, 39–56. https://doi.org/10.5477/cis/reis.183.39

Guiral, C. y Murillo, F. J. (2023a). Evolución de la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales: evidencias desde un contexto local. *Revista de Investigación en Educación, 21(*3), 413-431. https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4979

Guiral, C. y Murillo, F. J. (2023a). Segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil en el contexto local. *Siglo Cero, 54*(4), 29–48. https://doi.org/10.14201/scero.31536

Mediavilla, M., Mancebón, M. J., Gómez-Sancho, J.M. y Pires, L. (2019). *Bilingual education and school choice: a case study of public secondary schools in the Spanish Region of Madrid*. IEB Working Paper N. 2019/01. https://doi.org/10.2139/ssrn.3319738

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE, 25*(1), art. 1. https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917

Síndic de Greuges. (2021). *La educación inclusiva en Cataluña*. Síndic de Greuges de Cataluña.

Validación integrativa y participativa de la madurez tecnológica de la App STUDENG+

José Javier Romero-Díaz de la Guardia [1]
Christian Alexis Sánchez-Núñez [1]
Eva María Aguaded-Ramírez [1]
Marina García-Garnica [1]
Olga Hortas-Aliaga [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
jjromero@ugr.es

Resumen

Introducción. El objetivo del presente trabajo es describir el proceso de validación integrativa y participativa de la App STUDENG+, una fase intermedia en el proceso de diseño, prueba y obtención de una herramienta de aprendizaje, desarrollado como parte de un proyecto de prueba de concepto[24]. **Método.** La presente comunicación se sitúa en el nivel integrativo, habiendo seguido un proceso de carácter interactivo al contar con la participación de diferentes agentes que han diseñado la herramienta y los propios usuarios destinatarios que van a utilizarla. **Resultados.** Los resultados revelaron la necesidad de mejorar el proceso de interpretación y corrección de las preguntas de respuesta corta, así como de ofrecer actividades de respuesta abierta, que constituyeran espacios de reflexión. Además, se detectaron problemas de usabilidad, funcionalidad y errores técnicos. **Conclusiones.** Este modelo de validación ha permitido mejorar la aplicación, potenciando su funcionalidad y la experiencia de usuario: incorporación de un sistema de gestión de centros; optimización de la gestión de retos; mejora del algoritmo de evaluación de respuestas cortas; creación de un tipo de actividad de respuesta libre, que genere espacios reflexivos; enriquecimiento de las opciones de interacción; y mejora de la personalización e identificación del usuario en el entorno virtual.

Palabras clave: Investigación aplicada; Tecnología educacional; Aplicación informática; Innovación pedagógica.

Abstract

Introduction. The aim of this paper is to describe the integrative and participatory validation process of the STUDENG+ App, an intermediate phase in the design, testing, and acquisition process of a learning tool, developed as part of a proof-of-concept project. **Method**. This communication is situated at the integrative level, having followed an interactive process involving the participation of different agents who have designed the tool and the end-users who will use it. **Results**. The findings revealed the need to improve the process of interpretation and correction of short-answer questions, as well as to offer open-response activities that constitute spaces for reflection. Additionally, usability issues, functionality, and technical errors were detected. **Conclusions**. This validation model has allowed for the improvement of the application, enhancing its functionality and user experience: incorporation of a center management system; optimization of challenge management; improvement of the short-answer evaluation algorithm; creation of a type of open-response activity that generates reflective spaces; enrichment of interaction options; and improvement of user personalization and identification in the virtual environment.

Keywords: Applied research; Educational technology; Computer application; Pedagogical innovation.

Introducción

Una prueba de concepto, en el contexto de desarrollo de una App, constituye una metodología de trabajo que permite establecer si una determinada idea sobre el software es o no viable; es decir, trata de determinar, mediante

24 Proyecto Pruebas de Concepto "Herramientas eficaces para la integración escolar y social: education value assessment y app STUDENG+" (ref. PDC2021-121306-I00). Institución financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación, en el marco del programa estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Convocatoria 2021. IP. Eva Mª Olmedo Moreno.

el desarrollo de un ejercicio de comprensión y desarrollo técnico, la viabilidad de la idea y si las funcionalidades previstas pueden llegar a tener un uso en la vida real (Mayanaza et al., 2023; Mera-Paz, 2016).

En nuestro caso, el diseño de la App STUDENG+, señalar que las primeras fases de desarrollo tecnológico TRL1-TRL3 (Ibáñez, 2024) se vinculan con los avances y resultados obtenidos en el proyecto I+D+I EDU2017-88641-R, que pretendió diseñar y construir una aplicación lúdico-educativa para mejorar el entorno personal de aprendizaje de menores en riesgo de exclusión social, constituyendo un medio útil para el desarrollo del autoaprendizaje (Expósito-López et al., 2023; Romero-Díaz de la Guardia et al., 2018) y que esta comunicación persigue describir el proceso de validación de la madurez tecnológica de la App (TRL4 y TRL5) mediante una validación integrativa y participativa. Esta finalidad se concreta en:

Objetivo 1. Detectar las limitaciones y posibles mejoras vinculadas a la Versión 1 de la aplicación (STUDENG).

Objetivo 2. Incorporar las mejoras y nuevas funcionalidades dando lugar a la Versión 2 (STUDENG+).

Método

La validación de la aplicación sigue un modelo de investigación integrativa (Andrade, 2019) como puede apreciarse en la Figura 1. En este marco de decisiones metodológicas, el estudio ha sido de carácter interactivo al contar con la participación de los agentes, que han diseñado la herramienta, y los propios usuarios destinatarios, que van a utilizarla.



Figura 1

Nivel y tipos de investigación

Fuente: Adaptación de Hurtado de Barrera (2010).

En la Figura 2, que resume el proceso de desarrollo o madurez tecnológica a la App STUDENG+, se expone el momento de la validación, las decisiones metodológicas asumidas y los resultados obtenidos.

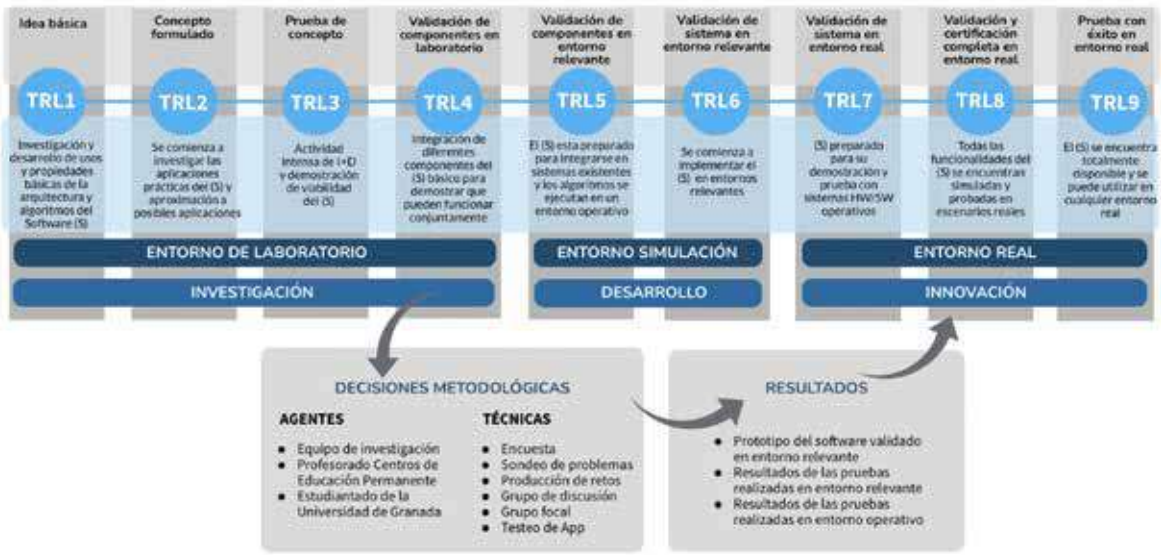


Figura 2

Proceso de Maduración Tecnológica de la App STUDENG+ y decisiones metodológicas

De otro lado, en la Tabla 1, para una mejor comprensión, se especifican y vinculan las dos fases de desarrollo abordadas en esta aportación, los agentes involucrados en cada una de las mismas y las técnicas empleadas para la recogida de la información. Tomando en consideración que la implementación de ambas fases permite alcanzar los objetivos 1 y 2 previamente planteados.

Tabla 1

Relación de agentes y técnicas de recogida de información en las fases de desarrollo.

Fases de desarrollo	Agentes	Técnicas de recogida de información
TRL4	Equipo de investigación	Cuestionario
	Profesorado Centros de Educación Permanente	Sondeo de problemas
	Estudiantado de la Universidad de Granada	Brainstorming grupal y ficha de análisis documental
TRL5	Equipo de investigación	Grupo de discusión
	Profesorado Centros de Educación Permanente	Grupo focal
	Estudiantado de la Universidad de Granada	Testeo de App

Participantes

Los participantes en el proceso de validación son diversos como puede apreciarse en la Tabla 1 y en la Figura 3. Se trata de tres colectivos bien diferenciados, pero, a la vez, vinculados con el objetivo común del uso y aprovechamiento de la herramienta de aprendizaje (y enseñanza), al cumplir con las características y perfil de los usuarios finales de la App. Se ha utilizado el muestreo deliberado y por conveniencia, para seleccionarlos.



Figura 3

Relación y número de agentes participantes.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En este proceso de validación, interesa el recabo de información concreta, que permita la mejora de la herramienta, y, por ello, toma sentido el uso de técnicas de recogida de información cualitativas características de entornos virtuales: documentales, participativas y conversacionales (Orellana y Sánchez-Gómez, 2006). En la tabla 1, pueden apreciarse las diferentes técnicas utilizadas, así como los participantes.

El cuestionario (TRL4) se ha aplicado, haciendo uso de la herramienta Google Forms, permitiendo recoger información sobre las incidencias en el funcionamiento de la App, así como sugerencias de mejora (Abarzúa-Ceballos et al., 2024). El grupo de discusión (TRL5) ha posibilitado la reflexión y puestas en común del equipo de trabajo sobre los errores y mejoras de la aplicación, así como el debate al respecto y la toma de decisiones consensuadas (Massot et al., 2019). Se ha empleado con el profesorado el sondeo de problemas (Pérez Campanero, 2014), para identificar los problemas en el grupo principal, que, posteriormente, se subdividió, para desarrollar grupos focales, conforme a las pautas de Marín y Tur (2023). Esto permitió identificar áreas de ineficiencia y oportunidades de mejora (Alcaide, 2023).

Bajo la premisa de adecuarse a los participantes y a la intencionalidad práctica y generativa, se ha empleado cierto grado de creatividad y mixtura (Alonso-Sanz, 2016; Legaz et al., 2017), en el uso de técnicas de recogida de información. Con el estudiantado universitario se ha utilizado un brainstorming grupal (TRL4), caracterizado por una primera fase divergente y creativa, donde se han generado contenido para la App (actividades y recursos); posteriormente, se ha realizado una fase convergente de carácter evaluativo, siendo de gran utilidad, en este proceso, el uso de fichas de análisis documental, que han ayudado a revisar, analizar y homogeneizar la información de cada actividad generada, partiendo de unas categorías previamente definidas (Massot et al., 2019) y que, en este caso, han sido: edad/nivel, competencia, reto, duración, tipo de respuesta requerida…

Análisis de los datos

El análisis de datos se centró en un enfoque cualitativo (Johnson & Christensen, 2014), empleando cuestionarios de preguntas abiertas, para identificar errores en la aplicación. Se transcribieron y codificaron las respuestas, categorizándolas y priorizándolas. Estos datos se combinaron con los obtenidos en las sesiones de sondeo de problemas. Además, se evaluó la viabilidad y el esfuerzo de desarrollo de las modificaciones sugeridas.

Las actividades, inputs y recursos generados en las sesiones de brainstorming fueron revisadas mediante análisis comparado, dando lugar, conforme a las categorías definidas, a combinaciones, ampliaciones o eliminaciones, en base a su ajuste y coherencia, aplicación y utilidad. Además, se realizó un análisis cualitativo de los datos recopilados en sesiones de grupo de discusión y grupos focales (Ballestín & Fàbregues, 2018), examinando transcripciones y notas, para identificar patrones relacionados con la funcionalidad de la aplicación.

Resultados

El principal error detectado ocurrió en el proceso de interpretación y corrección de las preguntas de respuesta corta. Los datos recopilados revelan discrepancias entre las respuestas esperadas y las correcciones de la aplicación.

El profesorado destacó la necesidad de que la aplicación ofrezca actividades, que permitan respuestas abiertas, sin requerir una puntuación automática. Esto refleja el deseo de generar espacios de reflexión y libre expresión, dando cabida, por ejemplo, a actividades relacionadas con la orientación personal.

Por otro lado, el proceso de diálogo permitió detectar problemas de usabilidad (contraste de colores), errores técnicos, funcionalidades, que no se ajustaban a los requerimientos iniciales, y problemas de accesibilidad, especialmente, para futuros usuarios de la aplicación no nativos en lengua castellana.

Con respecto a la gestión de usuarios y la visibilidad de contenidos, varios agentes participantes expresaron su preocupación acerca de la integración del profesorado y alumnado de diversos centros educativos en un mismo entorno virtual de trabajo.

Conclusiones

Tras el análisis cualitativo, se priorizaron las modificaciones y se realizaron desarrollos adicionales. Se mejoró el algoritmo de evaluación de respuestas cortas, para garantizar precisión y coherencia en la retroalimentación. Se introdujo un nuevo tipo de actividad de respuesta libre, para fomentar la reflexión, con la opción de recibir feedback manual del docente. También, se revisaron los sistemas de asignación de premios basados en retos y se implementó una función, para duplicar/modificar retos, facilitando al profesorado adaptarlos a su contexto específico.

La nueva versión de la aplicación STUDENG+ presenta mejoras significativas en sus funcionalidades; Entre otras, destacar la posibilidad de crear y editar centros educativos desde el portal de administración; optimizar la gestión de retos, facilitando su compartición y duplicación entre usuarios, fomentando la colaboración entre la comunidad educativa; nuevas actividades de asociación entre elementos para enriquecer las opciones de interacción y un nuevo avatar 3D como perfil del usuario que mejora la personalización e identidad en un entorno virtual adaptándose a diferentes contextos culturales y étnicos (Figura 4).

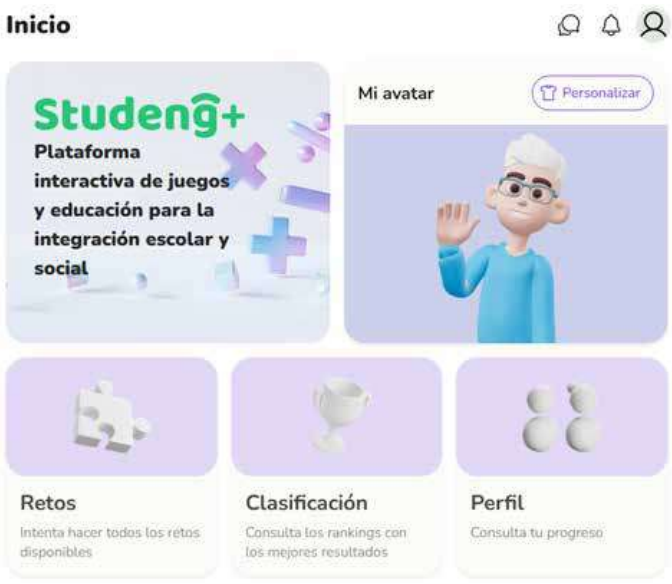


Figura 4

Pantalla de perfil de la App Studeng+

La aplicación ha integrado una función de texto a voz, para promover la inclusividad y mejorar la accesibilidad. Esto facilita el acceso a la información, para personas con discapacidad visual o dificultades de lectura, y facilita la comprensión de textos, para personas no nativas del idioma.

La validación de STUDENG+ permitirá confirmar que la aplicación cumple con las necesidades de los centros educativos y la implementación en entornos reales (TRL 6). Esta transición marca un hito importante en el desarrollo de la aplicación, ya que implica una validación más completa en entorno real.

Impacto y transferencia

Se aporta una nueva versión de STUDENG+ sin errores funcionales, más actual y ajustada a las necesidades de los usuarios, lo que puede considerarse un impacto esperado. Además, las fases intermedias (simulación, prueba y validación) y el modo en que se han desarrollado, facilitan la transferencia. dado que son los potenciales usuarios/ destinatarios de STUDENG+ los que han participado en su proceso de ajuste y mejora.

Otros indicadores de transferibilidad son: las mejoras de poder generar y compartir actividades en distintos contextos sociales y culturales, el aumento de elementos de personalización de los avatares (ajustes a contextos, etnias y otros elementos culturales), así como el trabajo de difusión de STUDENG+ entre profesionales y científicos educativos (foros, cursos, conferencias, congresos, etc.).

Referencias bibliográficas

Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A., & Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, *42*(1), 33-59.

Alcaide, G.G. (2013). Métodos y técnicas para la investigación del comportamiento informacional: Fundamentos y nuevos desarrollos. *Revista Española De Documentación Científica, 36*(3), 1-2. https://www.proquest.com/scholarly-journals/métodos-y-técnicas-para-la-investigación-del/docview/1449791224/se-2

Alonso-Sanz, A. (2016). Creatividad en el diseño de instrumentos de recogida de datos. Las preferencias especiales experimentadas por escolares. *Arte y Políticas de identidad* 14, 19-40. https://doi.org/10.6018/280441

Andrade, J. A. (2019). La investigación relacional y sus pilares: complejidad, rizoma y transdisciplina. En A. Insuasty, E. Borja, R. Rivera, & J. A. Andrade (Eds.), Reflexiones sobre investigación integrativa. *Una perspectiva inter y transdisciplinar* (pp. 65–89). Grupo de Investigación y Editorial Kavilando. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/kavilando/20200309045350/0.pdf

Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educació*n. UOC.

Expósito López, J., Romero Díaz de la Guardia, J.J., Olmos Gómez, M.C., Tomé Fernández, M., Parra González, E., Chacón Cuberos, R., Aguaded Ramírez, E., Conde Lacárcel, A., García Garnica, M**.**, Cuevas Rincón, J., Martínez Martínez, A., Sánchez Núñez, C., Rodríguez Sabiote, C., Pistón Rodríguez, M.D., & Olmedo Moreno E.M. (2023). Herramientas eficaces para la integración escolar y social de los estudiantes MENA escolarizados: APP STUDENG+. En A.M. Porto Castro, J.M. Muñoz Cantero y C.I. Ocampo Gómez (Eds.), *Libro de Actas del XX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 680-687). Universidade de Santiago de Compostela publicacións. https://doi.org/10.15304/9788419679543

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística* (4ª ed.). Quirón Ediciones.

Ibáñez, J.M. (2024, 20 de febrero). *Niveles de madurez de la tecnología. Technology readiness levels. TRLs. Una introducción.* https://www.mintur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/393/NOTAS.pdf

Johnson, B., & Christensen, L.B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5a ed.)*. Sage Publications

Legaz, I., Gutiérrez, L., & Luna, A. (2017). Brainstorming como recurso docente para desarrollar competencia investigadora. *Revista Iberoamericana de Educación, 74* (1), 133-148. https://doi.org/10.35362/rie741631

Marín, V.I., & Tur, G. (2023). La privacidad de los datos en Tecnología Educativa: resultados de una revisión de alcance. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (83), 7-23. https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2701

Mayanaza, D.V.C., Palomino, R.G., & Arpi, F.N.C. (2023). Oportunidades y desafíos de la educación híbrida en el contexto pospandémico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(28), 1028-1041. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, A. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed. pp. 361-386). Editorial La Muralla, S.A.

Mera-Paz, J.A. (2016). Análisis del proceso de pruebas de calidad de software. *Ingeniería Solidaria, 12*(20), 163-176. http://dx.doi.org/10.16925/in.v12i20.14802

Orellana, D., & Sánchez Gómez, M.C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en investigación cualitativa. *Revista de investigación Educativa, 24* (1), 205-222. https://revistas.um.es/rie/article/view/97661

Pérez Campanero, M.P. (2014). Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Editorial Narcea.

Romero-Díaz De La Guardia, J.J., Moreno-Olmedo, E.M., & Ruiz-Rodríguez, P. (2018). Diseño y desarrollo de una app lúdicoeducativa para enriquecer el PLE del MENA y mejorar su autoeficacia escolar, rendimiento, inclusión social y laboral futura. En T. Ramiro Sánchez, M. Teresa Ramiro Sánchez, & M.P. Bermúdez Sánchez, *Libro de Actas 6th International Congress of Educational Sciences and Development* (p.281). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Nivel de asistencia en el aula: cuantificación y tipología de comportamientos

Ernest Pons Fanals [1]
Laura Guitart Tarrés [1]
Maria Trinidad Bretones [1]
Pilar López-Jurado [1]
Mònica Pigem Vigo [1]
Glòria Rubert Adelantado [1]
Montserrat Crespi-Vallbona [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
mcrespi@ub.edu

Resumen
La preocupación creciente por la baja asistencia de los estudiantes universitarios en el aula se ha convertido en un desafío para la comunidad educativa. Con el fin de validar la percepción del profesorado sobre la baja asistencia a clase, la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona (UB) ha implementado una recopilación de datos, para analizar las razones de esta aparente incapacidad de atraer a los alumnos a las aulas. La encuesta fue completada por el profesorado en tres periodos (semana 3, semana 9 y semana 13 del segundo semestre) del curso 2022-23, en la que participaron más de 150 grupos de un total de 1311 que ofrece la Facultad relacionados con los grados de Administración y Dirección de Empresas, Economía, Estadística, Sociología y Empresa Internacional. Los resultados principales revelan una gran diversidad de situaciones entre asignaturas y grupos, con algunos con menos del 10% de asistencia y otros con más del 90%, lo cual requiere un análisis detallado para obtener conclusiones sólidas.

Palabras clave: absentismo, universidad, educación superior, innovación educativa.

Abstract
The growing concern about low attendance of university students in the classroom has become a challenge for the educational community. In order to validate the faculty perception of low class attendance, the Faculty of Economics and Business at the University of Barcelona (UB) has implemented a data collection in order to analyze the reasons for this apparent inability to attract students to the classroom. The survey was completed by faculty in three periods (week 3, week 9 and week 13 of the second semester) of the 2022-23 academic year, in which more than 150 groups participated out of a total of 1311 offered by the Faculty related to the degrees of Business Administration and Management, Economics, Statistics, Sociology and International Business. The main results reveal a great diversity of situations among subjects and groups, with some with less than 10% attendance and others with more than 90%, which requires a detailed analysis to obtain solid conclusions.

Keywords: absenteeism, university, higher education, educational innovation.

Introducción

La preocupación de los profesores ante la baja asistencia de los alumnos en el aula no es nueva. Existe numerosa literatura sobre el absentismo en diferentes niveles escolares, en diferentes países, y a nivel universitario, también en diferentes ámbitos. Algunos ejemplos son: el estudio de Pyne et al. (2023) a nivel de escuela primaria; o el trabajo de Husman et al. (2023) con estudiantes de educación secundaria.

Por ámbitos de estudios universitarios, destacan los trabajos en estudios de enfermería (Bano et al., 2023; Ashipala, et al., 2023; Sultana, et al., 2023), estudios de medicina (Bahadori, et al., 2020; Buni, et al., 2019; Din, et al., 2023; Beheshti Fard, et al., 2023), ingeniería (Mondal, et al., 2023), arquitectura (Zeqiri and Sadiku, 2023) o Administración y dirección de empresas (Triadó-Ivern et al, 2009) entre otros.

Diferentes estudios muestran que las principales causas de absentismo entre los estudiantes universitarios tienen que ver con factores físicos, actitudinales, metodológicos y organizativos. Así, se señalan estrategias de enseñanza

deficientes por parte de los profesores, entornos de aprendizaje desfavorables, bajo nivel socioeconómico, influencia de los compañeros o relaciones interpersonales poco propicias entre estudiantes y profesores (Wadesango and Machingambi, 2011; Majeed et al., 2019; Sahin, 2023; Monono Mbua, 2023).

En este contexto, y especialmente tras la pandemia, ha aumentado esta percepción entre el profesorado de la Facultad de Economía y Empresa de la Universitat de Barcelona respecto a la baja asistencia en las clases. Por este motivo, la dirección de esta Facultad asumió el reto de recopilar datos sobre el número de estudiantes que asisten a clase durante el segundo semestre del curso académico 2022-23, con el fin de poder analizar los datos recogidos y buscar métodos para revertir la tendencia.

La Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona es la más grande de esta universidad. Según los últimos datos del curso 23-24, cuenta con un total de 8226 estudiantes (entre grado, máster, doctorado), específicamente con 6489 estudiantes en los programas de grado (Gestió Acadèmica, 21/2/24). En su oferta académica, además de los programas de máster y doctorado, cuenta con cinco titulaciones: Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía, Negocios Internacionales, Estadística (Interuniversitario Universitat de Barcelona - Universitat Politècnica de Catalunya) y Sociología. Es en estas titulaciones de grado en las que se enmarca este trabajo. Los programas de máster y doctorado se han excluido de este estudio debido a los diferentes perfiles de estos estudiantes.

Así, el primer objetivo de esta investigación es cuantificar el nivel de asistencia para, en segundo lugar, tratar de rastrear la tipología que se da en la diversidad de comportamientos del alumnado. Analizaremos los perfiles de comportamiento para cada uno de los Grados que componen la docencia universitaria en nuestra Facultad, revisaremos la tendencia de comportamiento en función del tamaño de los grupos de clase, de los tipos asignaturas (obligatorias u optativas), de los contenidos (prácticos o teóricos), de las metodologías docentes aplicadas y de las dinámicas del profesorado (en este caso en correlación con su experiencia y su relación contractual o categoría profesional). Desde esta tipología esperamos obtener como resultado, especialmente en las tendencias más extremas de baja y alta asistencia, los argumentos precisos para formular nuevas preguntas de investigación, hipótesis fundamentadas y propuestas sobre posibles medidas de actuación.

Método

La principal dificultad que plantean los objetivos propuestos es la disponibilidad de información precisa acerca de cuántos estudiantes asisten a clase. Por eso, se ha optado por diseñar una investigación basada en una encuesta propia, con la finalidad de medir, en diferentes días, la asistencia exacta (número de estudiantes) en diferentes asignaturas. Para disponer de una medición fiable, la encuesta se ha dirigido al profesorado.

La recogida de datos de los estudiantes de grado de la Facultad se realizó durante el segundo semestre del curso 2022-2023. Se diseñó un pequeño formulario de fácil acceso basado en un código QR que los profesores encontraron en los pupitres de todas las aulas de la facultad. A partir del pequeño cuestionario, se introdujeron los datos de la asignatura, grupo y número de participantes en el aula ese día utilizando el propio teléfono móvil del profesor. La encuesta se realizó en tres periodos: al principio del semestre (tercera semana tras el inicio de las clases), a mitad del semestre (semana 9) y al final del semestre (semana 13).

Además de preguntar al profesorado el número de estudiantes asistentes a la clase, sólo se preguntaba por el código de la asignatura. Esto implica que sea un formulario de respuesta ágil, pero permite después relacionar la cifra de estudiantes en clase con otra información relevante en nuestro análisis (características de la asignatura, horario, características del profesorado, etc.).

Resultados

El Decanato de la facultad envió un correo electrónico informativo sobre los objetivos del estudio para fomentar la participación. En este punto cabe destacar la buena disposición del profesorado de la facultad a participar en la investigación. Así, tras filtrar las respuestas, la muestra de datos incluye el 44,1% de los grupos, lo que se considera una muy buena respuesta por parte de la dirección de la Facultad.

Como variable objetivo se ha escogido el porcentaje de asistencia a clase, calculado tomando la ratio entre el número de estudiantes en clase y el total de estudiantes matriculados en aquel horario de cada asignatura.

A continuación, se ha podido relacionar este porcentaje de asistencia con la información disponible sobre la asignatura, profesorado y grupo, utilizando modelos econométricos. Se ha comprobado que estos modelos cumplen con todos los requisitos a nivel estadístico para obtener resultados confiables y estadísticamente significativos.

Discusión y conclusiones

Los principales resultados confirman diferencias estadísticamente significativas entre grados. Concretamente, Empresa Internacional y (en menor medida, Economía y Estadística) tienen mayor asistencia que ADE y Sociología. Por otro lado, las profesoras tienen una asistencia ligeramente menor que los profesores (2,4 puntos); y en relación con la dedicación, se observa que el profesorado a tiempo completo tiene más asistencia (4,5 puntos) que el profesorado contratado a tiempo parcial. No hay diferencias claras según la afiliación de departamentos. Asimismo, las semanas 9 y 13 presentan una menor asistencia que la semana 3. Pero, sobre todo, la diferencia está entre la 3 y la 9 (10 puntos menos). En cuanto a las asignaturas, en las obligatorias la asistencia es mucho menor que en las optativas o de formación básica. Así, entre las asignaturas de primer y segundo curso no se detectan diferencias significativas; en cambio, en tercer curso sí hay un descenso de la asistencia (13 puntos). Entre turnos horarios (de mañana, mediodía y tarde) no se detectan diferencias. Sólo en un caso, los grupos para estudiantes que repiten la asignatura programados a mediodía, la asistencia es claramente menor (30 puntos menos). Si bien, cuando hay más grupos de una misma asignatura, la asistencia es menor. Cada grupo de más implica 1,4 puntos menos de asistencia, y esto es especialmente relevante cuando hablamos de asignaturas con 8 o 10 grupos (como es el caso de ADE). Por último, en las asignaturas con mayor rendimiento, la asistencia es superior, pero menos de lo que podríamos pensar. Cuando aumentan en un 10% el número de aprobados, la asistencia aumenta tan sólo en 2 puntos. Pero es estadísticamente significativo.

Impacto y transferencia

Esta no es más que una primera investigación que nos permitirá organizar las investigaciones posteriores que se requieren (en este caso, de carácter más cualitativo) sobre cuáles son las prácticas docentes que atraen la asistencia, y su contrario.

La cuantificación que ofrecemos en esta investigación es lo suficientemente densa (dado el tamaño de nuestra Facultad por su diversidad de titulaciones y el número de estudiantes implicado) como para identificar con claridad los *targets* sobre los que seguir explorando, al tiempo que ofreceremos algunas líneas provisionales de actuación.

Referencias bibliográficas

Ashipala, D.O., Kalyangu, J., Shikulo, P.I., & Lifalaza, A**.** (2023). Factors Associated with Absenteeism in Clinical Areas Among Undergraduate Nursing Students at the University of Namibia. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, *34*, 253-267. https://doi.org/10.59670/jns.v34i.1000

Bahadori, M.H., Salari, A., Alizadeh, I., Moaddab, F., Balasi, L.R., & Soodmand, M. (2020). The Root Causes of Absenteeism in Medical Students: Challenges and Strategies Ahead. *Educational Research in Medical Sciences*, *9*(2). e107120; https://doi.org/10.5812/erms.107120

Bano, S., Parveen, T. and Nazar, K. (2023), Factors Influencing Absenteeism among Nursing Students in the College of Nursing Nishter Medical University Multan, *Biological and Clinical Sciences Research Journal,* 2023(1), p. 347. https://doi.org/10.54112/bcsrj.v2023i1.259

Beheshti Fard, S., Vahedian-Shahroodi, M., Ajilian Abbasi, M., Behzad, F., & Vakili, S. (2023). The Effect of Class Attendance on Students' Academic Achievement, Professors' Motivation, and Student Professionalism: Perspective of Medical Sciences Students. *Medical Education Bulletin*, *4*(1), 649-660. 10.22034/MEB.2023.385682.1072

Buni, H.D., Abukenda, E., Abuaien, K., Jabira, Y., & Zaid, M**.** (2019). Medical Students' Absenteeism: Magnitude of the Problem and Associated Factors. Tripolitana madeical Journal, 8 (2), 54-58

Din, M. U., Fatima, N., Awan, S., Mariyam, M., Naseer, U., & Tarar, K. A. (2023). Medical Students' Perspectives Towards Absenteeism in Class. *Esculapio Journal of SIMS*, *19*(3), 365-370

Husman, M. N., Jusoh, A. J. & Mohamed Arip, M. A. S. (2023), Systematic Literature Review on Factors Causing Secondary Students` Absenteeism, *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 6(2), 217-232. doi: 10.5281/zenodo.7884703.

Majeed, A., Hussain, M., Afzal, M.., & Gilani, S. A. (2019). Causes of absenteeism among university students. *European Academic Research*, *7*(3), 1894-1909.

Mondal, S.D., Ghosh, D.N., & Dey, P.K. (2023. "Investigate the Reason for Students' Absenteeism in Engineering College in a Fuzzy MCDM Environment", 21-34. In *Applications of Operational Research in Business and Industries: Proceedings of 54th Annual Conference of ORSI* · Springer Nature Singapore.

Monono Mbua, Emile, (2023). Chronic Absenteeism in Higher Education Institutions in Cameroon: The Case of the University of Buea. *World of Science: Journal on Modern Research Methodologies*, *2*(4), 134-163.

Pyne, J., Grodsky, E., Vaade, E., McCready, B., Camburn, E., & Bradley, D. (2023). The signaling power of unexcused absence from school. *Educational Policy*, *37*(3), pp.676-704.

Şahin, M**.** (2023). A Study on Absenteeism of University Students. *International e-Journal of Educational Studies*, *7*(13), 75-88.

Sultana, R., Maqsood, S., Shakeel, A., Mubarak, Z., Majeed, S., & Perveen, K**.** (2023). A Qualitative Exploratory Study on Absenteeism among Nursing Students in a Private Nursing College: Exploratory Study on Absenteeism. *NURSEARCHER, Journal of Nursing & Midwifery Sciences*, 3 (2),15-21. ttps://doi.org/10.54393/nrs.v3i02.45

Triadó-Ivern, X., Aparicio Chueca, M., Guàrdia-Olmos, J., & Jaría Chacón, N. (2009). Aproximación empírica al análisis del absentismo de los estudiantes universitarios. Estudio del caso de la Facultad de Economía y Empresa (UB). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2009, 2 (4), 182-192*.

Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Elasri-Ejjaberi, A., Maestro-Yarza, I., Bernardo, M., & Presas Maynegre, P. (2020). A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, *57*(2), 136-147.

Wadesango, N., & Machingambi, S. (2011). Causes and structural effects of student absenteeism: a case study of three South African Universities. *Journal of Social Sciences,* 26(2), 89-97.

Zeqiri, L., & Sadiku, A. (2023). Student Absenteeism and English Language Performance: A Study of First Year Architecture Students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *9*(1), 135-144.

Relación explicativa del uso de los recursos tecnológicos sobre el rendimiento en alumnado de España

Melisa Sales Ferrús [1]
María Isabel Díaz García [1]
Gonzalo Almerich [1]
[1] *Universitat de València*
Melisa.Sales@uv.es

Resumen

La relación del uso de los recursos tecnológicos sobre el rendimiento académico del alumnado es una temática importante y con resultados mixtos. El objetivo de este estudio es determinar la influencia del uso de los recursos tecnológicos (personal, académico no escolar y académico en el aula) sobre el rendimiento académico (matemáticas, lectura y ciencia) en alumnado español. Para tal finalidad, y mediante un diseño cuantitativo no experimental de tipo correlacional, se han utilizado los datos del alumnado de la prueba PISA 2022 de España tanto de la prueba principal (competencia matemática, lectora y científica) como del Cuestionario de Familiaridad con las TIC (uso personal, académico no escolar y académico en el aula). Los resultados apuntan que el uso de los recursos tecnológicos incide sobre el rendimiento académico del alumnado, siendo el uso personal para propósito de entretenimiento el que se vincula de forma global y negativamente con el rendimiento; el académico no escolar positivamente sobre la competencia lectora; y sin efecto el uso académico en el aula. Así, es necesario una política de la planificación de la integración de las TIC en el aula, fomentando la influencia positiva del uso de los recursos tecnológicos sobre el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: Rendimiento académico, Tecnología de la información, uso, estudiante.

Abstract

The relationship between the use of technological resources and student academic achievement is an important topic with different results. The aim of this study is to determine the influence of the use of technological resources (personal use, academic use outside the classroom, and classroom academic use) and the academic achievement (mathematics, reading and science) in Spanish students. For this purpose, through a non-experimental quantitative design of a correlational type, the data from PISA 2022 students test in Spain, the main test (mathematical, reading and scientific competence) and the Familiarity with ICT's Questionnaire (personal use, academic use outside the classroom, and classroom academic use). The results indicate that the use of technological resources affects the academic achievement of students, being the personal use for entertainment purposes tied globally and negatively to the academic achievement; the non-academic use at school is positively tied on reading competence; and the academic use at school in the classroom without any effect. Thus, a planning policy for the integration of ICT in the classroom is necessary, promoting the positive influence of the use of technological resources in learning process.

Keywords: Academic achievement, Information Technology, use, students.

Introducción

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han ido evolucionando a lo largo de los últimos años en lo que se refiere a la disponibilidad, el acceso y el uso en los distintos países, desarrollados y en vías de desarrollo (Hinostroza, 2017), formando parte de nuestras vidas y de diferentes ámbitos incluido el educativo (Eurydice, 2019; Hinostroza, 2017; OCDE, 2019).

En este sentido, algunos autores apuntan que la tecnología podría mejorar los resultados del aprendizaje si se usa adecuadamente (Educational Testing Service, 1998; Fouts, 2000; Wagner et al., 2005), y que un buen uso de las TIC está asociado a una buena condición de uso (Dexter et al., 2002; Mann, 1999; Noeth & Volkov, 2004; Penuel, 2006; Zhao et al., 2002). De esta forma, la comprensión del uso de los recursos tecnológicos por parte del alumnado se constituye en esencial para la educación.

El uso de los recursos tecnológicos por parte del alumnado se refiere a la frecuencia temporal de uso de los mismos para efectuar distintas tareas o actividades con creciente complejidad para propósitos personales y/o académicos (Díaz-García et al., 2020). Este uso se puede clasificar en tres ámbitos (Almerich et al., 2021; Díaz-García, 2020): uso personal para actividades de ocio; uso académico no escolar para actividades académicas fuera del centro escolar; uso académico en el aula para actividades académicas dentro del aula.

Una de las cuestiones esenciales en el estudio de la tecnología educativa se ha centrado en la relación entre el uso de los recursos tecnológicos y el rendimiento académico (Alderete et al., 2017; Biagi & Loi, 2013; Fairlie & Robinson, 2013; Falck et al., 2018; Wainer et al., 2015). En general, la evidencia empírica ha mostrado que la vinculación del uso de las TIC con el rendimiento académico es mixta, produciendo resultados positivos, negativos o nulos (Alderete et al., 2017; Biagi & Loi, 2013; Bulman & Fairlie, 2016; Fairlie & Robinson, 2013; Falk et al., 2018; Wainer et al., 2015).

A este respecto, en estudios PISA sobre el uso y rendimiento académicos se ha encontrado que el uso académico en el aula presenta una relación negativa en matemáticas, lectura y ciencia (Skryabin et al., 2015), o no produce efecto sobre matemática y lectura y sí sobre la ciencia (Fernández-Gutiérrez et al., 2020). El uso académico no escolar se vincula positivamente con el rendimiento en matemáticas, lectura y ciencia (Skryabin et al., 2015). El uso personal produce relaciones negativas con el rendimiento en matemáticas, lectura y ciencia (Navarro-Martínez & Peña-Acuña, 2022). Por consiguiente, es importante profundizar sobre esta relación, para comprender mejor la vinculación, considerando el rendimiento académico de forma conjunta y no separada.

De esta forma, el objetivo de este estudio es determinar la relación explicativa del uso de los recursos tecnológicos del alumnado para actividades, tanto escolares como no escolares, sobre el rendimiento académico del alumnado en la prueba de competencias de PISA 2022 en alumnado de España.

Método

El diseño de investigación utilizado es cuantitativo no experimental de tipo correlacional.

La muestra está compuesta por 30.800 estudiantes de 15-16 años, de los cuales el 49.5% son alumnas y el 50.5% son alumnos y mayoritariamente se encuentran en 4º de la ESO. El tipo de muestreo empleado es probabilístico para representar la población de referencia.

El instrumento de recogida de la información se corresponde con dos pruebas de PISA 2022. La primera es la prueba cognitiva, en la cual se evalúan las competencias en matemáticas, lectura y ciencia. La segunda se corresponde con el Cuestionario de Familiaridad con las TIC en la que evalúa el uso y la competencia digital.

En este estudio se emplean dos conjuntos de variables. El primer conjunto es el rendimiento académico que se compone de la puntuación global en matemáticas, lectura y ciencia. El segundo conjunto deriva del uso de los recursos tecnológicos y se compone de las puntuaciones de tres usos: para actividades de ocio entre semana (personal), para actividades escolares fuera del aula (académico no escolar) y para actividades de aprendizaje basadas en la investigación (académico en el aula).

Los análisis de datos, obtenidos mediante el programa SPSS 28.0, son la correlación de Pearson y la correlación canónica lineal.

Resultados

En primer lugar, se atiende a la relación univariada entre las dimensiones de ambos conjuntos. A partir de la correlación de Pearson -ver Tabla 1-, se puede apreciar que únicamente el personal se vincula con las tres dimensiones del rendimiento académico, pues los otros dos usos no muestran relación.

El valor de la correlación del uso personal es igual con las matemáticas, la lectura y la ciencia, con un tamaño del efecto pequeño (Cohen et al., 2003). Además, se trata de una relación negativa en los tres casos, con lo cual a menor uso de los recursos tecnológicos para este tipo de actividades mayor puntuación en las tres dimensiones del rendimiento académico.

Tabla 1

Correlaciones de Pearson entre las dimensiones de uso y de rendimiento académico

Uso de recursos tecnológicos	Matemáticas	Lectura	Ciencia
Personal	-0.26	-0.26	-0.26
Académico no escolar	0.02	0.07	0.02
Académico en el aula	0.03	0.02	0.02

A continuación, se presenta la relación entre el conjunto de uso de los recursos tecnológicos para diversas actividades y el conjunto de rendimiento académico, a partir del análisis de correlación canónica lineal.

La relación explicativa entre ambos conjuntos es estadísticamente significativa (Lambda de Wilks= .901, $F_{9, 65482.28}$= 317.26, p < .001), con un tamaño del efecto mediano (9.9%, Cohen et al., 2003).

A partir del análisis de reducción dimensional se han obtenido tres funciones canónicas – función 1 F $F_{9, 65482.28}$= 317.26, p < .001; función 2 $F_{4, 53814.00}$= 66.01, p < .001; función 3 $F_{1, 26908.00}$ = 4,59, p=.032-. Las tres funciones son estadísticamente significativas, si bien únicamente las dos primeras participan en la explicación de la relación por su intensidad. La primera función explica prácticamente toda la relación -Tabla 2-, siendo la segunda una matización de la primera.

A partir de los coeficientes estructura -Tabla 2- se puede apuntar que en la primera función únicamente existe la relación del uso personal sobre las tres dimensiones del rendimiento académico -matemáticas, lectura y ciencia-. El signo de los coeficientes representa una vinculación negativa del uso personal con el rendimiento académico.

En la segunda función, que es una matización de la primera, se produce la relación del uso académico no escolar con las tres dimensiones del rendimiento. El signo de los coeficientes señala una vinculación positiva con la lectura y negativa con las matemáticas y la ciencia.

Tabla 2

Solución del análisis de correlación canónica lineal

Rendimiento	Coeficientes estructura	Coeficientes estructura cuadrados	Coeficientes estructura	Coeficientes estructura cuadrados
Matemáticas	-.94	0.88	-.29	0.08
Lectura	-.96	0.92	.25	0.06
Ciencia	-.93	0.86	-.25	0.06
Uso	Rc= .299	R^2=.089	Rc= .098	R^2=.009
Personal	.92	0.85	.18	0.03
Académico no escolar	-.16	0.03	.80	0.64
Académico en el aula	-.07	0.00	-.06	0.00

De forma global -Figura 1-, se puede señalar la clara oposición del uso personal de los recursos tecnológicos con las tres dimensiones del rendimiento académico, desde la primera función. La segunda función representa la vinculación del uso académico no escolar con la comprensión lectora. El uso académico en el aula no produce un efecto sobre el rendimiento.

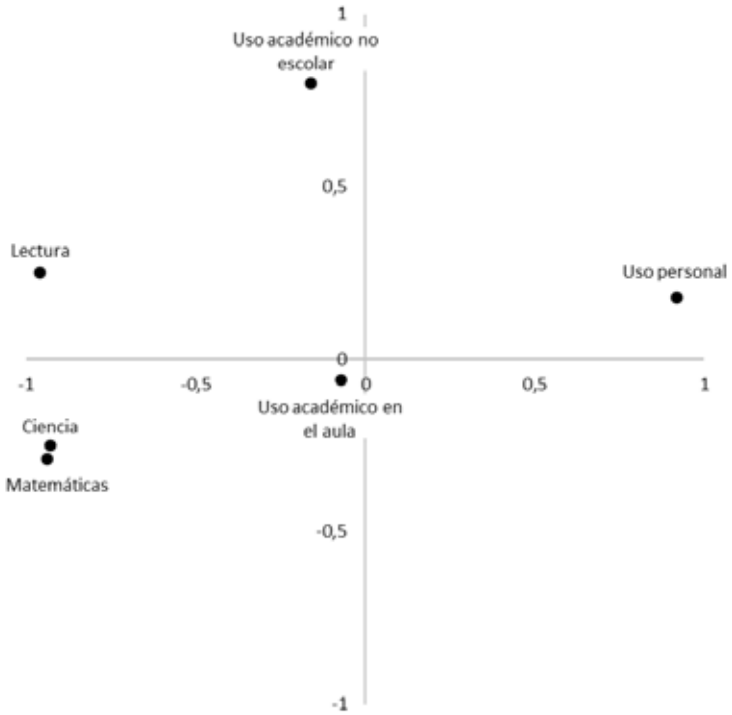


Figura 1

Coeficientes estructura de los conjuntos uso de los recursos tecnológicos y rendimiento académico

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio representan una vinculación explicativa del uso de los recursos tecnológicos sobre el rendimiento académico del alumnado. Esencialmente es el uso personal, para actividades de ocio entre semana, el que explica dicha relación, siendo negativa. Esto significa que un menor uso personal de los recursos tecnológicos determina un incremento del rendimiento académico, como encontraron Navarro-Martínez y Peña-Acuña (2022).

El uso académico no escolar presenta una relación matizada con el rendimiento académico, vinculándose básicamente con la comprensión lectora, y no tanto con las matemáticas y la ciencia. Este resultado coincide parcialmente con el de Skryabin et al. (2015). El uso académico en el aula no produce ningún efecto en el rendimiento, como encontraron parcialmente Fernández-Gutiérrez et al. (2020), y no con el de Skryabin et al. (2015).

Por lo tanto, en alumnado español el rendimiento académico está influido de forma negativa por el uso personal que realiza el alumnado en sus actividades de ocio entre semana. El uso académico en el aula no incide sobre el rendimiento lo cual resulta preocupante por los esfuerzos realizados para la integración de las TIC en el aula.

Por tanto, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la conectividad a Internet es un requisito necesario para hacer un buen uso de la tecnología (OCDE, 2015), pero no suficiente para el uso de las TIC por parte del alumnado. El efecto de la tecnología sobre el aprendizaje depende de cómo se utilice y con qué fines (Kulik, 2003; Pearson et al., 2005; Waxman et al., 2003; Zhao, 2005). Por ello, se puede indicar que la tecnología es un potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan et al., 2018; Pedró, 2017), pero “la mera presencia de la tecnología no conlleva aparejados beneficios educativos” (Pedró, 2017, p. 30). Por ello, siguiendo a Pedró (2017), el uso de la tecnología constituye la optimización del aprendizaje siempre que la práctica de enseñanza y aprendizaje se transforme

Impacto y transferencia

Esta investigación permite comprender mejor la relación del uso de los recursos tecnológicos sobre el rendimiento académico en alumnado español. Se constatado que el uso de los recursos tecnológicos no es adecuado, pues es

el personal el que incide de forma negativa sobre el rendimiento académico, y no el uso académico en el aula, que no produce ningún efecto.

Por lo tanto, hace falta una política clara de planificación de la integración de las TIC en el aula, fomentando la influencia positiva del uso de los recursos tecnológicos en el aula sobre el aprendizaje del alumnado, mediante la formación en competencias TIC del profesorado y del alumnado para lograrlo.

Referencias bibliográficas

Alderete, M. V., Di, M., & Formichella, M. M. (2017). ICT access and educational performance: A relationship enhanced by ICT use? Analysis for Spain. *Revista de Educacion*, *377*, 54–79.

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2021). The influence of using ICT in high-skills competences and ICT competences. A structural model. *Education and Information Technologies, 26*(4), 3845-3869.

Biagi, F., & Loi, M. (2013). Measuring ICT use and learning outcomes: Evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education, 48*(1), 28-42.

Bulman, G., & Fairlie, R. W. (2016). Technology and education: Computers, software, and the internet. En E. A.Hanushek, S.J. Machin, & L. Woessmann, L. (Ed.) *Handbook of the Economics of Education* (pp. 239-280). Elsevier.

Dexter, S., Anderson, R. E., & Ronnkvist, A. (2002). Quality technology support: What is it? Who has it? and What difference does it make? *Journal of Educational Computing Research, 26*(3), 287–307.

Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., & Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 549-566.

Educational Testing Service (1998). *Does It Compute? The Relationship Between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics*. Research Division. Princeton, New Jersey.

Eurydice (2019). *La educación digital en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-digital-en-los-centros-educativos-en-europa-informe-de-eurydice/estrategias-y-politicas-educativas/23621.

Fairlie, R., & Robinson, J. (2013). Experimental evidence on the effects of home computers on academic achievement among schoolchildren. *American Economic Journal: Applied Economics, 5*(3), 211-40.

Falck, O., & Mang, C., & Woessmann, L. (2018). Virtually no effect? Different uses of classroom computers and their effect on student achievement. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 80*, 1-38.

Fernández-Gutiérrez, M., Gimenez, G., & Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities. *Computers & Education, 157*, 103969.

Fouts, J. (2000). *Research on Computers and Education: Past, Present and Future*. Bill and Melinda Gates Foundation.

Hinostroza, J. E., Matamala, C., Labbé, C., Claro, M., & Cabello, T. (2015). Factors (not) affecting what students do with computers and Internet at home. *Learning, Media and Technology, 40*, 43-63.

Kulik, J. A. (2003). *Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools: What controlled evaluation studies say*. SRI International.

Lai, J. W., & Bower, M. (2020). Evaluation of technology use in education: Findings from a critical analysis of systematic literature reviews. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(3), 241-259.

Mann, D. (1999). *Documenting the effects of instructional technology: A fly-over of policy questions*. Columbia University.

Navarro-Martinez, O., & Peña-Acuña, B. (2022). Technology Usage and Academic Performance in the Pisa 2018 Report. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *11*(1), 130-145.

Noeth, R., & Volkov, B. (2004). *Evaluating the effectiveness of technology in our schools*. ACT policy report

OCDE (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection.* OECD Publishing.

OCDE (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Fundación Santillana. https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/Tecnologias-para-la-transformacion-de-la-educacion.pdf.

Penuel, W. R. (2006). Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: A research synthesis. *Journal of Research on Technology in Education, 38*(3), 329–348.

Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L., & Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education, 85*, 49-58.

Wagner, D., Day, R., James, T., Kozma, R., Miller, J., & Unnwin, T. (2005). *Monitoring and evaluation of ICT in education projects: A handbook for developing countries*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Wainer, J., Vieira, P., & Melguizo, T. (2015). The association between having access to computers and Internet and educational achievement for primary students in Brazil. *Computers & Education*, *80*, 68-76.

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teacher College Record, 104*, 482–515.

Zhao, Y. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record, 107*(8), 1836–1884.

Experiencia Institucional evaluando habilidades genéricas mediante dos instrumentos

Rubén Sánchez Gómez [1]
Patricia Rosas Chavez [2]
[1] *Depto. de Matemáticas, CUCEI, México (UdeG)*
[2] *Depto. de Políticas Públicas, CUCEA, México (UdeG)*
ruben.sgomez@academicos.udg.mx; patricia.rosas@academicos.udg.mx

Resumen de la contribución

La Universidad de Guadalajara (UdeG) participó en la conducción nacional del estudio de factibilidad que impulsó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para valorar si es posible medir y comparar internacionalmente los resultados de aprendizaje de alumnos de licenciatura. La experiencia en este proyecto llamado AHELO, dejó múltiples ganancias de aprendizaje para las instituciones participantes. Particularmente, en la UdeG, el trabajo en la rama de capacidades genéricas dejó conocimiento sobre el diseño de instrumentos cualitativos que permiten evaluar el pensamiento crítico, la solución de problemas y la comunicación, como habilidades cognitivas de orden superior y fundamentales para el trabajo académico.

La prueba consistió en dos instrumentos: uno de respuesta construida y otro de opción múltiple; de tal modo que, se generaron las condiciones necesarias para implementar un análisis comparativo que permita verificar, en las puntuaciones de los estudiantes que participaron, si existe diferencia en estos instrumentos.

Del análisis en las puntuaciones de los estudiantes de la UdeG se concluye que, las pruebas de opción múltiple que se implementaron no miden habilidades genéricas; más aún, favorecen programas educativos con perfiles en ciencias duras o abstractas como matemáticas, física e ingenierías. En tanto que, de las respuestas en las pruebas de respuesta construida, se obtiene evidencia significativa para afirmar que se mide de forma efectiva las habilidades genéricas que se esperan de un egresado de cualquier carrera universitaria.

Palabras clave: Evaluación de los estudiantes; Puntuaciones de la prueba; Pensamiento crítico; Análisis estadístico.

Abstract

The University of Guadalajara (UdeG) participated in the national conduct of the feasibility study promoted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) to assess whether it is possible to measure and internationally compare the learning results of undergraduate students. The experience in this project called AHELO, left multiple learning gains for the participating institutions. Particularly, at the UdeG the work in the Generic Skills branch left us knowledge about the design of qualitative instruments that allow evaluating critical thinking, problem solving, and communication as higher-order cognitive skills fundamental for academic work.

The test consisted of two instruments: one with a constructed response and another with multiple choice; in such a way that the necessary conditions were generated to implement a comparative analysis that allows verifying, in the scores of the students who participated, if there is a difference in these instruments.

From the analysis of the UdeG students' scores, it is concluded that the multiple-choice tests that were implemented do not measure generic skills; Furthermore, they favor educational programs with profiles in hard or abstract sciences such as mathematics, physics and engineering. Meanwhile, from the answers in the constructed response tests, significant evidence is obtained to affirm that the generic skills expected of a graduate of any university degree are effectively measured.

Keywords: Student Evaluation; Test Score; Critical thinking; Statistical analysis.

Introducción

A finales de 2008, la Universidad de Guadalajara (UdeG) recibió una invitación de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, para formar parte de un grupo de universidades públicas estatales, que coordinarían la

implementación de un *Estudio de Factibilidad sobre Evaluación de Resultados de Aprendizaje en la Educación Superior* (AHELO por sus siglas en inglés). Este estudio fue impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2013a) y consistía de una prueba que se aplicó a estudiantes en el último año de licenciatura; su finalidad fue establecer parámetros internacionales sobre las habilidades necesarias en los mercados laborales emergentes. Participaron 17 países de diferentes continentes y fue estructurada en tres ramas de evaluación; de las cuales, se incorporaron las *Habilidades Genéricas* (OECD, 2013b), dando oportunidad de conocer de primera mano los avances de las tendencias en educación superior; además de analizar, comparar y aprender de otras instituciones de educación superior de México y del mundo, sobre sus resultados de aprendizaje, los contextos que han mediado en tales resultados, así como la posibilidad de diseñar e implementar nuevos instrumentos de evaluación en la actividad académica.

Un elemento interesante en la evaluación de habilidades genéricas del proyecto AHELO, fue la implementación de dos instrumentos: la Prueba de Opción Múltiple (MCQ – Multiple Choice Question) y un apartado de Tarea de Respuesta Construida (CRT – Constructed Response Task), dando apertura a un análisis comparativo que compare las puntuaciones de la prueba en ambos casos, esperando que ambas pruebas proporcionen desempeños semejantes.

Así, en este trabajo se presentan los resultados del análisis comparativo del desempeño de los estudiantes de la UdeG que participaron en el estudio en la rama de las habilidades genéricas.

Método y datos del estudio

En términos de clasificación, la UdeG es la tercera universidad en México, después de la Universidad Nacional Autónoma y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey de México (Universidad de Guadalajara, 2013a), es la cuarta en América del Norte y la número 107 en Iberoamérica (Docampo, 2013).

La población estudiantil en el momento en que se participó fue de 241,744 (Universidad de Guadalajara, 2013b) y en la tabla 1 se puede observar la distribución poblacional por estratos.

Tabla 1

Población estudiantil de la UdeG a noviembre de 2013. Fuente COPLADI.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Matrícula 2013-2014				Número de Estudiantes
Total de alumnos de la Universidad de Guadalajara				241,744
109, 375	Alumnos de Nivel Superior			109,375
	105,468	Centros universitarios		105,468
		68,976	Centros temáticos	68,256
		36,492	Centros regionales	36,492
	3,907	SUV		3,907
132,369	Alumnos de Nivel Medio Superior			132,369
	3, 985	Centros universitarios		3,985
		2,755	Centros temáticos	2,755
		1,230	Centros regionales	1,230
	521	SUV		521
	127,863	SEMS		127,863

La UdeG funciona como una red universitaria (figuras 1 y 2) integrada por 15 campus de los cuales 6 son temáticos y están ubicados en el Área Metropolitana de Guadalajara, más 9 campus regionales multi-temáticos; un sistema de universidad virtual que se imparte completamente en línea; y un sistema de enseñanza media superior mediante el cual se atiende a la población estudiantil del bachillerato en 23 Preparatorias Metropolitanas y 32 Regionales, con 3 módulos metropolitanos, 68 regionales, 1 extensión metropolitana y 29 regionales.

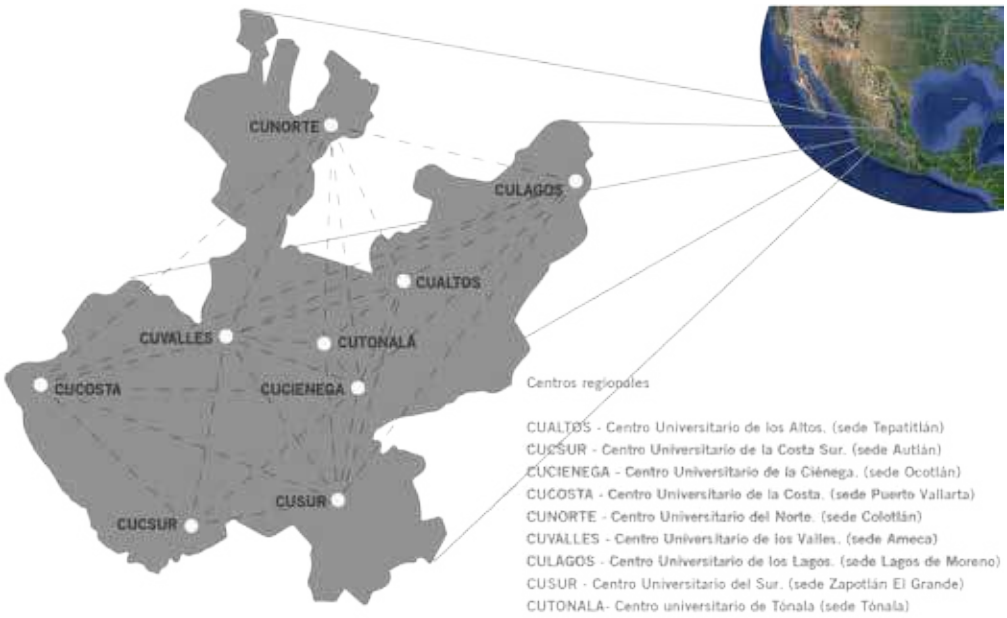


Figura 1

Distribución de los Centros Regionales y Escuelas Preparatorias de la Red Universitaria en el Estado de Jalisco. Fuente: COPLADI 2013a.

La oferta educativa de la Universidad de Guadalajara está conformada en (CIEP, 2013):

- 138 Licenciaturas. 77 en Centros Temáticos, 19 en Regionales y 9 licenciaturas en modalidad no escolarizada.
- 33 Técnico Superior Universitario. 18 en Centros Temáticos, 14 en Regionales y 1 en SUV.
- 1 programa Básico en Centro Temático
- 9 programas Pos-básicos en Centro Temático
- 78 Maestrías. 57 en Centros Temáticos,17 en Regionales y 6 en el SUV
- 68 Especialidades. Centro Temático (CUCS)
- 29 Doctorados. 24 en Centros Temáticos, 5 en Regionales



Figura 2

Centros temáticos de la zona metropolitana de la Cd. de Guadalajara. Fuente: COPLADI 2013a.

De esta forma, la población objetivo fueron los alumnos en último semestre de la carrera y el esquema de muestreo en la UdeG se implementó atendiendo las características poblacionales asegurando una muestra representativa (Sarndal, Swensson y Wretman, 1992; Chambers y Skinner, 2003).

De los instrumentos utilizados

En el caso de las MCQ se tienen las típicas pruebas en las que el alumno revisa preguntas y selecciona la respuesta correcta entre las opciones disponibles.

En las CRT se implementaron tareas de desempeño, en las que se experimenta el aprendizaje en situaciones hipotéticas para construir una respuesta al problema que posiblemente tengan que lidiar en un futuro contexto de trabajo profesional (Chun, 2010). Se miden habilidades cognitivas como *Razonamiento Analítico y Evaluación* (ARE), *Solución de Problemas* (PS) y *Efectividad en la escritura* (WE). Se evalúan mediante una rúbrica con seis niveles de logro, que para efecto de análisis pueden categorizarse en grupos emergentes, en desarrollo y avanzados. Son válidas (Messick, 1989; Markus y Borsboom, 2013) y confiables (Van Essen, 2008; OECD, 2012).

Herramientas estadísticas implementadas

Comparar promedios o varianzas resultaba infructuoso, por ello se busco comparar densidades de probabilidad y se aplicó el modelo Rasch (análisis psicométrico) para medir la habilidad necesaria de para resolver una tarea.

Resultados

Los resultados generales de la prueba AHELO en la UdeG muestran que el 60% de las puntuaciones obtenidos por los alumnos en centros universitarios regionales están por debajo del promedio y el 40% en centros universitarios temáticos tienen la misma condición, tal como se aprecia en la figura 3b (Rosas, Sánchez y de León, 2014). Sobresale la diferencia en los puntajes de la MCQ y la CRT, en ambos casos se pueden observar las bandas de confianza del 95% (color cían), en donde se concluye que los datos no dan evidencia para afirmar los alumnos de los centros regionales y temáticos tienen igual desempeño.

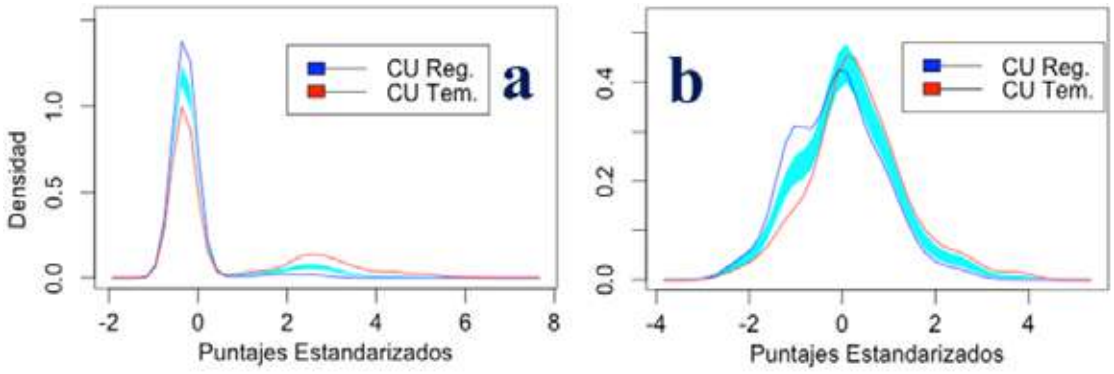


Figura 3

Análisis comparativo del desempeño de los alumnos de la UdeG, MCQ (a) y CRT (b).

Revisando el desempeño en dos centros temáticos, en la figura 4 se presenta un comparativo en donde no se tiene evidencia para afirmar que los desempeños son iguales. Más aún, la diferencia se observa para puntajes altos (figuras a y b, valores no negativos en el eje horizontal) y revisando en detalle los dos instrumentos, queda evidencia para afirmar que la diferencia se atribuye al instrumento MCQ (figura b), mientras que el instrumento CRT no presenta diferencia significativa.

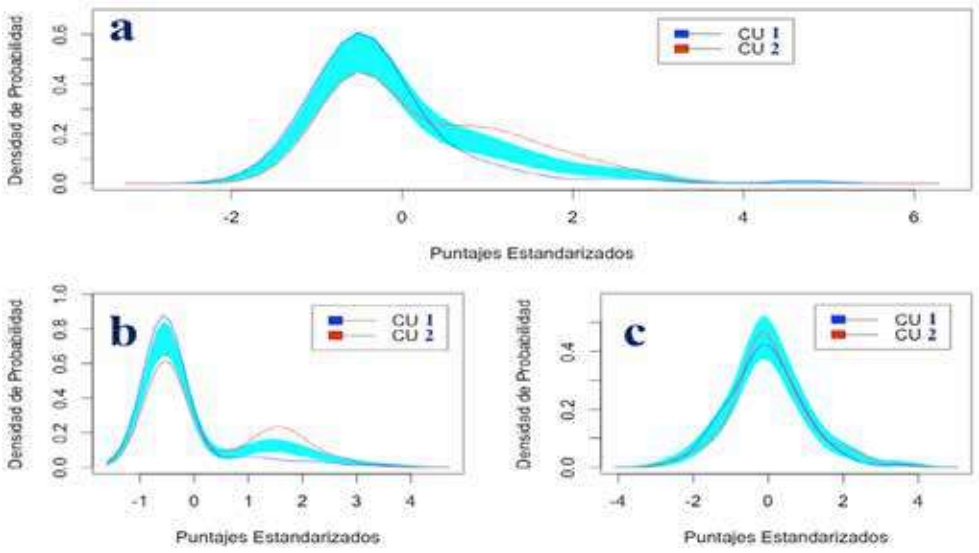


Figura 3

*Análisis comparativo del desempeño de los alumnos de la UdeG, puntajes de la prueba AHELO (*a*), MCQ (*b*) y CRT (*c*).*

Es evidente que no hay ningún tipo de relación en los puntajes de los estudiantes en MCQ y CRT; no obstante y a manera de ejercicio, en la figura 4 se muestran las curvas características para medir la complejidad en las MCQ con alumnos de Ciencias formales y de Salud, destacando que los alumnos de ciencias requieren menor esfuerzo para lograr puntuaciones más altas para lograr la respuesta correcta.

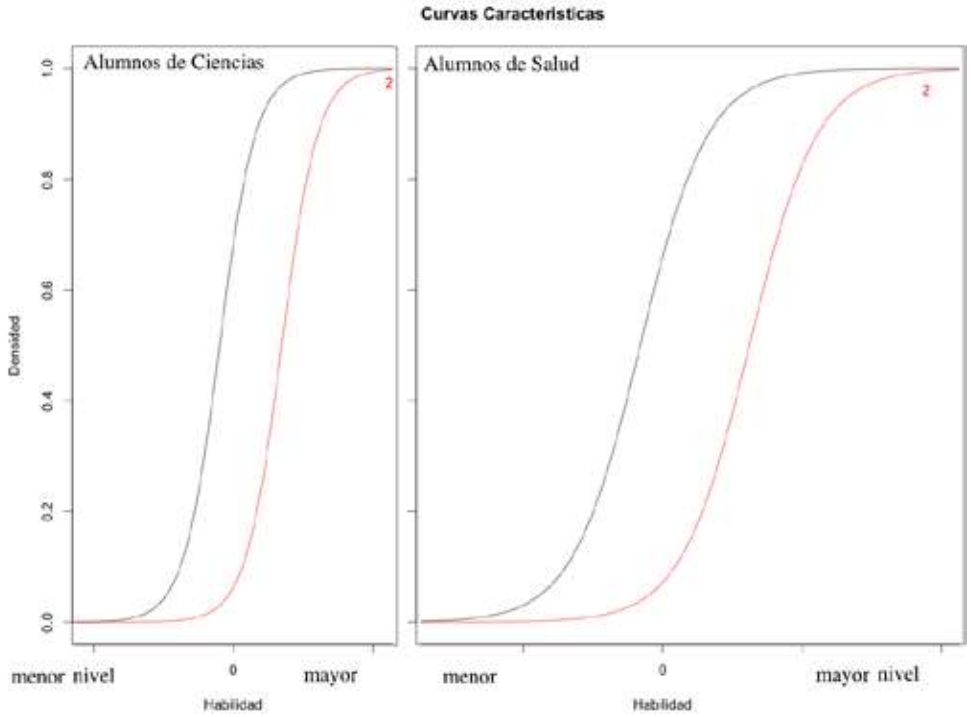


Figura 4

Curvas características de los reactivos más y menos complicados de acuerdo a los puntajes obtenidos por los estudiantes de la UdeG en el apartado de las MCQ, prueba AHELO.

Discusión y conclusiones

De los puntajes obtenidos por lo estudiantes en la prueba AHELO, se puede concluir que expresan en forma coherente lo que se observa al interior de la institución, en términos de niveles de exigencia de ingreso, es decir,

un alumno con puntuación de ingreso alto en la Institución, refleja puntajes altos en una prueba genérica.

Para los estudiantes de la UdeG, sus puntuaciones en las MCQ no dan evidencia para afirmar que miden habilidades genéricas, ya que favorecen perfiles específicos de carreras con contenidos en ciencias duras (matemáticas, física, ingenierías), en otras palabras, dicho instrumento favorece perfiles determinados como se puede ver en la figura 3a, 4b.

De igual forma, los puntajes de los estudiantes de la UdeG dan evidencia de que las CRT miden efectivamente habilidades genéricas, no favorece ningún perfil y se refuerza esta conclusión observando los puntajes de otros instrumentos que se utilizan en la Universidad, es decir, hay coincidencia entre estas puntuaciones y las de otras pruebas que se aplican en la institución.

Lo referente a las características institucionales, los puntajes de la prueba AHELO proporcionaron evidencia de desempeño diferente ante tipo de CU, desempeños similares ante programas educativos con diferentes características y genera un escenario favorable ante la posibilidad de implementar este tipo de instrumentos estandarizados a nivel internacional.

Impacto y transferencia

Se alienta a los docentes para abordar las CRT, ya sea vistos como recursos didácticos o como herramientas de evaluación en su proceso académico, ya que es una oportunidad inmejorable para replantear y diseñar cursos con un enfoque en CRT contextualizadas a los contenidos de la carrera, fomentando ambientes innovadores de aprendizaje para favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas. Además, se tienen elementos suficientes para impartir cursos y talleres para formar académicos en el desarrollo de habilidades cognitivas con este enfoque.

Dado que el contexto de las CRT tienen una influencia esencial de lo que enfrentará el egresado, un estudiante en su último año de estudios enfrentará escenarios similares a los planteamientos de un situación real a través de una tarea de desempeño. Ésto puede mejorar de manera significativa su desarrollo cognitivo e incrementar su experiencia en la solución de problemas relacionados a su formación profesional. Además de ser una alternativa innovadora de evaluación de aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Universidad de Guadalajara. (2013a) UdeG Clasificada en el ranking mundial, junto con nueve universidades mexicanas. Recuperado, 27 de noviembre de 2013. http://www.UdeG.mx/noticias/udeg-clasificada-ranking-mundial-junto-nueve-universidades-mexicanas

Universidad de Guadalajara, (2013b). Contexto y principales Indicadores. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Docampo, D. (2013) Universidades Iberoamericanas según el ranking de Shangai 2013ED. Recuperado, 27 de noviembre de 2013. http://sci2s.ugr.es/rankinguniversidades/downloads/Shanghai%20Ranking_EXPANDED_Iberoamericanas_2013-.pdf

Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) (2013) Datos de oferta educativa: Noviembre 2013. Documento interno. Universidad de Guadalajara.

Sarndal, C. E., Swensson, B., and Wretman, J. (1992) Model assisted Survey Sampling, New York, Springer-Verlag.

Chambers, R L, and Skinner, C J (2003), Analysis of Survey Data, Wiley

Chun, M. (2010) Llevar la enseñanza a la prueba de desempeño: el enlace de la pedagogía con las prácticas de evaluación. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica.

Markus, K. A. y Borsboom, D. (2013). *Frontiers of Test Validity Theory. Measurement, Causation, and Meaning*. Routledge.

Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed). (pp.13-103). American Council on Education. Macmillan.

OECD. (2013). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report - Volume 1 - Design and Implementation*. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf

Van Essen, T. (2008). *Validity and Reliability – Considerations for the OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes*, presented to the AHELO Country of National Experts, OECD Paris, 17-18 December 2008. Recuperado de: http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf?cote=EDU/IMHE/AHELO/GNE(2008)6&doclanguage=en

Rosas, P., Sánchez, R. y de León, A. (2014) Reporte institucional de los resultados de la prueba AHELO. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Avaliación psicopedagóxica dunha alumna con Altas Capacidades Intelectuais e dislexia: estudo de caso único

Paula Outón Oviedo[1]
Serxio Estévez Souto[1]
Luis José González Redondo-Montojo[1]
[1] *Universidade de Santiago de Compostela*
paula.outon@usc.es

Resumo

A comorbilidade das Altas Capacidades-Dislexia é a dobre excepcionalidade máis común. O alumnado nesta situación afronta retos relativos a ambas diagnoses, o que incide xa non só no seu rendemento académico, senón tamén no seu benestar psicolóxico. Neste senso, a avaliación psicopedagóxica é un recurso a ter en conta no proceso de inclusión destas crianzas, sendo o paso previo a unha intervención adaptada ás súas necesidades e particularidades. Polo tanto, como obxectivo deste traballo proponse dar a coñecer o proceso de valoración psicopedagóxica no caso do alumnado con esta dobre excepcionalidade. Así, achégase un estudo de caso único acerca do proceso de avaliación psicopedagóxica seguido cunha alumna de Educación Infantil. Como conclusión, destácase a necesidade de partir dun enfoque integrador da realidade, complementando as probas psicométricas co contexto emocional, familiar e socio-educativo do alumnado con AACC e dislexia para chegar, en definitiva, a unha comprensión holística das súas características, necesidades e inquedanzas.

Palabras chave: dislexia, estudante superdotado, educación especial, diagnóstico, avaliación.

Resumen

La comorbilidad Altas Capacidades-Dislexia es la doble excepcionalidad más común. El alumnado en esta situación se enfrenta a los retos relativos a ambos diagnósticos, lo que incide ya no solo en su rendimiento académico, sino también en su bienestar psicológico. En este sentido, la evaluación psicopedagógica es un recurso a tener en cuenta en el proceso de inclusión de estos niños y niñas, siendo el paso previo a una intervención adaptada a sus necesidades y particularidades. Por lo tanto, como objetivo de este trabajo se propone dar a conocer el proceso de valoración psicopedagógica en el caso del alumnado con esta doble excepcionalidad. Para ello, se desarrolla un estudio de caso único acerca del proceso de evaluación psicopedagógica seguido con una alumna de Educación Infantil de Galicia. Como conclusión, se destaca la necesidad de partir de un enfoque integrador de la realidad, complementando las pruebas psicométricas con el contexto emocional, familiar y socioeducativo del alumnado con AACC y dislexia para llegar, en definitiva, a una comprensión holística de sus características, necesidades e inquietudes.

Palabras clave: dislexia, estudiante superdotado, educación especial, diagnóstico, evaluación.

Abstract

The comorbidity of giftendness-dyslexia is the most common dual-exceptionality. Students in this situation face challenges related to both diagnoses, impacting not only their academic performance but also their psychological well-being. In this regard, psychopedagogical assessment is a resource to consider in the inclusion process for these children, serving as the preliminary step to an intervention tailored to their needs and particularities. Therefore, the objective of this work is to present the psychopedagogical assessment process in the case of students with this dual-exceptionality. To achieve this, a unique case study is developed, focusing on the psychopedagogical evaluation process followed with a preschool student in Galicia. As a conclusion, the need for an integrative approach to reality is emphasized, complementing psychometric tests with the emotional, family, and socio-educational context of students with giftendness and dyslexia. This approach ultimately leads to a holistic understanding of their characteristics, needs, and concerns.

Keywords: dyslexia, gifted student, special needs education, diagnosis, assessment.

Introdución

Segundo Pfeiffer (2017) o alumnado con Altas Capacidades (AACC) con dobre excepcionalidade é aquel que presenta dito diagnóstico xunto a outra condición relacionada como un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividade (TDAH), Trastorno do Espectro Autista (TEA) ou Dificultades Específicas de Aprendizaxe (DEA). Esta última concíbese como unha situación certamente paradóxica debido ás características particulares de ambas condicións, sendo interpretadas habitualmente como excluíntes (Jiménez e Artiles, 2012). Porén, é a dobre excepcionalidade máis frecuente ao presentarse, aproximadamente, no 50% dos casos nos que existe esta comorbilidade (Pfeiffer, 2017). Neste senso é necesario ter en conta que a dislexia é a condición máis común dentro das DEA, aparecendo nun 85% destes casos (Jiménez, 2012), polo que se podería concretar a anterior relación en "AACC - dislexia". Este alumnado adoita presentar un rendemento heteroxéneo ao longo do seu percorrido académico en tarefas vencelladas á lectura, á escritura ou á expresión oral (Nielsen, 2002), ao que se lle engaden as limitacións no tocante á memoria de traballo, ou á velocidade de procesamento características das DEA e, máis en específico, da dislexia (Jiménez e Artiles, 2012; Pfeiffer, 2017).

O marco normativo no que se encadra o tratamento da dobre excepcionalidade consiste na Orde do 8 de setembro pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, que recolle os criterios baixo os que se denomina ao alumnado con AACC na rexión –ademais de contar cun protocolo específico– . Segundo o artigo 9 da citada normativa, este caracterízase por:

1. Ter un elevado potencial, comparado cun grupo de referencia, nalgunha area de desempeño. Diferénciase a precocidade, o talento e a súper dotación.
2. Contar cun cociente intelectual igual ou maior que 130, así como unha gran creatividade e persistencia naquelas tarefas –vencelladas ás súas areas de interese– que supoñan un reto.

Pola súa banda, a dislexia non é recollida de maneira explícita na Orde do 8 de setembro, máis si se fai referencia ao termo "dificultades de aprendizaxe" no artigo 7 ao tratar as Necesidades Educativas Especiais (NEE), onde tamén se inclúen os trastornos graves de conduta, da comunicación, da linguaxe, etc. Ao igual que as AACC, as DEA contan cun protocolo específico en Galicia.

Antes de intervir nas dificultades características do alumnado con NEE, en xeral, e do alumnado coa esta dobre excepcionalidade é a avaliación psicopedagóxica. Esta é entendida como un proceso de recollida, valoración e análise de información para organizala posteriormente segundo factores que interveñen na ensinanza-aprendizaxe e, en consecuencia, coñecer as necesidades específicas de cada crianza (Comes et al., 2008). Debe manter un enfoque sistemático, muldimensional e interdisciplinario –eido psicolóxico e socio-educativo– para reflectir satisfactoriamente tanto os puntos fortes como os aspectos de mellora presentes neste alumnado. O informe resultante desta avaliación servirá de guía para os profesionais (docentes, orientadores/as gabinetes externos, etc.) que desenvolverán a intervención personalizada.

Así, neste traballo búscase achegar unha síntese do proceso de avaliación psicopedagóxica seguido cunha alumna coa dobre excepcionalidade AACC - dislexia participante na Unidade de Investigación e Intervención en Dislexia (UIID); acollida no seo do Grupo de Investigación ESCULCA da Universidade de Santiago de Compostela.

Método

Participante

Preséntase un estudo de caso no que se amosa o proceso de valoración psicopedagóxica seguido con Nuria (nome ficticio), unha nena que no momento do primeiro contacto coa UIID tiña unha idade de 5 anos e 7 meses. Nuria era unha nena do último curso de Educación Infantil que chegou á UIID por recomendación da orientadora do seu centro, ante a posibilidade da existencia de dislexia tras administrarlle diferentes probas.

Instrumentos

Para desenvolver esta avaliación empregáronse diferentes técnicas e instrumentos de recollida de información co propósito de caracterizar diferentes aspectos de Nuria, do seu contexto e das súas dificultades. Na Táboa 1 achégase unha síntese das dimensións analizadas e das técnicas e instrumentos empregados.

Táboa 1

Dimensións e técnicas/instrumentos empregadas durante a avaliación

Dimensión	Técnica/instrumento
Conduta durante a avaliación	- Observación
Historial escolar, evolutivo e familiar	- Cuestionarios - Análise de documentos (informes anteriores) - Boletíns académicos
Competencia matemática	- Test de Competencia Matemática Básica (TEMA 3) (Ginsburg e Baroody, 2007)
Lectoescritura e conciencia fonolóxica	- Proba para a avaliación do coñecemento fonolóxico (PECO) (Ramos e Cuadrado, 2006) - Batería de inicio da lectura para nenos de 3 a 6 anos (BIL 3-6) (Sellés et al., 2008) - Exploración das dificultades individuais de lectura: Nivel I (EDIL-1) (González, 1989) - Análise de documentos (producións escolares)
Acceso ao léxico	- Avaliación do Etiquetado Verbal (ETV) (Outón e Ferraces, 2021)
Capacidade Intelectual	- Escala de Intelixencia de Wechsler para Preescolar e Primaria - III (WPPSI-III)
Cribado de dislexia	- PROLEXIA. Diagnóstico e detección temperá da dislexia - PRODISLEX. Protocolo de detección en dislexia para Educación Infantil

Procedemento

En primeiro lugar, os pais de Nuria puxéronse en contacto coa UIID para coñecer os servizos e as respectivas taxas. Posteriormente, permitiron o almacenamento e tratamento da información extraída da valoración psicopedagóxica para a súa difusión en congresos e/ou publicacións científicas. Ademais, cubriron tres cuestionarios relativos ao historial familiar, evolutivo e escolar, e aportaron copias das producións escolares, de boletíns académicos e de anteriores informes psicopedagóxicos. A administración das probas psicométricas tivo lugar no mes de xuño de 2022 durante 5 sesións de 1 hora e media, realizando un descanso de 30 minutos entre cada sesión.

Resultados

A continuación, achéganse os resultados obtidos por Nuria nas diferentes areas avaliadas (véxase Táboa 2).

Táboa 2

Resultados obtidos por Nuria en función da dimensión e dos instrumentos aplicadas.

Dimensión	Resultados
Conduta durante a avaliación	Nena colaboradora e centrada. Sen impulsividade nas respostas. Inicialmente cohibida, colle confianza nas seguintes sesións, realizando diversos comentarios. Cando dubida mantén silencio, mirando ó chan e baixando a voz. Amosa inseguridade nas respostas. Ás veces a súa linguaxe oral vólvese inintelixible ao non ter adquiridos certos sons (/θ/, /r/, /r/, /l/). Emprega procesos inmaduros de simplificación fonolóxica (*eta* por *esta*, *fesa* por *fresa* ou *lleví* por *llevé*). Ocasionalmente é necesario pedirlle que repita a súa mensaxe.

<table>
<tr><td>Historial escolar, evolutivo e familiar</td><td>Cumpre os fitos do desenvolvemento psicomotor, físico e cognitivo con normalidade. A nivel oral, di as primeiras palabras aos 2 anos e as primeiras frases con sentido aos 4. Porén, a súa articulación estaba moi alterada, cunha linguaxe expresiva inintelixible, necesitando sesións de logopedia e coa mestra de A. L. ata os 6 anos.
Iníciase na escritura no 4º curso de E.I. mediante o método fonético, con dificultades nas vogais e consoantes. Na avaliación realizada no curso anterior dende o Departamento de Orientación non foi capaz de descodificar sílabas nin de escribir ao ditado palabras.
A análise dos informes anteriores (Departamento de Orientación e logopeda privada) sinalan un Trastorno dos Sons da Fala cunha posible dislexia e Trastorno da Linguaxe.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Lectoescritura e conciencia fonolóxica</td><td>PECO (Total)</td></tr>
<tr><td>PD = 8
Decil = 1
Valoración cualitativa: Moi baixa</td></tr>
<tr><td>BIL 3-6</td></tr>
<tr><td>- Coñecemento fonolóxico: medio-baixo (PC = 30)
- Coñecemento alfabético: alto (PC = 99)
- Coñecemento metalingüístico: medio (PC = 60)
- Habilidades lingüísticas: medio-baixo (PC = 35)
- Procesos cognitivos: medio (PC =50-60)
- Puntuación total: medio (PC = 40)</td></tr>
<tr><td>EDIL-1</td></tr>
<tr><td>Foron aplicadas as tarefas de “Discriminación de letras illadas” (19/30 letras lidas sen erros) e “Discriminación de letras dentro de palabras” (0/54 palabras deletreadas correctamente) debido ao su baixo nivel lector.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Competencia matemática</td><td>Escritura de palabras coñecidas</td></tr>
<tr><td>Analizouse a escritura durante a avaliación. Escribe con maiúsculas, con trazo inadecuado, cun agarre incorrecto e sen respectar marxes.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Acceso ao léxico</td><td>TEMA 3</td></tr>
<tr><td>ICM = 117
PC = 88
Valoración cualitativa: Por encima da media</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Capacidade Intelectual</td><td>ETV</td></tr>
<tr><td>
<table>
<tr><th></th><th>Nuria</th><th>Media</th><th>SD</th></tr>
<tr><td>Erros</td><td>51</td><td>18.80</td><td>13.50</td></tr>
<tr><td>Rectificacións</td><td>1</td><td>1.80</td><td>1.30</td></tr>
<tr><td>Tempo</td><td>793” 05”’</td><td>492”29”’</td><td>66”18”’</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>WPPSI-III</td></tr>
<tr><td>- CIV = 132 (Pc = 98)
- CIM = 142 (Pc = 99.7)
- VP = 113 (Pc = 80)
- LG = 125 (Pc = 95)
- CIT = 141 (Pc = 95)</td></tr>
</table>

Cribado de dislexia	**PRODISLEX**
	Indicadores positivos: 9/23
	Indicadores negativos: 14/23
	Indicadores s/e ou pouco precisos: 1/23
	PROLEXIA
	PR = 48
	Risco baixo

Discusión e conclusións

Partindo da información recollida no proceso de valoración psicopedagóxica, conclúese que Nuria presenta un trastorno específico da aprendizaxe (dislexia) en grao leve ademais de dificultades na linguaxe oral diagnosticadas anteriormente. Esta dificultade na competencia lectora e escritora é enmascarada en gran medida pola súa alta capacidade e ritmo de aprendizaxe. A análise cualitativa dos historiais amosa que as dificultades que presenta Nuria na adquisición da escritura e da lectura non poden atribuírse a factores neurolóxicos, sensoriais nin motores. Así mesmo, as súas dificultades non poden explicarse por discapacidade intelectual, senón todo o contrario, ao considerarse unha nena intelectualmente "dotada" que pode compensar as limitacións traídas pola dislexia –chegando a encubrir algúns dos resultados obtidos nas probas aplicadas nesta valoración.

Impacto e transferencia

O interese dos estudos de caso reside na súa capacidade para reflectir casos peculiares que, doutro xeito, non se terían en conta en investigacións a maior escala. Desta forma, permiten ampliar as miras de cara a entender o proceso de avaliación psicopedagóxica –neste caso da dobre excepcionalidade AACC-dislexia– e o pertinente proceso de intervención.

Referencias bibliográficas

Comes, G., Díaz, E., Luque, A., e Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva, 1*(1), 103-117. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23

Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P., y Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones.

Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica* (J. Tourón e R. Ranz, Trad.). UNIR Editorial. (Obra orixinal publicada en 2015).

Ginsburg, H. P., e Baroody, A. J. (2007). *Test de Competencia Matemática Básica* (Mª. C. Núñez e I. Lozano, Trad.). TEA Ediciones. (Obra orixinal publicada en 2003).

González, M. D. (1987). *EDIL-1: exploración de las dificultades individuales de lectura: nivel 1*. TEA Ediciones.

Jiménez, J., e Artiles, C. (2012). Dislexia y altas capacidades intelectuales. En J. Jiménez (Coord.), *Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos.* Pirámide.

Nielsen, M. E. (2010). Gifted students with learning disabilites: recommendations for identification and programming. *Exceptionality: a special education journal, 10*(2), 93-111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4

Organización Internacional Dislexia y Familia. (2010). *Protocolo de Detección de Dislexia: Educación Infantil*. https://disfam.org/prodislex/

ORDE do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia, 206*, 52272-52379.

Outón, P., e Ferraces, M. J. (2021). Rapid serial naming: Developmental trajectory and relationship with the Bangor Dyslexia Test in Spanish students. *Dyslexia*, *27*(3), 325-341. https://doi.org/10.1002/dys.1683

Ramos, J. L., e Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO).* EOS.

Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., y Gilabert, R. (2008). *BIL 3-6. Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años.* ICCE.

Wechsler, D. (2010). *WPPSI-III. Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria – III* (M. Guerrra, Trad.). TEA Ediciones.

Orientaciones de intervención para el modelo de doble ruta en la lectura: una revisión de la literatura

Luís José González-Redondo Montojo [1]
Serxio Estévez Souto [1]
Paula Outón Oviedo [1]
[1] *Universidade de Santiago de Compostela, España*
serxio.estevez@rai.usc.es

Resumen

Este estudio aborda la complejidad de los procesos lectores en estudiantes con dislexia, centrando su análisis en el modelo de doble ruta, ampliamente reconocido en el ámbito de la psicopedagogía. Según este modelo, la lectura implica el funcionamiento de dos vías principales: la ruta léxica y la ruta fonológica. La investigación propone una revisión teórica exhaustiva, incluyendo manuales y artículos especializados, para explorar las particularidades de cada ruta y cómo estas afectan a los estudiantes con dislexia. El trabajo identifica y describe las principales características de ambas rutas y sus implicaciones en el proceso de lectoescritura. Además, se enfoca en los distintos tipos de errores que los alumnos con dislexia pueden manifestar, dependiendo de la ruta que presente un menor desarrollo. A partir de esta base teórica, el estudio propone orientaciones de intervención específicas, basadas en las dificultades específicas que cada alumno presente en estas rutas. Como conclusión, se destaca la importancia de un enfoque personalizado, que priorice la ruta menos desarrollada sin descuidar el trabajo conjunto de ambas, subrayando la importancia de mejorar la práctica educativa en la atención a la dislexia.

Palabras clave: dislexia, intervención, lectura, ruta léxica, ruta fonológica.

Abstract

This paper approaches the complexity of reading processes in students with dyslexia, focusing the analysis on the dual route model, widely recognized in the field of psycho-pedagogy. According to this model, reading involves the operation of two main pathways: the lexical route and the phonological route. The research proposes a comprehensive theoretical review, including textbooks and specialized articles, to explore the particularities of each pathway and how they affect students with dyslexia. The paper identifies and describes the main characteristics of both routes and their implications in the reading and writing process. In addition, it focuses on the different types of errors that students with dyslexia may manifest, depending on which route presents a lower development. From this theoretical basis, the study offers specific intervention guidelines, based on the specific difficulties that each student presents in these routes. In conclusion, the importance of a personalized approach is highlighted, prioritizing the less developed route without neglecting the joint work of both, underlining the importance of improving educational practice in dyslexia care.

Keywords: dyslexia, intervention, reading, lexical route, phonological route.

Introducción

Según el DSM-V (Asociación de Psiquiatría Americana [APA], 2014) la dislexia se define como un patrón de dificultades del aprendizaje caracterizado por problemas en el reconocimiento de palabras fluido y preciso, una pobre habilidad de deletreo y una reducida capacidad ortográfica. Por otro lado, la International Dyslexia Association (IDA) especifica el origen neurobiológico de la dislexia y establece su causa en un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Los principales efectos asociados a la dislexia son problemas de comprensión lectora y una experiencia reducida en la lectura que puede limitar el desarrollo del vocabulario y algunos conocimientos (IDA, 2002). Otras autorías enfatizan la especificidad de la dislexia como trastorno de la lectoescritura, así como la ausencia de otras capacidades cognitivas afectadas u otras causas, como la calidad de la instrucción académica (Cuetos, 2008; Jiménez, 2012).

Para entender las distintas dificultades en la lectura que una persona con dislexia puede experimentar, es interesante abordar el proceso lector a partir de los modelos duales para la decodificación de palabras. El modelo de doble ruta de Max Coltheart y sus colaboradores es descrito como la teoría más consolidada y que mejor explica los datos procedentes de sujetos disléxicos (Cuetos, 2008). Este modelo defiende la existencia de dos vías: la ruta léxica, para la lectura de palabras como unidades de reconocimiento, tanto regulares como irregulares; y la ruta subléxica o fonológica, que funciona a través de la decodificación letra a letra y se pone en marcha cuando nos encontramos con una palabra desconocida o una pseudopalabra (Ardila y Cuetos, 2016).

Sin embargo, tras la actualización del modelo, la vía léxica queda dividida en dos rutas. Por un lado, la ruta léxica no semántica activa la representación de las letras que forman la palabra, y, a continuación, las representaciones de estas en el léxico ortográfico y el léxico fonológico. Por el contrario, en la ruta léxico-semántica, una vez activada la representación ortográfica, se activa la representación semántica. Solo cuando se ha accedido al significado, se activará la representación de la palabra en el léxico fonológico (Cuetos, 2012).

Por su parte, la ruta subléxica funciona de forma similar al modelo inicial. A través de un mecanismo de conversión que aplica las reglas de correspondencia grafía-fonema se obtiene la pronunciación de cada una de las letras que, sumadas, dan lugar al sonido de la palabra. De este modo, la ruta fonológica actúa de forma serial y no en paralelo, como la ruta léxica (Coltheart et al., 2001).

Finalmente, en cuanto a la tipología de las dificultades características de la dislexia, estas varían en función del desarrollo de cada una de estas rutas para la lectura. Siguiendo estos patrones de dificultades, varias autorías coinciden en describir los siguientes subtipos disléxicos (Jiménez, 2012):

- Dislexia fonológica: en este subtipo el problema se asocia a un desarrollo insuficiente del mecanismo de conversión grafema-fonema de la ruta fonológica, por lo que se usa de forma compensatoria la ruta léxica. Se caracteriza por dificultades para leer palabras no familiares y pseudopalabras, cometiendo errores de lexicalización, derivativos, morfológicos y visuales.
- Dislexia de superficie: el menor desarrollo de la vía léxica causa impedimentos para leer las palabras globalmente, por lo que las personas con este tipo de dislexia utilizan necesariamente la ruta fonológica para la decodificación. Se caracteriza, en el español, por una lectura lenta, con silabeos, retrocesos y ausencia de ritmo.
- Dislexia mixta: se utiliza esta nomenclatura para designar al patrón de dificultades que comparte características de los dos subtipos anteriores debidas a la afectación de ambas rutas. Partiendo de esta breve aproximación, el principal objetivo de esta comunicación es proponer orientaciones de intervención específicas basadas en las dificultades que el alumnado con dislexia pueda presentar en estas rutas.

Método

El trabajo se ha realizado a partir de una revisión bibliográfica no sistemática acerca de diferentes propuestas de estrategias de intervención de la ruta fonológica y visual en alumnado con dislexia. Para ello, se usaron diferentes investigaciones de relevancia actual en este ámbito, seleccionados por su relevancia y vigencia en la actualidad. Se incluyen trabajos publicados en castellano e inglés en formato de articulo y libro completo. Las herramientas empleadas para la búsqueda de información han sido el Catálogo Iacobus de la BUSC y las bases de datos Dialnet y Scopus. Los términos empleados para la búsqueda fueron “dislexia”, “modelo de doble ruta”, “intervención” y “lectura”, obteniendo un total de 398 resultados, de entre alguno de los cuales se han extraído las propuestas aportadas en función de los criterios anteriormente descritos.

Resultados

De cara a la intervención se trata, en primer lugar, el desarrollo de la ruta fonológica, pues esta es esencial para el desarrollo de la ruta léxica (Cuetos et al. 2007). Para el perfeccionamiento de esta vía, numerosas propuestas de intervención vienen demostrando la mayor eficacia del trabajo conjunto en la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias G-F, acompañado de la puesta en práctica del proceso de decodificación (Gómez et al., 2011; Palazón et al., 2021; Wanzek et al., 2018).

Asimismo, cabe destacar que la conciencia fonológica se desarrolla, evolutivamente hablando, en diferentes niveles, siendo la conciencia léxica la primera en desarrollarse, seguida de la silábica, la intrasilábica y, por último, la conciencia fonémica, lo que implica que la intervención en esta habilidad debe ir secuenciada según el nivel de desarrollo del aprendiz. Es esta última la más relacionada con un aprendizaje efectivo del proceso lector (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020).

Existen gran variedad de ejercicios para trabajar la conciencia fonológica; se pueden utilizar, por ejemplo, tareas de rima, de omisión y adición de sílabas, letras o fonemas, contar palabras en una oración, etc; en función del nivel que se pretenda trabajar. Además, es importante procurar actividades motivadoras, con materiales distintos a los utilizados en el contexto escolar para evitar el rechazo de estos, adaptadas al nivel de desarrollo y presentadas de forma lúdica con historias y juegos (Outón, 2018).

Para las correspondencias, se podrían utilizar letras plásticas u otros materiales manipulables como herramientas de apoyo, con base en el enfoque multisensorial surgido a partir del modelo de Orton-Gillingham-Stillman (OGS) (Gillingham & Stillman, 1997). Diferentes metaanálisis (Ritchey y Goeke, 2006; Stevens et al., 2021) vienen analizando los resultados de dicho enfoque tras ser aplicado en alumnado de diferentes edades en una gran variedad de estudios, obteniendo puntuaciones relativamente superiores en determinadas áreas del aprendizaje de la lectoescritura en comparación con otros enfoques; además de autorías que recomiendan su uso complementario junto a otras estrategias (Truckenmiller, 2024).

Las representaciones ortográficas de las palabras se consolidan en el léxico visual a través de su lectura repetida mediante la ruta fonológica. De esta forma, se puede presentar al escolar con dislexia una lectura de temática atractiva como actividad de intervención. Para que una lectura resulte atractiva, el alumnado ha de tener consolidadas las correspondencias, lo que convierte en prioridad la enseñanza de las letras (Cuetos et al., 2007). Además, se pueden anticipar la propia actividad de lectura y el texto que será utilizado, de modo que pueda realizar resúmenes, inferencias e interpretaciones (Peña-García et al., 2019). La lectura en voz alta también es un método útil para trabajar la ruta léxica, ya que además de mejorar la exactitud, la velocidad en la lectura o el acceso al léxico, permite al escolar familiarizarse con las palabras, adquiriendo un mayor vocabulario visual (Outón, 2018).

Discusión y conclusiones

En el diseño de una intervención en dificultades del aprendizaje y, concretamente, en la dislexia, ha de prestarse una especial atención a las particularidades del caso a tratar, permitiendo ofrecer una actuación más específica y adaptada al escolar.

Sin embargo, como se menciona en los resultados, para facilitar el desarrollo de la vía léxica es necesario trabajar también las correspondencias grafía-fonema. Por este motivo, aunque se enfoque la intervención en una de las rutas, siempre ha de integrar actividades destinadas a la mejora de ambas vías y la habilidad lectora en sus distintos aspectos.

Por último, se resalta la necesidad de profundizar en el estudio de la dislexia y otras dificultades del aprendizaje desde las ciencias de la educación para alcanzar una mayor profesionalización en el ámbito desde este campo de estudio, así como la importancia de la difusión de los conocimientos y avances alcanzados para propiciar el crecimiento de este.

Impacto y transferencia

Las consideraciones teóricas y metodológicas expuestas en este trabajo, fundamentadas en la revisión realizada, sostienen el trabajo desarrollado en la Unidad de Investigación e Intervención en Dislexia, fundada en el seno del Grupo de Investigación ESCULCA de la Universidad de Santiago de Compostela.

En este sentido y debido al éxito de la intervención desarrollada en la UIID, se considera de vital importancia el compartir con aquellos perfiles profesionales interesados en el ámbito las Dificultades Específicas de Aprendizaje las orientaciones en las que se basa el diseño de la intervención de dicha institución, de cara a extender los hallazgos más efectivos para el tratamiento de la dislexia y, en definitiva, favorecer el desarrollo académico y personal del alumnado afectado.

Referencias bibliográficas

Ardila, A., & Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *Psicothema, 28*(1), 71-75. https://doi.org/10.7334/psicothema2015.103

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., & Langdon, R. (2001) DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, *108*(1), 204-256. I0.1037//0033-295X.108.1.204

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007) *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. TEA Ediciones.

Gillingham, A., & Stillman, B. W. (1997*). The Gillingham manual: Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship*. (8ª ed.). Educators Publishing Service.

Gómez, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa intervención en español. *Escritos de psicología*, *4*(2), pp. 20-28. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v4i2.13320

Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe, M. I., & Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos, 53*(104). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664

Jiménez, J. E. (2012). ¿Qué es la dislexia?· En Jiménez, J. E. (Ed.), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (pp. 25-43). Ediciones Pirámide.

Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9

Outón, P. (2018). *Programas de intervención con disléxicos: diseño, implementación y evaluación*. Editorial CEPE.

Peña-García, S. N. (2019). El desafio de la comprensión lectora en la Educación Primaria. *Revista Panorama, 13*(24), 43-56. https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205

Ritchey, K. D. & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham-Based Reading Instruction: a review of the literature. The Journal of Special Education, 40(3), 171-183. https://doi.org/10.1177/00224669060400030501

Stevens, E. A., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A. N., & Vaughn, S. (2021). Current State of the Evidence: Examining the Effects of Orton-Gillingham Reading Interventions for Students With or at Risk for Word-Level Reading Disabilities. *Exceptional Children, 87*(4), 397–417. https://doi.org/10.1177/0014402921993406

Truckenmiller, A. (2024). New and Not-Well-Known Research about Reading Disabilities: Teachers Want to Know. *The Reading Teacher*, *77*(5), 705-711. https://doi.org/10.1002/trtr.2280

Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 612-624. https://doi.org/10.1177/0022219418775110

Ús de les pantalles a cinquè de primaria: Programa KOA Tecnologia

Esther Luna González [1]
Cristina Galván [1]
[1] *Universitat de Barcelona, Espanya*
eluna@ub.edu

Resum

L'ús de les pantalles a la preadolescència ha precipitat una sèrie d'accions en l'àmbit educatiu. En un període previ a les restriccions, algunes organitzacions han dissenyat i implementat plans formatius. Un exemple és el Programa Koa Tecnologia destinat a alumnat de cinquè de primària. Analitzem els usos que fa aquest col·lectiu abans de rebre la formació en format taller. L'objectiu final és què els formadors tinguin més informació i millorar la formació. Els resultats obtinguts expliquen que l'alumnat passa temps en cap de setmana en les pantalles com l'ordinador, el mòbil i les videoconsoles per activitats d'entreteniment. Hi ha una correspondència entre els dispositius i accions realitzades i els continguts dels tallers del Programa Koa Tecnologia.

Palabras clave: pantallas, infancia, formación

Abstract

The use of screens in pre-adolescence has precipitated a series of actions in the educational sphere. In a period prior to the restrictions, some organisations have designed and implemented training plans. One example is the Koa Technology Programme aimed at pupils in the fifth year of primary school. We analyse the uses made by this group before receiving the training in workshop format. The final objective is to provide trainers with more information and to improve training. The results obtained show that students spend time on weekends on screens such as computers, mobiles and video consoles for entertainment activities. There is a correspondence between the devices and actions carried out and the contents of the workshops of the Koa Tecnologia Programme.

Keywords: screen, childhood, training

Introducción

En un període de preocupació social sobre l'ús de les pantalles en la infància durant el temps d'oci, s'uneixen tres organitzacions socioeducatives i culturals per a fomentar el bon ús. Aquestes organitzacions són: Fundació Nous Cims, Fundació Aprendre a Mirar i l'Associació de Consumidors Audiovisuals. Durant el 2022 inicien el programa KOA Tecnologia en centres educatius de primària dirigit a alumnes de cinquè d'educació primària i a famílies d'aquesta etapa educativa de l'àrea metropolitana de Barcelona. En concret: 5 centres educatius de titularitat pública.

Per a cadascun dels col·lectius (famílies i estudiants) s'ha dissenyat una sèrie de tallers. Per a les famílies hi ha tres tallers en format presencial i en línia de les següents temàtiques: 1) Bons usos de les pantalles, 2) Abús dels videojocs i 3) Ciberassetjament.

En el cas dels estudiants de cinquè de primària, hi ha quatre tallers i unes jornades finals. Els tallers són: 1) Taller cervell: Com aprèn el meu cervell?, 2) Taller videojocs: ús i abús; 3) Taller ciberassetjament: assetjador, víctima o espectador?; 4) Taller seriïs: soc protagonista o espectador d'històries? i 5) Jornada final. En cadascun dels tallers aprofundeixen en conceptes i realitzen activitats de reflexió grupal.

L'objectiu de l'estudi és diagnosticar quin ús es fa de les pantalles en edats preadolescents.

Mètode

Aquest tipus de recerca es caracteritza per ser una recerca social en relació amb els programes, centres i agents. Té una implicació amb la presa de decisions dels participants i de les organitzacions que dissenyen i apliquen el pla formatiu amb motiu de millora de l'ús de les pantalles.

S'han dissenyat una enquesta, per a les alumnes de cinquè d'educació primària. L'enquesta és una adaptació del qüestionari *Parental Perception of Mobile Device Usage in Children and Social Competency* (Topper, 2017). El qüestionari té 3 dimensions: 1) Informació de l'alumna (filla), 2) Usos que es realitzen en i amb els dispositius i 3) Monitoratge parental. Aquesta tercera dimensió la responen les alumnes acord a la percepció que tenen sobre aquest tema.

La dimensió Informació i ús de les pantalles té 2 preguntes: identificació de disponibilitat i propietat de les pantalla i temps de connexió en espais de casa. La dimensió Usos en i amb els dispositius té 2 preguntes que diferencia els usos en temps d'oci entre setmana i en cap de setmana amb 20 ítems cadascun en una escala de rangs de quantitat d'hores. La dimensió Monitoratge parental té 19 ítems de resposta tancada (escala Likert).

S'ha analitzat amb el paquet estadístic SPSS v.25 per a Macintosh. L'anàlisi és descriptiva i multivariant.

L'enquesta l'han respost 128 alumnes. Del total d'alumnat, 48,4% s'identifiquen amb el gènere femení, 49,3% amb el masculí i el 2,4% amb no binari o altres.

Resultats

Els resultats principals ens expliquen que les llars tenen dispositius de pantalla tradicionals com l'ordinador, el televisor i el mòbil. La pantalla que més comparteixen són l'ordinador i el televisor. Els accessoris digitals com els rellotges i les ulleres de realitat virtual són els que tenen en menor mesura. El lloc habitual per connectar-se és un lloc propi com la casa, seguit de la casa d'amistats i de familiars. En llocs transitius com restaurants, el cotxe, el carrer o places o visites al metge se solen connectar alguna vegada. En centres culturals o espais d'educació no formal com biblioteques, acadèmies de reforç i altres no se solen connectar (Taula 1).

Taula 1.

Llocs des d'on es connecta l'alumnat en el seu temps d'oci

Lloc	Gens	Alguna vegada	Sovint	Sempre
Casa	2,3	30,5	40,6	26,6
Casa d'amistats	25,8	52,3	16,4	5,5
Casa de familiars	17,2	56,3	18,0	8,6
Bar, restaurant, ciber o similar	30,5	52,3	13,3	3,9
Cotxe, transport públic o altre medi de transport	36,7	41,4	15,6	6,3
Carrer o plaça	67,2	23,4	6,3	3,1
Visita al metge, supermercat, altres	68,8	26,6	3,1	1,6
Biblioteca	88,3	9,4	1,6	,8
Acadèmia de reforç	90,6	7,0	1,6	,8
Centre cívic o similar	88,3	10,9	0	,8
Museus, exposicions o altres llocs culturals	85,9	12,5	,8	,8

El cap de setmana passen més temps a les pantalles i connectats a internet que després de classe. El 32,8% es connecta entre 1 i 3 hores al mòbil amb internet, el 20,3% a l'ordinador i el 22,7% a la videoconsola. El 22,7% es connecta menys d'una hora en el cap de setmana a dispositius sense internet o a la tauleta.

Usos que fa l'alumnat de cinquè

A nivell personal, fan servir poc les pantalles. Part de l'alumnat fa servir les pantalles per contactar amb persones que coneixen (28,9% sovint i 25% molt), veure vídeos i/o escoltar podcasts (30,5% sovint i 20,3% molt) i consultar el correu electrònic (24,2% sovint i 3,1% molt).

En menor mesura, per descarregar pel·lícules, sèries, entre altres, contactar amb persones que no coneixen, fer gravacions, comprar productes, trobar noves amistats i passar més temps sense companyia.

El que fan molt poc (menys d'un 5% ho fa sovint o molt) és fer-se passar per altres persones (2,4%), buscar contingut d'altres persones (2,9%), realitzar compres de productes il·legals (3,9%), enregistrar i/o enviar imatges i vídeos d'altres persones sabent que no els hi agradarà (3,9%) (Taula 2).

Taula 2

Usos personals amb la pantalla (%).

A nivell personal	Gens	Poc	Sovint	Molt
Consultar el correu electrònic	39,8	32,8	24,2	3,1
Contactar amb persones que conec	19,5	26,6	28,9	25
Contactar amb persones que no conec	79,7	13,3	5,5	1,6
Descarregar pel·lícules, sèries, programes, videojocs, música o altres pàgines que no són oficials	43	32,8	15,6	8,6
Veure vídeos i/o escoltar podcasts (àudios), música o altres formats d'entreteniment	15,6	33,6	30,5	20,3
Fer gravacions d'àudio o vídeo	48,4	27,3	14,8	9,4
Comprar per internet (aplicacions, jocs, subscripcions, altres)	70,3	20,3	5,5	3,9
Realitzar compres de productes il·legals	92,2	3,9	3,1	0,8
Enregistrar i/o enviar imatges i vídeos d'altres persones sabent que no els hi agradarà	88,3	7,8	3,1	0,8
Buscar informació personal de persones properes	85,9	10,2	3,1	0,8
Accedir a aplicacions o pàgines d'entreteniment (xarxes socials, pàgines de temes d'interès, pàgines d'acudits, altres)	40,6	34,4	14,8	10,2
Fer-me passar per altres persones sense el seu consentiment	93	4,7	0,8	1,6
Fer menys sortides culturals (cinema, teatre, museus, fires, altres)	43	43	12,5	1,6
Fer les coses per mi mateixa (resoldre dubtes, buscar com es fan algunes coses, altres)	16,4	45,3	28,1	10,2
Trobar noves amistats	42,2	26,6	17,2	14,1
Passar més temps sola (jugant, xatejant, mirant vídeos, altres)	32	39,1	22,7	6,3
Consumir contingut no apte per a la meva edat	80,5	13,3	5,5	0,8

L'alumnat fa servir les pantalles per compartir imatges o vídeos personals amb una tendència a la baixa, sent una tercera part qui no ho fa. Si bé la majoria no se sent obligada hi ha qui sí i passa més a nenes que en nens i gènere no binari.

Un percentatge molt similar al de compartir imatges i vídeos personals ho trobem amb el fet de compartir informacions externes pel que no hi ha discriminació entre la informació pròpia i l'externa. També hi ha una tendència a que alguna vegada s'ha consumit contingut no apte per la seva edat.

Conclusiones

Els tallers del programa KOA Tecnologia poden tracten temàtiques properes als usos que s'han identificat per alumnat preadolescent. Alguns ítems com ara el temps que es dedica a les videoconsoles, el temps que passen soles a la pantalla o bé veure contingut no propi per a l'edat han donat un % d'ús o de freqüència que poden ser treballats des d'aquest pla formatiu. Si bé el programa busca els bons usos de les pantalles, gran part de l'alumnat de cinquè fa servir les pantalles per alguns propòsits formatius com ara: escoltar podcasts o fer les coses per elles mateixes (resoldre dubtes, buscar com es fan algunes coses, altres).

Impacte i transferència

Els resultats presentats es complementen amb altres propis de prevenció del risc cap a l'addicció de les pantalles i de la percepció que tenen les families vers aquests usos. L'informe previ a la formació s'ha presentat a l'equip promotor del programa KOA Tecnologia i continua amb una avaluació de la mateixa.

Referencias bibliográficas

Topper, C. (2017). *Parental Perception of Mobile Device Usage in Children and Social Competency.* [Tesis doctoral]. Walden University.

Experiencias de buenas prácticas en la implementación del Currículo por Competencias y su influencia en la calidad educativa–Facultad de Educación–Universidad de Barcelona-España [25]

Nilse Ferreira Altamirano [1]

[1] *Universidad Nacional de Itapúa, Nilse Ferreira Altamirano, Paraguay*

nferreira@uni.edu.py

Resumen

La investigación realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, España, se enfocó en las experiencias de buenas prácticas en la implementación del Currículo por Competencias. Participando activamente en el equipo de investigación TRALS, se analizaron los constructos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo competencias, contenidos, estrategias metodológicas, evaluación y retroalimentación. Mediante una metodología que combinó entrevistas personales, observación directa y reuniones focales, se recolectaron datos que evidencian una evolución positiva en la implementación del currículo por competencias, destacando un aumento en la motivación estudiantil y un cambio gradual en la actitud docente hacia una mayor aceptación de este enfoque. Se mencionan las barreras y aspectos favorecedores. Los resultados indican que, para una ejecución efectiva del currículo por competencias, es imprescindible contar con los recursos necesarios, especialmente en económicos y de talento humano. La investigación infiere que, la adaptación docente/estudiantil; la formación en competencias; la evaluación por competencias, los recursos económicos y humanos, así como la investigación y formación docente continua, son pilares fundamentales para el éxito en la implementación de este enfoque educativo en la educación superior.

Palabras clave: experiencias, buenas prácticas, currículum, competencias, calidad educativa.

Abstract

The research conducted at the Faculty of Education, University of Barcelona, Spain, focused on experiences of good practices in the implementation of the Competency-based Curriculum. Actively participating in the TRALS research team, constructs of the teaching-learning process were analyzed, including competencies, content, methodological strategies, assessment, and feedback. Through a methodology that combined personal interviews, direct observation, and focus groups, data were collected evidencing a positive evolution in the competency-based curriculum implementation, highlighting an increase in student motivation and a gradual shift in teacher attitude towards greater acceptance of this approach. Barriers and facilitating aspects are discussed. The findings indicate that for effective execution of the competency-based curriculum, it is essential to have the necessary resources, especially in terms of finances and human talent. The research infers that teacher/student adaptation; competency training; competency-based assessment, financial and human resources, as well as continuous research and teacher training, are fundamental pillars for the success of this educational approach in higher education.

Keywords: experiences, good practices, curriculum, competencies, educational quality.

Introducción

La implementación del Currículum por Competencias en la Facultad de Educación (FE) de la Universidad de Barcelona (UB), desde las voces de sus protagonistas, parte de la premisa de que la educación superior se encuentra en un proceso constante de evolución y adaptación a las necesidades de la sociedad. Esta orientación curricular no solo busca alinear los programas educativos con las necesidades del entorno, sino también promover un aprendizaje más significativo y aplicable, con mucho énfasis en los procesos que guían la formación de los docentes. La adopción de este enfoque curricular beneficia la calidad educativa, incluyendo una mayor relevancia de los aprendizajes, la personalización de la educación, y la promoción de un aprendizaje autónomo y continuo.

25 La indagación se llevó a cabo en el Equipo de Investigación TRALS de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en el marco de una estancia de investigación realizada por la autora, siendo adjudicataria de una beca correspondiente a la Convocatoria para Becas de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay (CONACY-Py). El CONACYT es la entidad financiadora y la Universidad Nacional de Itapúa-Paraguay, es la institución académica que respaldó la postulación. En la misma, la becaria es Profesor Investigador y docente de grado y posgrado.

Además, facilita la integración de conocimientos teóricos y prácticos, preparando a los estudiantes para enfrentar de manera efectiva los retos del mundo actual y a la demanda de una formación más integral, adaptada a los desafíos del siglo XXI. La FE-UB, ha asumido el reto de integrar este enfoque en sus programas de formación docente, buscando no solo actualizar sus métodos pedagógicos sino también contribuir al desarrollo profesional de sus egresados. La indagación que se realiza en el marco de una estancia de investigación en el equipo de investigación Transiciones Académicas y Laborales-TRALS de la FE-UB, fija su atención a las experiencias de las prácticas educativas desarrolladas en la implementación, en el marco de la teoría del aprendizaje significativo (Viera Torres, 2003) y la necesidad de una educación que promueva competencias transversales y específicas (Sepúlveda Obreque et al., 2019). La implementación de este currículum busca trascender la educación tradicional, centrada en el conocimiento teórico, para adoptar un enfoque más holístico que integra habilidades prácticas, pensamiento crítico, y adaptabilidad (Galván Cardoso & Siado Ramos, 2021). La FE de la UB consciente de este escenario, ha adoptado el Currículo por Competencias como estrategia clave para encarar las exigencias de un mundo laboral y social en constante evolución. En la investigación realizada en la FE-UB se indagó sobre las buenas prácticas desarrolladas en la implementación del Currículo por Competencias y cómo influenció en la calidad educativa del centro. Los resultados constituyen un valioso aporte al conocimiento para un contexto de la educación superior internacional: Paraguay, en proceso de desarrollo del referido enfoque, en procura de elevar la calidad educativa.

Métodos

El estudio sobre las experiencias de buenas prácticas en la implementación del Currículo por Competencias en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona tuvo enfoque cualitativo. La recolección de datos se realizó a través de: entrevistas personales, observación documental y reuniones focales. El muestreo fue intencionado. *Técnicas de Recolección de Datos: Entrevistas* a profundidad a actores claves, como la Vicedecana Académica de la institución, la directora del equipo de investigación TRALS, y a los responsables de: Aseguramiento de la Calidad-AQU-Cataluña, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa FE-UB, del VESMA-AQU-Cataluña, al director revista REIRE-FE-UB y a docentes de la FE-UB e investigadores del equipo TRALS. *Observación Directa:* se realizó observación documental de registros académicos. *Grupos Focales:* incluyó participación en congresos, seminarios y debates virtuales con académicos y exponentes relevantes de la educación superior de la Universidad de Barcelona y de otras universidades españolas. Se destaca, que la dirección de TRALS planificó una apropiada y pertinente agenda, para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación en el corto espacio de tiempo disponible para ella.

Resultados

Objetivo 1: Examinar las experiencias de buenas prácticas en implementación del Currículo por Competencias, FE-UB por medio de la integración en el equipo de investigación TRALS. La práctica ha significado un proceso que involucró una revisión profunda de las estrategias pedagógicas y los métodos de evaluación. Las experiencias de buenas prácticas identificadas se centraron en: la adaptación de los contenidos curriculares para fomentar un aprendizaje más aprovechado y relevante, promoviendo una enseñanza hacia la aplicación práctica de conocimientos en situaciones reales. Estas prácticas incluyen el diseño de proyectos multidisciplinares, la implementación de aprendizaje basado en problemas, el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje interactivo y la evaluación formativa continua que permite ajustes en tiempo real del proceso de aprendizaje. Se examinaron las estrategias adoptadas para integrar competencias transversales y específicas en los programas de estudio, así como una formación docente que prepare a los educadores para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos. La transición ha requerido un rediseño significativo de los programas de estudio; renovación de materiales y recursos didácticos y una evaluación orientada a competencias. Los docentes de planta son evaluados por la UB, específicamente en su producción científica y en participación en eventos académicos. Los méritos acumulados en investigación los exime de carga horaria en docencia. El gobierno de la Generalitat, concede a los equipos de investigación una etiqueta de grupo consolidado, los evalúan y dan apoyo económico para publicaciones, asistencia a congresos, investigaciones y presentación de ponencias. No así salario como investigadores. Los docentes son evaluados cada sexenio. En la FE-UB cada 5 años se evalúa la actividad con un portafolio docente. *Objetivo 2: Determinar de qué manera la implementación del C.C. en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, aporta a la calidad educativa:* las conclusiones se focalizan en los siguientes constructos: percepción estudiantil positiva, desafíos en la adaptación, evolución de la práctica docente, retroalimentación como herramienta de mejora, colaboración y comunicación efectiva y preparación para el mundo laboral. Para asegurar la calidad

la FE-UB trabajó en la revisión del SAIQU. Tiene como principios la calidad y transparencia y todo se realiza en consonancia con los estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES. La calidad en el nivel de grado está asegurada, no así en el grado de máster.

Discusión y conclusiones

Conclusiones desde las variables y objetivos de la investigación. *Curriculum por Competencias:* los resultados indican un progreso significativo en la incorporación de este enfoque, aunque también se identifican áreas de mejora, especialmente en lo que respecta a la evaluación de competencias y la formación continua del profesorado. Este enfoque ha reconfigurado las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje. A través de la investigación, se han identificado varios elementos claves que destacan el impacto positivo y los desafíos de la implementación de este modelo curricular. El proceso de integración efectiva de las competencias, ha facilitado una educación más holística, preparando a los estudiantes para los desafíos multifacéticos del mundo profesional. El desarrollo de materiales didácticos innovadores favoreció la implementación de métodos de enseñanza más interactivos y participativos, mejorando la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Respecto a la evaluación, esta implicó la creación de nuevos instrumentos de evaluación y la capacitación de docentes en su aplicación, asegurando que las evaluaciones reflejen el aprendizaje integral de los estudiantes. La adaptación de los estudiantes al nuevo enfoque, supuso la aceptación, acomodamiento y obtención de competencias específicas; especialmente aquellas que responden a las necesidades del mundo laboral. En esta dimensión se concluye que, las experiencias de buenas prácticas en la implementación del Currículum por Competencias, se caracterizan por: la implementación de nuevas metodologías en el proceso enseñanza-aprendizaje; la integración de asignaturas; la interdisciplinariedad; el fortalecimiento de la docencia en capacitaciones con mayor visibilidad en el retorno por méritos y la vinculación con las empresas. Se reconoce las dificultades o barreras, como el descuido en la docencia con preeminencia en la investigación y la publicación. En general, la FE-UB se encuentra en un proceso de reingeniería de procesos, tanto operativos como ejecutivos, lo cual, aporta a la calidad educativa, esperada. Respecto a la influencia de la implementación del currículo por competencia en la *calidad educativa* de la FE-UB, se infiere que ella prevé las instancias evaluativas para el aseguramiento de la calidad, aunque aún los logros desde las competencias no se encuentran en niveles de eficiencia. Se concluye, de manera específica que: la investigación-la producción científica es lo más valorado en la FE-UB; la antigüedad con sexenios positivos aumenta el salario; la formulación de las competencias no fue buena, en razón que se adoptaron modelos no muy acertados (Turnitin, falta de expertise del talento humano abocado a ello). La FE-UB trabajó en la revisión del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad (SAIQU) en coherencia con los estándares y Directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES. En 2009 la Facultad obtiene el certificado del diseño del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad Universitaria (SAIQU) por AQU Catalunya, dentro del Programa AUDIT. La implementación del enfoque representa un avance significativo hacia una educación relevante y adaptada a las necesidades contemporáneas. No obstante, requiere de evaluación-ajuste continuos para maximizar su impacto. Las experiencias observadas para el aseguramiento de la calidad educativa, se encuentra en consonancia con el modelo curricular por competencias; experiencias que constituyen un aporte importante para la toma de decisiones, emulación de buenas prácticas y de gestión para la Universidad Nacional de Itapúa e instituciones de educación superior del Paraguay. Se valora, la extensa producción científica y la eficiente gestión del equipo de investigación TRALS, pilares fundamentales en el aporte a la calidad educativa de la FE-UB.

Impacto y transferencia

Los resultados obtenidos, serán tenidos en cuenta como referencia relevante en la planificación estratégica y un valioso aporte para una asertiva gestión en la implementación de ese enfoque curricular en la Universidad Nacional de Itapúa. Igualmente, podrán ser emulados por otras instituciones educativas de nivel superior del Paraguay. La transferencia de los conocimientos obtenidos se realizó al interior de la UNI-Paraguay y próximamente se realizará en eventos a nivel país en concordancia con los planes del Ministerio de Educación y Cultura y del CONACYT-Py (entidad que financió la estancia de investigación).

Referencias bibliográficas

Galván Cardoso, A. P., & Siado Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA, ISSN-e 2610-802X, ISSN 2542-3029, Vol. 7, Nº. 12, 2021, págs. 962-975*, *7*(12), 962–975. https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457

Sepúlveda Obreque, A., Opazo Salvatierra, M., Díaz-Levicoy, D., Sepúlveda Obreque, A., Opazo Salvatierra, M., & Díaz-Levicoy, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, *38*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Viera Torres, T. (2003). EL APRENDIZAJE VERBAL SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL. ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional*, *26*, 37–43. https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf

Entrevistas a actores clave **- Investigación Implementación Currículo por Competencias en la FE-UB.**

Mercedes- Torrado, directora equipo de investigación TRALS

Susana Arenaga, Vicedecana, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

Joseph Manel Torres-Director AQU-Catalunya,

Juan Llanes –Vicedecano de Calidad-FE

Elena Cano, Departamento Didáctica y Organización Escolar (DOE)-FE-UB

Nati Cabrera, profesora U. O. de C. (UOC): explicó la aplicación sobre la autoevaluación del nivel competencial en la enseñanza a distancia de la U. (2023).

Grupos focales:

Cuesta, S. (2023). *Presentación y defensa de la tesis - Tribunal de TFM del Máster de Investigación y Cambio Educativo. Finalidad: "Observar las competencias adquiridas por los participantes del Máster, en el marco del Curriculum por Competencias*. Facultad de Educación.

Equipo de Investigación TRALS, & Ferreira A., N. (2023). *Reunión de investigadores: "Mesa de diálogo sobre las experiencias obtenidas en las diferentes actividades de recolección de informaciones"*.

TRALS, equipo de investigación F.-U.-E., & Ferreira A., N. P. I. U.-P. (2023, julio 17). *Jornada de intercambio de experiencias en TRALS sobre competencias*.

Universidad de Lleida. (2023, julio 4). *XII Congreso CIDUI 2023 "Mejora de las experiencias de aprendizaje: transformación y retos" en la Universitat de Lleida*. https://www.cidui.org/es/

Torres, J. M. (2023). *Charla virtual sobre "Compartir experiencias en Calidad Educativa en el nivel superior de educación"*. AQU (Agencia de Calidad de la Universidades Catalanas).

Consultadas:

Moreno, C. E. (2021). Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria. *Espacios*, *42*(05), 109–126. https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n05p08

Tobón, S. (2008). Formación Basada en Competencias. *Grupo Cife*, 2–30. https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf

Vargas Leyva, M. Ruth. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Avaliação Formativa de Práticas Laboratoriais Investigativas: a construção de uma Comunidade de Práticas com Professores em Formação Inicial no contexto da Educação em Ciências brasileira

Wagner Moreira da Silva/a [1]
Jessica Miranda e Souza/a [2]
Fabiana Guerra da Silva/a [3]
Izilda Gloria Mendes Fernandes Mattio/a [3]
[1] *UFABC / Faculdade de Educação SESI-SP /a 1, Brasil*
[2] *USP / Faculdade de Educação SESI-SP/a 2, Brasil*
[3] *UNICAMP/ Faculdade de Educação SESI-SP/a 3, Brasil*
wagner.moreira@sesisp.org.br

Resumo

Embora as práticas experimentais sejam frequentemente utilizadas na Educação em Ciências, pesquisas revelam que muitas vezes carecem de elementos que possibilitem uma investigação autêntica e profunda. Este trabalho explora as concepções sobre "práticas experimentais investigativas" entre professores em formação inicial. A pesquisa envolveu dois grupos de jovens professores: um que cursou a disciplina Online "Projetos em Práticas Experimentais" (9 pessoas) e outro que participou voluntariamente de oficinas experimentais presencialmente, dentro do laboratório didático (6 pessoas). Para ambos os grupos se perguntou: "o que são práticas experimentais investigativas?". Passadas 20 semanas, solicitou-se para cada participante a apresentação de uma prática experimental investigativa em vídeo. A análise dos dados, incluindo questionários e vídeos, foi guiada pelo conceito de "comunidades de práticas". Como resultado identificou-se quatro aspectos fundamentais que podem orientar a avaliação formativa com esta temática: 1) Ensino com perspectiva construtivista; 2) Início das atividades com problemas; 3) Trabalho Colaborativo; 4) Avaliação Formativa voltada para o Engajamento. Este estudo buscou contribuir para o debate sobre novos métodos avaliativos na Educação em Ciências e a Formação Inicial de Professores, apresentando resultados relevantes para a construção de práticas laboratoriais mais autônomas, significativas e transformadoras.

Palavras-chave: Prática investigativa; Formação de professores; Avaliação no Ensino de Ciências.

Abstract

Although experimental practices are frequently employed in Science Education, research reveals that they often lack elements that enable authentic and in-depth investigation. This study explores the conceptions of "investigative experimental practices" among teachers in initial training. The research involved two groups of young teachers: one who took the online course "Projects in Experimental Practices" (9 individuals) and another who voluntarily participated in experimental workshops in person, within the didactic laboratory (6 individuals). Both groups were asked: "What are investigative experimental practices?" After 20 weeks, each participant was requested to present an investigative experimental practice in video format. Data analysis, including questionnaires and videos, was guided by the concept of "communities of practice." As a result, four fundamental aspects were identified that can guide formative assessment in this area: 1) Teaching with a constructivist perspective; 2) Initiating activities with problem-solving; 3) Collaborative work; 4) Formative assessment focused on engagement. This study sought to contribute to the debate on new evaluative methods in Science Education and Initial Teacher Training, presenting relevant results for the development of more autonomous, meaningful, and transformative laboratory practices.

Keywords: Investigative practice; Teacher training; Assessment in Science Education.

Introdução

A Educação em Ciências é enriquecida por práticas experimentais, desde demonstrações simples, como a germinação de feijão, até experimentos complexos, como a difração da luz ou a montagem de brinquedos

motorizados. Essas abordagens visam três objetivos principais: 1. Permitir que os alunos construam conhecimento através da experimentação e análise de resultados; 2. Desenvolver habilidades científicas, como observação, formulação de hipóteses e comunicação; 3. Estimular o interesse dos alunos pela ciência.

Porém, nem todas as práticas experimentais nas escolas seguem essa abordagem. Uma pesquisa recente (Duarte e Rink, 2023) analisou 218 trabalhos acadêmicos sobre o tema, encontrando mais de 990 experimentos didáticos. O estudo examinou atividades experimentais em dissertações de mestrado e teses de doutorado em Ciências da Natureza defendidas no Brasil entre 2001 e 2019. Os resultados mostraram que 62% das atividades tiveram pouca interação com os alunos, muitas apenas repetindo procedimentos e escrevendo relatórios. Além disso, 31% incluíam roteiros fechados, limitando a autonomia dos professores.

Uma das razões para a baixa qualidade das práticas experimentais está na formação dos professores. Marcondes (2008) defende que os futuros professores aprendem melhor ao participar ativamente da investigação científica, formulando hipóteses e discutindo com colegas. Nosso foco foi entender como jovens professores percebem as "práticas experimentais investigativas" dentro de um processo de avaliação formativa, que de acordo com Paul Black e Dylan Wiliam (1998) deve incentivar que professores usem várias estratégias para monitorar o progresso dos alunos. Tomamos como fundamento o conceito de "comunidade de práticas" proposto por Etienne Wenger (1998 e 2002), que destaca a importância desse feedback contínuo para promover a aprendizagem dos alunos. Ele compara o aprendizado a partir de erros versus instrução explícita e conclui que, sob condições específicas de feedback interativo, aprender com erros pode ser mais significativo.

No contexto da formação de professores, as comunidades de prática oferecem um ambiente colaborativo onde os participantes podem trocar experiências e desenvolver habilidades de ensino através da reflexão conjunta sobre suas práticas. Isso alinha-se aos princípios construtivistas de aprendizagem, proporcionando potencialidades significativas para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas experimentais investigativas.

Método

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo descritivo, com o objetivo de analisar as experiências de licenciandos em Ciências da Natureza com práticas experimentais investigativas, considerando a perspectiva das Comunidades de Prática (Wenger, 1998, 2002). A escolha da pesquisa qualitativa justifica-se pela sua capacidade de explorar em profundidade as percepções e vivências dos participantes, permitindo a compreensão de como as práticas experimentais investigativas se integram à sua formação inicial.

A pesquisa envolveu a participação de 17 licenciandos em Ciências da Natureza, divididos em dois grupos:

Grupo A: 9 participantes da mesma turma (4º período de 8 semestres) do curso de licenciatura em Ciências em uma Faculdade particular em São Paulo.

Grupo B: 6 licenciandos do mesmo curso e períodos distintos que participaram de práticas experimentais investigativas presencialmente.

Os critérios de inclusão para ambos os grupos foram: estar regularmente matriculado no curso de licenciatura em Ciências da Natureza, ter interesse em práticas experimentais investigativas e não ter participado de experiências semelhantes anteriormente.

Os instrumentos de coleta de dados incluem: um questionário online composto por 3 questões abertas, elaborado com base nos referenciais teóricos selecionados e validado por um grupo de especialistas em educação em ciências. As questões abordaram:

- Compreensão sobre práticas experimentais investigativas e sua importância na formação inicial.
- Percepção sobre o uso de práticas experimentais investigativas no ensino de ciências da natureza para o desenvolvimento de habilidades para implementá-las em sala de aula.
- Maneiras de implementar as práticas experimentais investigativas.

A coleta ainda contou com a gravação de vídeos. Após 20 semanas de desenvolvimento do curso online (Grupo A) e encontros presenciais (2h semanais com o Grupo B), cada participante gravou em vídeo (5 minutos) uma prática experimental investigativa, podendo este vídeo estar ou não alinhado com as suas ideias iniciais sobre o tema.

A análise dos dados do questionário e dos vídeos será realizada de forma qualitativa, com base em quatro métricas: 1) Educação com perspectiva construtivista; 2) Início das atividades com problemas; 3) Aspectos das Comunidades de Prática; e 4) Avaliação Formativa voltada para o Engajamento. Para garantir a confiabilidade da análise, será utilizada a técnica de triangulação de dados, confrontando as informações coletadas nos questionários e nos vídeos. Destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) online, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados coletados.

Análise e discussão dos Resultados

Os resultados do Grupo A indicam que boa parte dos professores (5/9) propõe experimentos de maneira tradicional, iniciando com uma explicação dos conceitos e realizando os experimentos com materiais simples, como batata e água sanitária. Os licenciandos deste grupo não incluem uma situação problema para os alunos formularem hipóteses. Por exemplo, o Professor 8 sugere uma investigação de reações redox em meio ácido, mas não propõe uma questão para os alunos resolverem. Para muitos desse grupo, bastava que um experimento demonstrasse com clareza os conceitos para que ele fosse considerado investigativo: *"esse experimento simples demonstra as mudanças de volume de um gás, em resposta a variações de temperatura. A ideia aqui seria observar o efeito das mudanças térmicas e compreender conceitos básicos de termodinâmica de maneira visual e interativa" (Professor 2 – Grupo A).* Esta abordagem não favorece uma perspectiva construtivista do ensino, que enfatiza a construção autônoma do aluno, explorando situações-problema autorais, envolvendo-se na formulação de hipóteses e o pensamento crítico-reflexivo, conforme evidenciado por Duarte e Rink(2023).

Em relação às metodologias para o desenho de práticas experimentais investigativas, os licenciandos do Grupo A destacam a importância de atividades práticas, experimentação e abordagem baseada em projetos, além de mencionarem a interdisciplinaridade como um fator importante. Eles sugerem atividades como pesquisas de campo e seminários para como uso paralelo aos experimentos para envolver os alunos.

Já os licenciandos do Grupo B demonstram uma compreensão sólida sobre as práticas experimentais investigativas em ciências, bem como a importância do aprendizado colaborativo. Eles valorizam o papel da experimentação na formação de professores e no despertar do interesse dos alunos pela ciência. No entanto, identificam desafios, como a necessidade de maior aprofundamento teórico e prático, o desenvolvimento de habilidades de planejamento e avaliação, e a garantia de segurança nas práticas experimentais em sala de aula: *"As práticas experimentais investigativas, não buscam apenas elucidar fenômenos, mas também despertam a curiosidade inerente à ciência. Mesmo com um contato inicial limitado como discente, posso dizer que elas representam a essência do meu amor pela ciência. Agora, como docente, gostaria de plantar essa sementinha do mesmo jeito que foi comigo (Professor 6 – Grupo B).* Tal relato está alinhado com os princípios fundamentais das comunidades de práticas: a) projetar para a evolução e mudança contínua; abrir um diálogo entre perspectivas internas e externas; e cultivar o engajamento (Wenger e McDermott e Snyder, 2002).

Sobre esse último ponto, alguns licenciandos do Grupo B acrescentam que a **abordagem participativa e interativa**, **a inversão do processo de aprendizagem** (trocando papéis, hora como professor, hora como aluno) e a **variedade de abordagens** promovem a colaboração entre os participantes em práticas laboratoriais, estimulando-os a compartilhar conhecimentos, formular hipóteses e soluções, discutir resultados e participar ativamente do processo de aprendizagem. Segundo os licenciandos, essas estratégias criam um ambiente colaborativo e estimulante, onde os alunos se envolvem de forma ativa e colaborativa no estudo de experimentos investigativos.

Conclusões

O estudo aqui apresentado explorou a formação inicial de professores em práticas experimentais investigativas no Ensino de Ciências, evidenciando alguns desafios e avanços. A avaliação formativa organizada revelou-se um ótimo recurso para identificar intencionalidades pedagógicas na perspectiva do Ensino por Investigação, evidenciando quatro pilares teóricos-metodológicos importantes, que foram reconhecidos em diversos momentos nas duas atividades analisadas em ambos os grupos analisados: 1) Ensino com perspectiva construtivista; 2) Início das atividades com problemas; 3) Trabalho Colaborativo; 4) Avaliação Formativa voltada para o engajamento. Enquanto as práticas investigativas promovem a aprendizagem ativa com a resolução de problemas, as comunidades de práticas oferecem um ambiente colaborativo para professores compartilharem experiências, explorarem diferentes

abordagens pedagógicas e desenvolverem habilidades de ensino. Essa sinergia entre ambos os conceitos enfatiza a importância da colaboração, reflexão e desenvolvimento profissional para aprimorar estratégias didáticas na Educação em Ciências. No entanto, algumas dificuldades já identificadas anteriormente não foram superadas com as ideias aqui desenvolvidas, o que mobilizou novos olhares para melhorias no processo de formação dos professores em nosso grupo de estudos contínuo em nossa instituição sobre o tema. Desafios como a falta de experiência prática dos professores em formação e a necessidade de aprimorar a contextualização e abordagem investigativa das práticas ainda persistem.

Impacto/transferência

Futuras pesquisas devem explorar estratégias para intensificar a formação prática dos professores, aprofundar a interdisciplinaridade nas práticas experimentais e melhorar métodos de avaliação. A pesquisa apresentada destaca o impacto na Educação em Ciências, propondo melhorias na qualidade das práticas experimentais investigativas. Ao promover quatro aspectos fundamentais para avaliação formativa e utilizar o conceito de "comunidades de práticas", o estudo fortalece a formação profissional dos professores, destacando a importância da colaboração e reflexão para aprimorar a Educação em Ciências.

Referências bibliográficas

Black, P., & William, D. (**1998**). Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, **5** (1), 7-74.

Duarte, B. X., & Rink, J. (**2023**). Análise de atividades experimentais presentes em teses e dissertações em ensino de física (2001-2019). **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, e023029-e023029.

Wenger, E. (**1998**). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. **Cambridge, UK**: University of Cambridge Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (**2002**). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business Press.

Marcondes, M. E. R. (**2008**). Proposições metodológicas para o ensino de química: oficinas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Em Extensão**, 7, 67-77.

COMUNICACIONES ORALES METODOLOGÍA

MicroEtnoMetría: Medición Postpositivista en Educación

Rafael García-Pérez[1]
Manuel Rodríguez-López[1]
[1] *Universidad de Sevilla*
rafaelgarcia@us.es

Resumen

Analizamos una idea novedosa en medición, el método MicroEtnoMétrico (MEtM), vinculado al avance actual en la integración de métodos mixtos bajo una visión postpositivista. Aplicamos un estudio multicaso (12 participantes), sobre aceptación de mitos de violencia contra la mujer (escala Likert MIPVAW / 15 ítems / 1-5). Aplicamos "180 microexperimentos formativos", a muy corto plazo, mediante investigación-acción participativa y con técnicas narrativo-discursivas en Diadas de Enseñanza Recíproca. Es un proceso en espiral, cada bucle combina modelos mixtos MM Tipo VII de ida y vuelta "(CUAN→cual)+(CUAL+cuan)", aplicando un diseño transformativo secuencial junto con un diseño anidado concurrente de modelo dominante (García-Pérez y Rodríguez-López, 2023). El proceso de influencia educativa/transformativa "se sitúa" dentro del marco conceptual y empírico de la escala MIPVAW, usando sus 15 ítems como guía de discusión y su MÉTRICA para contabilizar logros competenciales de género y obtener datos del proceso dialógico de construcción de género (Doing Gender) en diadas aprendiz/experta. Finalmente, elaboramos de forma interdependiente, jerárquica y anidada la MATRIZ MICROETNOMÉTRICA, para configurar modelos multivariados y espacios (geo)métricos para el ESCALAMIENTO conjunto. Construimos teoría fundamentada con diseños mixtos y concluimos sobre la conexión del procedimiento con una idea amplia e integradora de la medición post-positivista en educación.

Palabras clave: Microetnometría (MEtM), Medición Educativa, Investigación-Acción, Modelos Mixtos (MMR), Aproximación Feminista, Postpositivismo.

Abstract

We analyze a new idea in measurement, the MicroEthnometric method (MEtM), linked to the current advance in the integration of mixed methods under a postpositivist perspective. We applied a multi-case study (12 participants) about acceptance of Myths of Intimated Partner Violence Against Women (MIPVAW scale, Likert / 15 items / 1-5). We apply "180 training microexperiments", in the very short term, through participatory action research and narrative-discursive techniques in Reciprocal Teaching Diadas. It is a spiral process, each loop combines round-trip MM Type VII mixed models "(QUAN→cual)+(QUAL+cuan)", applying a sequential transformative design along with a concurrent nested dominant model design (García-Pérez and Rodríguez-López, 2023). The process of educational/transformative influence "is situated" within the conceptual and empirical framework of the MIPVAW scale, using its 15 items as a discussion guide and its METRICS to count gender competency achievements and obtain data from the dialogic process of gender construction (Doing Gender) in apprentice/expert dyads. Finally, we elaborate the MICROETNOMETRIC MATRIX in an interdependent, hierarchical and nested way, to configure multivariate models and (geo)metric spaces for joint SCALING. We build grounded theory with mixed designs and conclude about the connection of the procedure with a broad and integrative idea of post-positivist measurement in education.

Keywords: Microethnometric Methods (MEtM), Educational Measurement, Action-Research, Mixed Models Research (MMR), Feminist Approach, Postpositivism.

Introducción

Esta comunicación aporta reflexiones sobre la calidad de medición desde una perspectiva crítica postpositivista, analizando la idea de "MicroEtnoMetría" (MEtM) que fue planteada en el III Congreso sobre Innovación y Tendencias Educativas (García-Pérez y Rodríguez-López, 2023); una investigación-acción feminista que ejemplifica el desarrollo exponencial de los Métodos Mixtos de Investigación (MMR) auspiciado por Leech & Onwuegbuzie (2009).

El proceso "MicroEtnoMétrico" deriva datos (cuan-cual) interdependientes y jerárquicamente vinculados que suponen una novedad en términos de "métrica". Supone una aproximación MMR particular y "radical", que genera datos de microexperimentos formativos a muy corto plazo, de forma que la contabilización de logros depende de la interacción discursivo-educativa; y, de que estos logros sean cambios conscientes y auto-reflexivos en el posicionamiento inicial de los/as participantes. Reduce la acción educativo-transformativa bajo una "mini-perspectiva" basada el marco teórico-empírico de un instrumento de medida cuantitativo; y, poniendo así la lupa (zoom-in) sobre una secuencia "clave" del desarrollo microgenético competencial.

Estudios realizados con este método buscan indicios diagnósticos del proceso de toma de conciencia sobre la ceguera de género ante la Violencia Íntima de Pareja Contra las Mujeres (IPVAW). Una preocupación surgida de la Orientación a la IPVAW en universitarios/as (García-Pérez y Rodríguez-López, 2021) y de la alarma provocada por el *negacionismo* actual, lo que justifica aún más la inclusión universitaria de género (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2023).

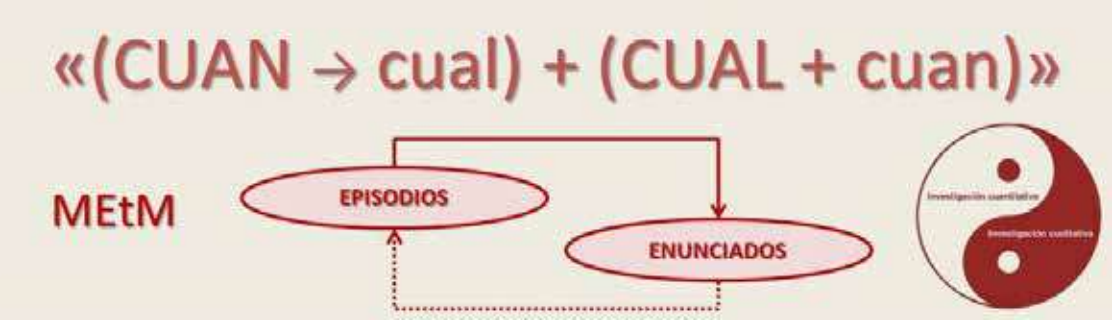


Figura 1

Modelo mixto de investigación MMR MicroEtnoMétrico

Fuente: (García-Pérez y Rodríguez-López, 2023)

El método microetnométrico construye los datos en un proceso "dialógico" (guiado), con ayuda experta, de autodiagnóstico "educativo" (transformativo-emancipativo) y aprendizaje auto-reflexivo para la toma crítica de conciencia, a partir del (re)conocimiento de sí mismas/os, en relación con el desafío competencial. Combina el Microanálisis Etnográfico de la Interacción (Erikson, 1992) con metodología CUANTITATIVA de medición educativa; en experimentos formativos MICROGENÉTICOS, considerando el cambio momento a momento, bajo la influencia educativa de una persona experta. Como señala Atkinson (2013), el análisis microetnográfico permite un examen suficientemente concreto de las prácticas reales producidas dentro de una comunidad de práctica; lo que aún se maximiza más en este escenario analítico mini-micro-etnográfico tan "focalizado" (Bayeck, 2023).

Explicando el Método MicroEtnoMétrico

Caben múltiples diseños de microetnometría. Se han aplicado dos modelos con alumnado universitario; uno, en 2 GRUPOS/aula (con profesorado) y, el otro, en 12 DIADAS/alumnado de enseñanza recíproca entre "iguales" (donde una parte se prepara para ejercer el rol experto). Analizamos este último ejemplo, un estudio multicaso, bajo la métrica de la escala MIPVAW.

A continuación, se presenta un conjunto de frases que describen ideas, opiniones y creencias que has podido escuchar con más o menos frecuencia. Lee detenidamente cada frase y responde con sinceridad en qué medida es verdadero o falso para ti lo que en ellas se dice, marcando con un "X" la opción que mejor identifica tu posición:

1: Completamente falsa; 2: Bastante falsa; 3: Ni verdadera ni falsa; 4: Bastante verdadera; 5: Completamente verdadera

	CF	F	¿?	V	CV
1. Los hombres pegan a sus parejas porque están sufriendo o están enfermos	1	2	3	4	5
2. La violencia de género es una cuestión privada de las parejas y es mejor no meterse	1	2	3	4	5
3. Un hombre que maltrata a una mujer es un enfermo	1	2	3	4	5
4. Cada pareja es un mundo y lo mejor es no meterse aunque parezca que haya violencia de género	1	2	3	4	5
5. Una mujer que quiere a un hombre no lo abandona aunque sea violento	1	2	3	4	5
6. Los hombres maltratan a sus parejas porque a su vez fueron maltratados de niños	1	2	3	4	5
7. Ahora parece que todo es violencia de género. Se exagera demasiado	1	2	3	4	5
8. Para una mujer es mejor aguantar algunas violencias de la pareja que quedarse sola	1	2	3	4	5
9. Hombres y mujeres son violentos por igual en la pareja	1	2	3	4	5
10. Que un hombre sea violento con su pareja no quita que sea buen vecino, buen trabajador o buen amigo	1	2	3	4	5
11. Un hombre puede ser violento con una mujer y no serlo con otra	1	2	3	4	5
12. Un hombre que maltrata a su pareja puede ser un buen padre	1	2	3	4	5
13. Muchas de las denuncias por violencia de género son falsas	1	2	3	4	5
14. Las leyes benefician a las mujeres perjudicando a los hombres	1	2	3	4	5
15. Los hombres maltratadores han tenido una vida muy dura y eso los ha hecho así	1	2	3	4	5

Figura 2

Escala de Aceptación de Mitos de Violencia Íntima de Pareja Contra las Mujeres
Fuente: García-Pérez, Rebollo-Catalán y De la Mata (2019)

Se desarrollan "180 microexperimentos formativos" ($15_{ítems}x12_{casos}$), a muy corto plazo, mediante investigación-acción participativa y con técnicas narrativo-discursivas en Diadas de Enseñanza Recíproca.

Los experimentos oscilaron entre 45-90 minutos para establecer la intersubjetividad y traspasar la regulación dialógica de "self-positions", logrando un plano reflexivo más consciente de la cosmovisión de género con la que colisionan las identidades en transformación (Saavedra et al., 2012; Prados et al., 2013). El bucle MMR tipo VII "(CUAN→cual)+(CUAL+cuan)", aplica un diseño transformativo secuencial junto con un diseño anidado concurrente de modelo dominante en dos fases (García-Pérez y Rodríguez-López, 2023).

Los datos del proceso transformativo implicado en el experimento se construyen orquestadamente (aprendiz/experta), con dos niveles de microanálisis del cambio logrado en los participantes (aprendices) en un proceso de influencia discursivo-educativa (presencial o virtual, con apoyo multimedia), guiados por participantes (expertas) como un proceso reflexivo y crítico de auto-reconocimiento y mejora.

		180 Experimentos formativos realizados en base a la escala MIPVAW (15 ítems) Episodios discursivos sometidos a microanálisis etnográfico de la interacción															
CASOS		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	
Caso 1	In.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Fin
Caso 2	In.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Fin
Caso 3	In.	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	Fin
Caso 4	In.	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	Fin
Caso 5	In.	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	Fin
Caso 6	In.	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	Fin
Caso 7	In.	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	Fin
Caso 8	In.	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	Fin
Caso 9	In.	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	Fin
Caso 10	In.	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	Fin
Caso 11	In.	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	Fin
Caso 12	In.	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	Fin

Figura 3

Matriz de experimentos microetnométricos

Fuente: (García-Pérez y Rodríguez López, 2023)

En la fase de ida, el proceso de influencia educativa/transformativa "se sitúa" sobre la escala MIPVAW, usando sus 15 ítems como guía de discusión y su MÉTRICA para contabilizar logros competenciales y obtener *datos (CUAN)* derivados del proceso dialógico. Cada microexperimento explora los límites de la argumentación discursiva, llegando a la mejora posible y obteniendo un diagnóstico auténtico del nivel competencial y la flexibilidad al cambio.

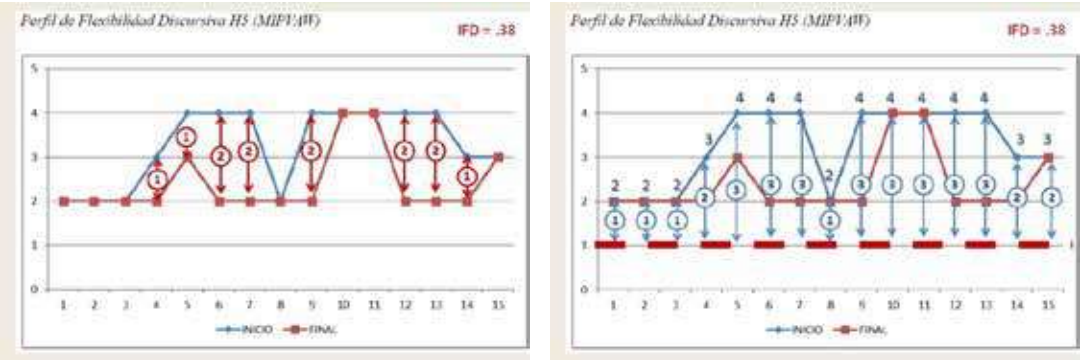


Figura 4

Datos cuantitativos microetnométricos (contabilización métrica de logros)

Fuente: (García-Pérez y Rodríguez-López, 2023)

Contabilizados los logros según los rangos logra dos en el proceso discursivo (figura 4), el análisis de los *datos (cual)* de los discursos producidos cierra esta fase, generando sistemas de categorías exhaustivas y excluyentes, para formalizar posteriormente los datos ideográficos en variables categóricas/nominales sobre logros/fracasos y la potencia dialógica transformadora, causal-dinámica, del proceso discursivo conjunto (EPISODIOS DE INTERACCIÓN).

	engañar.=	
EP73:H5E13 (00:30:57-00 :32:22)	Entrevistadora:= En la 13, muchas de las denuncias por violencia de género son falsas, has respondido un cuatro, ¿por qué? = Participante H5:= porque no es por el tema de la violencia de género, sino simplemente creo que muchas de las denuncias que se producen en la población son falsas, independientemente del tipo que sean. = Entrevistadora:= En este caso te digo que la fiscalía general señala que las denuncias falsas van descendiendo poco a poco. En 2016 hubo 17 denuncias falsas, en 2017, 14 denuncias falsas, entre 2018 y 2019, 6 denuncias falsas, y en 2020, 0, es decir, que el 0,03% de las denuncias son falsas, entonces, ¿realmente crees que muchas de esas denuncias son falsas? = Participante H5:= no, la palabra no sería muchas, lo cambiaría a un dos, porque no son muchas, son solo algunas. =	Este episodio del participante masculino hombre 5 ha sido seleccionado por la flexibilidad cognitiva mostrada respecto a su posición inicial y final, ya que ha sido de un extremo a otro. Este episodio del micro-experimento con dicho participante es muy importante resaltarlo, ya que se le ha aportado al participante datos verídicos y científicos, el cual le ha hecho rectificar su opinión sobre el puntaje de dicho ítem.

Figura 5
Microanálisis Etnográfico de la Interacción Discursiva
Fuente: García-Pérez y Rodríguez-López (2023)

En la fase de vuelta, se procede al análisis de la acción discursiva interpretando la estructura conceptual y función reguladora de los discursos de cada participante de la diada analizando la unidad más básica del discurso (ENUNCIADOS). Cerrándose el bucle con la formalización cuantitativa (categórica/nominal) de la naturaleza estos enunciados (García-Pérez, 2001).



Figura 6
*Unidades de An**álisis** CUALITATIVO del Discurso*
Fuente: García-Pérez y Rodríguez-López (2023)

El dato microetnométrico no es independiente del contexto que lo produce y de la agencia de los/as participantes. Siendo este contexto de naturaleza dialógica, los datos ideográficos y nomotéticos tienen dicha naturaleza interdependiente; y por tanto, la unidad global (episodios de interacción) contiene la información (Cuan-cual) de la acción conjunta. A su vez, estos episodios se descomponen en unidades más básicas (enunciados), que caracterizan el análisis global microetnométrico.

La acción discursiva de cada hablante, sus enunciados, son las acciones mediadas jerárquicamente anidadas a los episodios y que contienen la información (Cual-cuan) que cierra el bucle. Este conjunto de datos (CUAL) se integra como variables categóricas elaborando de forma interdependiente, jerárquica y anidada la MATRIZ MICROETNOMÉTRICA (cuan), que permite desarrollar modelos de medida y ESCALAMIENTO, desde las categorías de contexto y naturaleza de los enunciados discursivos, con modelos matemáticos y espacios (geo)métricos escalando conjuntamente categorías, enunciados, episodios y casos. Un "cubo de Rubik" que contiene la información de los (micro)procesos transformativos y cuyo análisis comprehensivo facilita posibilidades Meta-inferenciales (Onwuegbuzie, Johnson & Collins, 2011).

Discusión y conclusiones

La microetnometría implica un juego doble de unidades de medida (Etno) interpretando tanto la acción colaborativa, conjunta y orquestada con la persona experta como las acciones individuales. Estos datos no son individuales o grupales, sino que son COLABORATIVOS; determinados por la agencia y compromiso de las personas participantes. La contabilización métrica se realiza con la colaboración discursiva, consciente y auto-reflexiva de las/os aprendices, siendo su responsabilidad la determinación final del dato, bajo la influencia de la persona experta. Esta naturaleza híbrida, orquestada e intersubjetiva, del dato microetnométrico, supone una especificidad que entronca con la investigación feminista.

Fábregues, Molina-Azorín & Fetters (2021) compilan criterios de calidad en estudios mixtos (MMR), señalando que su complejidad requiere los criterios cuan-cual establecidos además de otros específicamente diseñados para estudios mixtos. La enorme variedad en integración, orden y dominio de estos diseños condiciona la aplicación generalizada de criterios salvo en su perspectiva muy abstracta: descripción precisa de procedimientos de recogida y análisis de datos, modo de integración de datos cuan-cual, diseño MMR utilizado y justificación terminológica. Finalmente, manejo de estudios mixtos anteriores y capacidad de las/os investigadoras/es para buscar el contexto y diseño apropiado. Conceptos como "triangulación", aun siendo de una importancia considerable, no suponen una fuente definitiva ni especialmente explicativa de la calidad de la investigación mixta, por lo que van perdiendo presencia en el plano de la reflexividad sobre la calidad de medición y diseño de las investigaciones mixtas integradas (Forni & Grande, 2020).

Una perspectiva muy amplia, flexible y actual del campo de la medición en educación indica hacia el reconocimiento de las garantías y confiabilidad de los datos abarcando tanto el campo de los datos nomotéticos, numéricos o representacionales, como el de los datos ideográficos derivados de aproximaciones postpositivistas al fenómeno de la educación.

Cabe pensar junto a otros/as autores/as (Tashakkori & Teddlie, 2010; Creswell & Clark, 2017) que en la emergencia de los estudios mixtos es necesario reflexionar sobre la "autenticidad" del dato y si la naturaleza híbrida de los mismos requiere repensar la metodología evaluativa que garantiza su calidad. La "medida", positivista y postpositivista, valora la calidad con técnicas muy diversas; sobre validez/fiabilidad-credibilidad/confirmabilidad; y, con bueno resultados para la autenticación de calidad. Sin embargo, cabe pensar que la reflexión sobre la medida también podría alcanzar patrones e indicadores de calidad vinculados a datos de calidad híbrida e INTERSUBJETIVA, con métodos de validación específicos para autenticar el dato dependiente de la colaboración, compromiso y participación conjunta en su construcción.

El proceso de LEGITIMACIÓN (Creswell & Clark, 2017; Onwuegbuzie, Johnson & Collins, 2011) conduce a la expectativa de calidad en la tarea meta-inferencial. En este sentido, proponemos a debate dos criterios específicos para valorar la legitimación en un diseño de microetnometría, son: 1) los efectos del ZOOM-IN (puntería en la aproximación mini-micro al objeto de estudio); y, 2) la INTERESENCIA participante hacia el proceso transformativo (compromiso participativo y atención crítica orientada a la mejora durante los experimentos formativos).

Impacto y transferencia

La idea dialógica de las identidades impacta en la intervención educativa sobre conciencia de género (Santamaría et al., 2013; Monereo y Hermans, 2023; Medina-Gual y Monereo, 2024). Debatir su legitimación metodológica es clave para su transferencia psicosocial y educativa.

Referencias bibliográficas

Atkinson, P. (2013). The mastersingers: Language and practice in an operatic masterclass. *Ethnography and Education*, *8*(3), 355–370. https://doi.org/10.1080/17457823.2013.792673

Bayeck, R. Y. (2023). Is Microethnography an Ethnographic Case Study? and/or a miniethnographic case study? An analysis of the literature. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*. https://doi.org/10.1177/16094069231172074

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds). *The handbook of qualitative research in education*. 201-225. Academic Press.

Fábregas S., Molina-Azorín J. F., Fetters M.D (2021). Virtual special issue on "quality in mixed methods research". *Journal of Mixed Methods Research*, *15*(2), 146–151. https://doi.org/10.1177/15586898211001974

Forni, P. & Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, *82*(1), 159-189. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064

García-Pérez, R. (2001). *Mediación Sociocultural en la Resolución de Problemas Ecológicos con Lenguaje Audiovisual en el Contexto Curricular de Adultos. Investigación educativa desde la perspectiva sociocultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. https://acortar.link/XkK2Nh

García-Pérez, R., Rebollo-catalán, A. y De la Mata-Benítez, M. L. (2019). *Batería de Evaluación del Ámbito Relacional (Afectivo-Sexual) en Jóvenes Universitarios/as*. Grupo de Investigación DIME-Hum833. Proyecto I+D DYRISES (PSI2016-80112-P) – Línea Género. Universidad de Sevilla.

García-Pérez, R. y Rodríguez-López, M. (2021). Orientación del alumnado universitario masculino a la violencia contra las mujeres: diagnóstico y propuestas para la universidad. En M. A. Rebollo y A. Arias (Coords.). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*. 397-419. Dykinson. https://acortar.link/0DDQ4l

García-Pérez, R. y Rodríguez-López, M. (2023). MicroEtnoMetría: ¿un método diagnóstico feminista en educación? En L. Vega-Caro y A. Vico-Bosch (Coords.). *Igualdad de Género y Atención a la Diversidad*. 14-41. Dykinson. https://acortar.link/jH49Jt

Leech, N.L., Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant, 43*, 265–275. https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3

Monereo, C. y Hermans, H. J. M. (2023). Educación y yo dialógico. *Revista de Psicología de la Educación, 33*(2), 481-498. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562

Medina Gual, L. y Monereo Font, C. (2024). Diálogo y desarrollo: Perspectivas y aplicaciones de la teoría del self dialógico en contextos educativos. *Didac, 83*(1), 84-91. https://doi.org/10.48102/didac.2024..83_JUL-DIC.155

Prados, M. M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias-Sánchez, S. (2013). The teaching self in the university: Selfpositions and voices in the narrative identity/ies construction of university teachers. *Journal for the Study of Education and Development*, *36*(3), 309-321. https://doi.org/10.1174/021037013807532981

Rebollo-Catalán, A., y García-Pérez, R. (2023). Enseñar con perspectiva de género. En A.M. Porto-Castro y J.M. Muñoz-Cantero (eds.). *Educación inclusiva y equitativa de calidad*. 15-34. Peter Lang.

Saavedra, F.J., Santamaría, A., Crawford, P., & Lucius-Hoenes, G. (2012). Auditory Hallucinations as Social Self-Positions: A Theoretical Discussion from a Single-Case Study. *Journal of constructivist psychology*, *25*(2), 132-153. http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2012.651067

Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M. M. y De la Mata (2013). Posiciones y Voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la Identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 17*(1), 26-41. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART2.pdf

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research.* (2ª Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B. & Collins, K. M. T. (2011). Assessing legitimation in mixed research: a new framework. *Qual Quant,* 45, 1253–1271. https://doi.org/10.1007/s11135-009-9289-9

Inteligencia emocional y toma de decisiones en la formación inicial en educación social[1]

David Molero [1]
Helena Merino-Prados [1]
Óscar Gavín-Chocano [1]
[1] *Universidad de Jaén, España*
dmolero@ujaen.es

Resumen

La formación está en continuo crecimiento y valoración. Es preciso formar profesionales preparados para el mercado laboral. En la formación inicial de los educadores, es precisa la adquisición de habilidades y aptitudes profesionales, para su futuro laboral. Además, resulta de utilidad para estos profesionales, el desarrollo de la inteligencia emocional y la correcta toma de decisiones, favoreciendo su satisfacción laboral y vital. El estudio pretende conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función de las variables sociodemográficas consideradas. Se desarrolla un diseño cuantitativo no experimental de tipo relacional. Los participantes del estudio son 75 estudiantes del Grado en Educación Social. Se emplean como instrumentos de recogida de información las escalas Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S) y Decisional Conflict Scale (DCS). Se obtienen correlaciones significativas a nivel estadístico entre los factores de los instrumentos empleados y se han encontrado diferencias significativas en función de la edad de los participantes pero no en función del género.

Palabras clave: Educación emocional, formación, inteligencia emocional, toma de decisiones.

Abstract

The training is in continuous growth and appreciation. It is necessary to train professionals prepared for the labor market. In the initial training of educators, the acquisition of professional skills and abilities is necessary for their future work. Furthermore, it is useful for these professionals to develop emotional intelligence and correct decision-making, favoring their job and life satisfaction. The study aims to know the existence of statistically significant differences depending on the sociodemographic variables considered. A non-experimental quantitative design of a relational type is developed. The study participants are 75 students of the Degree in Social Education. The Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S) and Decisional Conflict Scale (DCS) are used as information collection instruments. Statistically significant correlations are obtained between the factors of the instruments used and significant differences have been found based on the age of the participants but not based on gender.

Keywords: Decision-making, emotional education, emotional intelligence, training,

Introducción

Mayer y Salovey (1997), creadores del concepto Inteligencia Emocional (en adelante IE), lo definen como una capacidad de interpretar, distinguir y manifestar con claridad las emociones, así como guiar el pensamiento para facilitar la comprensión de emociones propias y ajenas y regularlas para una respuesta adaptada a la situación en la que se encuentra un sujeto, es decir, los autores consideran que mediante la optimización de la IE se promueve el crecimiento emocional e intelectual de la persona. Además, por sus peculiares características, la IE es un factor determinante para el éxito y en consecuencia expresar las emociones, controlar las respuestas y saber qué sienten los demás, son aspectos fundamentales para lograr nuestros objetivos con buen rendimiento en el terreno tanto personal como social (Arias-Pareja & Puma-Solís, 2022).

El adecuado manejo de las habilidades propuestas en el modelo de Mayer y Salovey sería de utilidad para el desempeño de actividades cotidianas y, por ello, la importancia de gestionar las emociones de forma óptima y consciente, influye positivamente en la toma de decisiones más reflexivas e inteligentes en cualquier situación a la que un individuo se enfrente a lo largo de la vida (Arrabal, 2018). En otras palabras, la IE es necesaria y puede ser

1 Este trabajo se ha realizado enmarcado en el Proyecto de Investigación e Innovación Docente "Elaboración de materiales neurodidácticos de utilidad para el docente: buenas prácticas tecnológicas e inclusivas sostenibles", referencia del proyecto: PIMED12_202224-UJA, entidad financiadora: Universidad de Jaén (España).

de utilidad para dirigir comportamientos hacia la consecución de metas u objetivos (Usán-Supervía et al., 2020).

La toma de decisiones se da de manera continuada en la vida cotidiana, por lo que los individuos se enfrentan ante el proceso de elección entre diversas opciones, pudiendo ser más o menos racional, es decir, conseguir tomar una decisión por medio de la reflexión y mediante evidencias verificables o mediante la intuición. Una de las variables relacionadas con las decisiones que tomamos a lo largo de nuestra vida es la IE. Al tomar decisiones, se pueden crear capacidades organizacionales que les permitan orientarse a los cambios, y por tanto, adaptarse mejor a los mismos (Rodríguez, 2015). En definitiva, la toma de decisiones, es una variable asociada al desarrollo cognitivo y social, o lo que es lo mismo, es un proceso en el que se valoran las metas que se quieren conseguir y se escoge el cómo alcanzarlas, todo esto con influencia de los estados emocionales del individuo en el momento de la toma de decisión (Díaz et al., 2022).

De manera general, los objetivos considerados son: (1) Establecer la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones de las variables objeto de estudio (Inteligencia emocional y toma de decisiones) en función del género (hombres vs mujeres); (2) Analizar la existencia de significatividad en las diferencias en las variables objeto de estudio (Inteligencia emocional y toma de decisiones) en función de la edad del alumnado participante (menores de 21 años vs mayores de 21 años).

Método

Nuestra propuesta responde a un diseño no experimental, en el que se combinan los estudios descriptivos y de relación, para dar respuesta a los objetivos planteados con anterioridad.

Participantes

La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La muestra está compuesta por 75 estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Jaén (España). La edad media es de 20.2 (*DT*=±3.33), 11 son hombres (14.7%) y 64 (85.3) son mujeres.

Instrumentos

Para evaluar la IE se emplea la versión española Escala de Inteligencia Emocional de Wong Law (WLEIS-S) validada por Extremera et al. (2019) que consta de 16 ítems breves que miden cuatro factores de la IE: Evaluación de las Propias Emociones (EPE), Evaluación de las Emociones de los Demás (EED), Uso de las Emociones (UE), y Regulación de la Emociones (RE). Las respuestas se adquirieron mediante una valoración tipo Likert de siete puntos (1 totalmente en desacuerdo a 7 totalmente de acuerdo). La fiabilidad del instrumento es de .790 para la consistencia interna (α Cronbach) y de .801 para el coeficiente ω de McDonald.

La capacidad de toma de decisiones se analizada con la Escala de Conflicto Decisional (DCS), validada por Urrutia et al. (2008) de *Decisional Conflict Scale* (DCS) de O'Connor, la cual se compone por 12 ítems diferenciados en 4 dimensiones: Incertidumbre, Conocimientos, Valores y Participación de otros, cada uno de ellos son valorados mediante una escala tipo Likert del 1 al 7, en la que 1 es totalmente de acuerdo y 7 totalmente desacuerdo. La fiabilidad es de .907 para la consistencia interna (α Cronbach) y .910 para el coeficiente ω de McDonald.

Procedimiento y análisis de los datos

La recogida de información cumple las directrices éticas promovidas e impulsadas por la normativa nacional e internacional para la realización de investigaciones con personas, mediante la cumplimentación de un consentimiento informado. Se siguen las directrices éticas de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM, 2013), y la autorización del Comité de Ética de la Universidad de Jaén (España) con Identificador: OCT.22/2-LINE.

Se obtuvieron estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), la fiabilidad de las puntuaciones. A continuación, se realizó un análisis de diferencias de medias en función del género y la edad, a través de la prueba *U* de Mann-Whitney de diferencia de medias para muestras no relacionadas. Se han utilizado pruebas no paramétricas al no cumplirse los supuestos de normalidad en todos los casos. Además, se informa del tamaño del efecto en los análisis realizados. Se determinó un nivel de confianza del 95% (significación p<.05), empleando el *software* Jamovi en su versión 1.2 para obtener los resultados de las pruebas indicadas.

Resultados

Presentamos los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados. Para el primero de los objetivos (véase Tabla 1), no hemos encontrado diferencias significativas a nivel estadístico en función género (hombre vs mujer) en ninguno de los casos (p>.05).

Tabla 1

Diferencia de medias en función del género, prueba U de Mann-Whitney.

	Hombre	***Mujer***	***Estadístico U***	***p***	***Tamaño del Efecto***
EEP	4.77(0.89)	5.10(0.80)	367	.174	0.2224
EEO	5.73(0.70)	5.93(0.60)	404	.379	0.1440
UE	4.97(1.25)	4.91(1.07)	468	.959	0.0095
RE	4.31(0.88)	4.44(1.16)	436	.645	0.0762
INCERTIDUMBRE	2.92(1.85)	2.88(1.58)	460	.881	0.0254
CONOCIMIENTO	2.79(1.55)	2.87(1.54)	453	.810	0.0402
VALORES	3.21(1.40)	2.47(1.26)	337	.078	0.2870
PARTICIPACIPACIÓN	2.40(1.24)	2.11(1.20)	392	.298	0.1694

Nota. $H_a\ \mu_{Hombre} \neq \mu_{Mujer}$

Evaluación de Propias Emociones=EEP, Evaluación de las Emociones de los Otros=EEO, Uso de Emociones=UE, Regulación Emocional=RE.

Para el segundo objetivo, si se han encontrado diferencias significativas en función de la edad (<21 vs > 21 años) de los participantes (véase Tabla 2), en la dimensión Regulación Emocional de la Inteligencia Emocional (U=217, p=.020, efecto r=.42) con un tamaño del efecto medio, a favor del grupo de mayor edad (más de 21 años). También existen diferencias en el factor Incertidumbre de la Toma de Decisiones (U=231, p=.033, efecto r=.38), con un tamaño del efecto medio, en este caso a favor de los más jóvenes (hasta 21 años), en aquellos casos que tienen que tomar decisiones en situaciones de incertidumbre.

Tabla 2

Diferencia de medias en función de la edad (<21 vs >21), prueba U de Mann-Whitney.

	***<21* años**	***>21* años**	***Estadístico U***	***p***	***Tamaño del Efecto***
EEP	4.99 (0.82)	5.23(0.86)	0.822	.353	0.1706
EEO	5.87(0.63)	5.96(0.57)	347	.652	0.0833
UE	4.94(1.13)	4.81(1.00)	344	.622	0.0913
RE	4.29(1.07)	5.08(1.02)	217	.020*	0.4272
INCERTIDUMBRE	3.07(1.67)	1.92(0.88)	231	.033*	0.3889
CONOCIMIENTO	2.94(1.58)	2.39(1.23)	300	.259	0.2063
VALORES	2.68(1.34)	2.33(1.21)	319	.393	0.1561
PARTICIPACIPACIÓN	2.26(1.25)	1.69(0.88)	263	.092	0.3056

Nota. $H_a\ \mu_{1\ Hasta\ 21\ años} \neq \mu_{2\ Más\ de\ 21\ años}$

Evaluación de Propias Emociones=EEP, Evaluación de las Emociones de los Otros=EEO, Uso de Emociones=UE, Regulación Emocional=RE.

*= p < .05

Discusión y conclusiones

El trabajo de la IE y la toma de decisiones desde el ámbito educativo es muy importante para los futuros profesionales, ya que es una ayuda en la correcta adaptación al mercado laboral optimizando sentimientos de satisfacción y *engagement* laboral y, en consecuencia, permitir que estén más satisfechos con sus vidas. Todo ello permite cumplir con algunos de los requisitos de la Agenda 2030, propuesta por Naciones Unidas, y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto con los de Bienestar y Salud, mediante este sentimiento de equilibrio que genera la IE, la autoestima y motivación conseguida.

En este sentido, los resultados obtenidos en relación a los objetivos del estudio, siguen la misma tendencia que la que se ha obtenido en otros trabajos que analizan la IE como factor clave que afecta a la autoestima y capacidad de adaptación (Barragán et al*.,* 2021; Extremera et al., 2021). Las evidencias aportadas por Gavín-Chocano et al. (2022) y Merino-Prados et al. (2023) demuestran la importancia de la IE en la toma de decisiones y en la satisfacción vital, e informan de que la regulación de las emociones presenta puntuaciones más elevadas en personas de mayor edad. Domínguez et al*.* (2022) consideran que a pesar de importancia de estas evidencias queda mucho trabajo por hacer desde los centros universitarios, siendo necesario el desarrollo de programas específicos que trabajen sobre estos factores. El desarrollo de la IE es de gran relevancia para el desempeño social y personal del alumnado universitario.

Como limitaciones de la presente investigación y posibles propuestas de mejora de la misma, destacamos el reducido tamaño de la muestra, siendo necesario en futuros trabajos contar con un mayor número de participantes. En cuanto a las futuras líneas de actuación y perspectivas de futuro, es preciso implementar programas de intervención para el desarrollo de las diferentes variables estudiadas, en colaboración con los docentes de distintas materias, con el propósito de conseguir el desarrollo integral del alumnado, prevenir déficits emocionales de los mismos y conocer con más detalle las variables analizadas en el estudio.

Referencias bibliográficas

Arias-Pareja, A., & Puma-Solis, M. (2022). Modelo teórico para la estimulación de la inteligencia emocional como eje transversal en la gestión educativa. *Digital Publisher CEIT*, *7*(1), 196-214. https://www.doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.997

Arrabal, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.

Barragan, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Martos, A., Simón, M. M., Sisto, M., & Gázquez, J. J. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology research and behavior management*, 307-316. https://www.doi.org/10.2147/PRBM.S302697

Díaz, D., Velásquez, M. I., Rincón, D. M., Blanco, O. A., & Correa, R. A. (2022). Relación entre rasgos de personalidad, toma de decisiones y la permanencia académica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (65), 263-283. https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n65a10

Domínguez, J., Nieto, B., & Portela, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1, 25*(1), 335-355. https://doi.org/10.5944/educXX1.30413

Extremera, N., Mérida, S., Rey, L., & Peláez, M. A. (2021). *Programa CRECIENDO: Creando competencias de inteligencia emocional en nuevos docentes.* Aula Magna: McGraw-Hill Interamericana de España S. L.

Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema, 31*(1), 94-100. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147

Gavín-Chocano, Ó., Torres-Luque, V., Rodríguez-Fernández, S., & Molero, D. (2022). Relación entre Calidad de Vida y Satisfacción Vital a través de la Inteligencia Emocional de Personas con Discapacidad Intelectual. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, *2*(63), 43-58.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-34. Basic Books.

Merino-Prados, H., Molero, D., & Gavín-Chocano, Ó. (2023). Inteligencia emocional, resiliencia y satisfacción vital en el arbitraje deportivo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *48*, 749-760. https://doi.org/10.47197/retos.v48.97455

Rodríguez, Y. (2015). Gestión de Información y del Conocimiento para la toma de decisiones organizacionales. *Anales de investigación*, *11*(4), 150-163.

The jamovi project (2021). jamovi. (Version 1.2) [Computer Software]. www.jamovi.org

Urrutia, M., Campos, S., & O'Connor, A. (2008). Validación de una versión en español de la Escala de Conflicto Decisional. *Revista M*édica de Chile, *136*(11), 1439-1447. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008001100010

Usán-Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Mejías-Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología, 13*(1), 125-139. https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8

Diseño y desarrollo de Grupos de Discusión como técnica para evaluar el proyecto MIDCCGEU

Empar Guerrero Valverde[1]
Sara Cebrián Cifuentes[1]
[1] *Universidad Católica "San Vicente Mártir" 1, España*
empar.guerrero@ucv.es

Resumen

En el curso 2023-2024 se inicia el proyecto "Modelo de Intervención y su aplicación en el diseño curricular de las Competencias Genéricas en el Estudiantado Universitario del ámbito Educativo (MIDCCGEU)", cuya finalidad es utilizar estrategias pedagógicas innovadoras para la adquisición de competencias. Se lleva a cabo en diferentes Grados y en diferentes universidades de la provincia de Valencia. Al finalizar la primera fase (diciembre 2023) se considera necesario evaluar dicho proyecto y para ello se utilizaron grupos de discusión con el alumnado participante, con el fin de conocer la percepción que este tiene sobre las estrategias pedagógicas utilizadas y la incidencia que estas han tenido en su aprendizaje. El grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa utilizada en diversas áreas, incluyendo la educativa. Estos favorecen el diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas, permitiendo explorar en profundidad pensamientos, percepciones, creencias y actitudes de las personas participantes. En este trabajo se presentan las fases que se han desarrollado con los grupos de discusión y lo temas que se han abordado.

Palabras clave: grupo de discusión; evaluación compartida; educación superior; aprendizaje; innovación

Abstract

In the academic year 2023-2024, the project "Model of Intervention and its Application in the Curricular Design of Generic Competencies in University Students in the Educational Field (MIDCCGEU)" is launched. Its purpose is to use innovative pedagogical strategies for the acquisition of competencies. The project is carried out across different Degrees and universities in the province of Valencia. At the end of the first phase (December 2023), it is considered necessary to evaluate this project. To this end, discussion groups with participating students were used to understand their perception of the pedagogical strategies employed and the impact these have had on their learning. The discussion group is a qualitative research technique used in various areas, including education. They foster dialogue, reflection, and the exchange of ideas, allowing for an in-depth exploration of thoughts, perceptions, beliefs, and attitudes of the participants. This work presents the phases that have been developed with the discussion groups and the topics that have been addressed.

Keywords: Discussion Group; Shared Evaluation; Higher Education; Learning; Innovation

Introducción

En las últimas décadas, en el sistema educativo universitario se han introducido cambios que van desde los nuevos planes de estudio, hasta la implementación de nuevas metodologías didácticas o la incorporación de nuevos conceptos como competencias o resultados de aprendizaje. Todo ello, a menudo, ha ido acompañado de proyectos de innovación educativa que incorporan estrategias didácticas que fomentan la actividad, la participación y la implicación del alumnado, situándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez de Miguel et al., 2020). Estos proyectos educativos requieren tres acciones fundamentales como son el diseño, la implementación y la evaluación y es esta última, la que a menudo queda desdibujada por razones como la falta de tiempo, sobrecarga de trabajo o falta de un sistema de evaluación adecuado.

Cada vez más se reclama una evaluación formativa y compartida en la que se establezca un diálogo entre profesorado y alumnado (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2016; Pascual-Arias et al., 2022). Con este modelo de evaluación se persigue, además de mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza del profesorado, optimizar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las propuestas educativas, y para ello es

imprescindible la participación activa del alumnado y profesorado (Martínez et al., 2017; Pascual-Arias et al., 2022) y la utilización de técnicas de recogida de información que favorezcan el diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas, como es el grupo de discusión.

El grupo de discusión (GD) es una entrevista grupal en la que un número reducido de personas (generalmente entre 6 y 12) dialoga, debate, negocia y consensua sobre un tema, con el fin de obtener información sobre un área de interés. Está dirigido por una persona experta en la materia que ejerce de moderadora, siendo la encargada de favorecer el diálogo y la conversación sin condicionar la respuesta de los sujetos participantes (Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014; Barbour, 2013; Krueger, 1991). Esta técnica es empleada en investigación cualitativa y es muy útil para abordar temas de difícil acceso o considerados sensible. Además, facilitan la colaboración de participantes más reacios a entrevistas individuales y dan voz a preocupaciones no expresadas (Castaño Molina et al., 2017).

Aunque el GD es considerado como vehículo de expresión de las ideologías sociales para captar las representaciones ideológicas y por ello se ha utilizado, especialmente, para realizar estudios de mercado, así como en la investigación social, en las últimas décadas se ha considerado una herramienta adecuada para la investigación educativa (Huertas Barros y Virgier Moreno, 2010). Diferentes autores (Romero Carbonell et al., 2023; Souto Suárez et al., 2020) han utilizado esta técnica para investigar en el ámbito educativo universitario, demostrando que es un técnica útil para recabar información valiosa ya que permite explorar en profundidad pensamientos, percepciones, creencias y actitudes del alumnado.

Algunos de los aspectos positivos a destacar de esta técnica es que permite recoger información desde perspectivas diferentes y, al llevarse a cabo en grupo, posibilita la interacción con otros sujetos o la creación de nuevas ideas (Sanjuán Núñez, 2019). Esta autora considera que el GD presenta también algunas limitaciones como es la dificultad a la hora de seleccionar participantes.

En cuanto a la implementación del GD es importante tener en cuenta que deben seguirse diferentes fases que van desde la elección de la persona que va a moderar hasta las personas que van a interactuar en el grupo. Así mismo es importante elaborar un guion con las preguntas que van a plantearse en la sesión. Una vez finalizado el GD el personal investigador procede a la interpretación y análisis de los datos recogidos (Porto Pedrosa y Ruiz San Román, 2014).

Considerando que, por todo lo expuesto, el grupo de discusión es un instrumento válido para evaluar, entre otros aspectos, un proyecto de formación, en este trabajo se presenta el modo en el que se organizaron los grupos de discusión para conocer la percepción del estudiantado sobre las estrategias pedagógicas utilizadas en el proyecto de Intervención MIDCCGEU y la incidencia que estas han tenido en su aprendizaje.

Método

Participantes

En los grupos de discusión participaron un total de 60 estudiantes (60% mujeres y 40% hombres) distribuidos en 6 grupos de 10 personas cada uno. Todas ellas habían cursado las asignaturas implicadas en el proyecto MIDCCGEU. Los grupos correspondían a 1º y 2º y 3º de Magisterio y a 2º, 3º y 4º de Educación Social, de dos universidades de la provincia de Valencia (España). Además 3 profesoras ejercieron de moderadoras.

Fases del diseño y desarrollo de los Grupos de Investigación

Tras la implementación del proyecto MIDCCGEU a lo largo del primer semestre del curso 2023-2024, se reconoció la importancia de recabar información valiosa de los estudiantes que habían cursado las asignaturas involucradas en el proyecto. Con este propósito se establecieron las siguientes fases:

FASE I: Diseño de los Grupos de Discusión (GD). En esta etapa, participaron activamente las tres profesoras que formaron parte del proyecto. Durante esta fase, se tomó la decisión de estructurar las sesiones de GD, definir los temas a abordar, establecer criterios para la selección de participantes, determinar el número de participantes por grupo, y fijar el lugar y la fecha de realización.

FASE II: Esta fase se organizó en base a dos acciones principales: a) el diseño de las preguntas con el objetivo de que las tres profesoras, con el rol de moderadoras, abordaran los mismos temas en todos los grupos; b) la selección del alumnado que participaría, siguiendo los criterios previamente establecidos.

FASE III: Información al alumnado sobre el día y la hora del GD. Se convocó al alumnado de manera personal y a través de correo electrónico. En la convocatoria, se explicó en detalle en qué consistía esta técnica y cuál era el objetivo perseguido.

FASE IV: Desarrollo de los Grupos de Discusión. En todas las sesiones, se respetaron las fases que debe seguir un grupo de discusión: inicio, consolidación, desarrollo y clausura.

FASE V: Transcripción de la información, ya que las sesiones fueron grabadas en video, y análisis de los datos mediante el software ATLAS-TI.

Resultados

En relación al desarrollo de los 6 Grupos de Discusión (GD), es relevante destacar la alta implicación y participación que caracterizaron estas sesiones, contribuyendo significativamente a enriquecer el diálogo. La profundización en los temas propuestos por la moderadora fue exhaustiva, dando lugar no solo a un análisis detallado, sino también a la emergencia de otros asuntos que se revelaron esenciales para la evaluación del proyecto.

No obstante, se observa que, al abordar los temas, cada grupo dedicó diferentes lapsos de tiempo, reflejando así sus distintos intereses y enfoques. Dentro de cada GD, se manifestaron algunas discrepancias en las opiniones expresadas por los y las participantes. Sin embargo, cabe destacar que, en los momentos de debate generados por estas divergencias, se lograron consensos que favorecieron el avance y la construcción colectiva.

La divergencia de opiniones entre los compañeros y las compañeras fue evidente, pero el proceso culminó con acuerdos que permitieron consolidar las ideas y perspectivas diferentes en una propuesta más firme. No obstante, a pesar de las diferencias, el alumnado valoró de manera positiva la participación activa y el hecho de que se tuviera en cuenta su opinión para potenciar y perfeccionar la propuesta educativa en cuestión.

En lo que respecta al tiempo de duración, todos los GD se llevaron a cabo a lo largo de una hora, indicando una planificación y ejecución efectiva de las discusiones. Este aspecto demuestra la eficacia en la gestión del tiempo, garantizando un equilibrio entre la profundidad del análisis y la productividad en cada sesión.

Respecto al proyecto se identificaron debilidades y fortalezas del mismo, aportando sugerencias de mejora. En cuanto a la percepción sobre las estrategias pedagógicas utilizadas destacaron que eran motivadoras, que fomentaban la participación, así como el interés por la materia.

Discusión y conclusiones

La demanda creciente de una evaluación formativa y compartida, que fomente el diálogo entre profesorado y alumnado, ha sido respaldada por investigadores como López-Pastor y Sicilia-Camacho (2016) y Pascual-Arias et al. (2022). Este enfoque evaluativo busca optimizar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las propuestas educativas, lo cual evidencia que debe ser utilizada para profundizar en el análisis de las propuestas educativas innovadoras que se han ido implementando en las aulas universitarias.

El grupo de discusión se presenta como una técnica adecuada para llevar a cabo dicho análisis y conocer la percepción que los alumnos tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o sobre la propuesta llevada a cabo ya que permiten recoger una variedad de opiniones y experiencias de diferentes estudiantes, construyendo nuevo conocimiento y transformando la realidad (Robles-Barrantes, 2020).

La utilización de grupos de discusión en las universidades es una estrategia poderosa para valorar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrecer al alumnado la posibilidad de reflexionar y analizar sobre la experiencia vivida y evaluar los proyectos en los que han estado inmersos contribuyen, entre otros a mejorar la educación (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020).

Se constata que los GD son una técnica útil y poderosa para que las universidades pueden mejorar la calidad de su educación, promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo, y asegurar la relevancia y efectividad de sus programas académicos.

Impacto y transferencia

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto “Modelo de intervención y su aplicación en el diseño curricular de las Competencias Genéricas en el estudiantado universitario del ámbito educativo” financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital dirigida a Grupos de Investigación Emergentes “CIGE/2022/95”.

Referencias bibliográficas

Barbour R (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Castaño Molina, M. A., Carrillo García, C., Martínez Roche, M. J., Sánchez, J. A.., Ríos Rísquez, M. I. y Nicolás Vigueras, M. D. (2017). *Guía práctica de Grupos de Discusión para principiantes*. Universidad de Murcia.

Huertas Barros, E. y Virgier Moreno, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: Dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas, 2*, 181-196. https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi2.11766

Krueger, R. A. (1991). El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada. Pirámide.

López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2016). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(1), 77–97. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535

Martínez, M.J., Lloret, C. y Mas, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(75), 1-21. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2769

Martínez de Miguel López, S. y Salmerón Aroca, J. A. (2020). Innovación educativa en el grado de Educación Social de las universidades españolas: una revisión sistemática. *Educar, 56*(2), 491-508. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1106

Medina-Díaz, M. del R. y Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad, 15*(2), 270-284. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10

Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *Espiral cuadernos de profesorado, 15*(31), 1-10. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/249763/Pascual.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Porto Pedrosa, L. y Ruiz San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López, y G. Támez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (págs. 253-273).

Robles-Barrantes, A. A. (2020). La evaluación anacrónica desde la docencia universitaria. *Revista Educación, 44*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36367

Romero Carbonell, M., Romeu Fontanillas, T., Guitert Catasús, M. y Baztán Quemada, P. (2023). La transformación digital en la educación superior: el caso de la UOC. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26*(1), 163-179. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33998

Sanjuán Núñez, L. (2019). *El grupo de discusión, la investigación documental y otras técnicas cualitativas de investigación*. Universitat Oberta de Catalunya

Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F. y Navarro Adelantado, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 11-39. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001

Trajectòries de Participació Juvenil: Experiències a través dels Relats de Vida

Mireia Sala Torrent [1]
Anna Planas Lladó [1]
[1]*Universitat de Girona, España*
mireia.sala@udg.edu

Resumen

Les polítiques de joventut cal que vetllin perquè les joves s'insereixin activament a les comunitats a les que pertanyen i participin de la vida pública. Amb l'objectiu de revisar els factors que condicionen la participació juvenil en l'àmbit local, s'ha realitzat un estudi qualitatiu a partir de nou relats de vida de joves residents a 3 municipis de Catalunya. El relat de vida és una estratègia qualitativa que s'emmarca en la recerca (auto)biogràfica, orientada a la reflexió al voltant dels vincles entre la persona i les esferes socials amb les quals interactua (Passeggi, 2011). Bertaux (1989) posa èmfasi en detectar les relacions que emanen del discurs i Lozares i Verd (2008) proposen l'anàlisi de les entrevistes narrativa-biogràfiques per entendre la naturalesa i dinàmica de les xarxes socio-personals de forma situada i contextualitzades. Seguint a Muñiz i Verd (2021) es presenta l'anàlisi dels relats de vida com a eina analítica que no només permet detectar aspectes d'agència individual com les representacions o motivacions per participar activament, sinó també informació contextual que condiciona aquesta participació. Per tant, es proposa una anàlisi multidimensional per copsar els condicionants de l'escala macro-social, les polítiques i relacions institucionals (escala meso) i les accions dels individus (escala micro) per revisar les trajectòries de desigualtat social.

Paraules clau: participació juvenil, biografies de participació, recerca biogràfica.

Abstract

Youth policies must aim to ensure that young people are actively involved in the communities to which they belong and participate in public life. With the aim of reviewing the factors that condition youth participation at the local level, a qualitative study has been carried out based on the life stories of young people living in three municipalities in Catalonia. The life story is a qualitative strategy based on (auto)biographical research, aimed at reflecting on the links between the person and the social spheres with which he or she interacts (Passeggi, 2011). Bertaux (1989) places emphasis on detecting the relationships that emanate from the discourse and Lozares and Verd (2008) propose the analysis of narrative-biographical interviews to understand the nature and dynamics of socio-personal networks in a situated and contextualised way. Following Muñiz and Verd (2021), we present the analysis of life stories as an analytical tool that not only allows us to detect aspects of individual agency such as representations or motivations for active participation, but also contextual information that conditions this participation. Therefore, a multidimensional analysis is proposed to study the macro-social scale conditions, the policies and institutional relations (meso scale) and the actions of individuals (micro scale) in order to review the trajectories of social inequality.

Keywords: youth participation, participation biography, biographical research.

Introducció

El relat de vida és una estratègia qualitativa que s'emmarca en la recerca (auto)biogràfica en educació, orientada a la reflexió al voltant dels vincles entre la persona i les esferes socials on es mou i amb les quals interactua (Passeggi, 2011). Bertaux (1989) subratlla el poder analític de l'entrevista narrativa-biogràfica i posa èmfasi en detectar les relacions que emanen del discurs. En aquesta línia Lozares i Verd (2008) proposen l'anàlisi de les entrevistes narrativa-biogràfiques per entendre la naturalesa i dinàmica de les xarxes socio-personals situades i contextualitzades. Aquests autors conceben les entrevistes narrativo-biogràfiques com un relat del conjunt d'esdeveniments que se succeeixen en el temps, que estructuren i condicionen les interaccions dels individus i que, a més, donen sentit a la dinàmica temporal de la xarxa de relacions de la persona entrevistada. Més endavant, Muñiz i Verd (2021) presenten els relats de vida com una eina analítica que no només recull aspectes d'agència

individual com les representacions o motivacions, sinó també informació contextual, i fan una proposta analítica multidimensional i temporal que permet copsar els condicionants macro-estructurals (escala macro-social), les polítiques i relacions institucionals (escala meso-social) i les accions dels individus (escala micro-social) per revisar trajectòries de desigualtat social. Partint d'aquestes premisses, s'utilitza el relat de vida per comprendre les vivències i la importància que l'entorn i els recursos comunitaris tenen en els processos de participació i vinculació comunitària de les persones joves, amb l'objectiu d'entendre els processos d'implicació en diferents activitats participatives de les joves i millorar les polítiques d'inclusió i participació juvenil.

Metodologia

Amb l'objectiu de detectar tant les accions o eleccions individuals, com les conseqüències de determinats condicionants estructurals, i estudiar la incidència de les polítiques públiques de foment de la participació juvenil en l'àmbit local, es seleccionen 9 joves que presenten trajectòries participatives diverses. Concretament, es seleccionen tres homes i sis dones, tenint en compte la trajectòria formativa-laboral, la situació de vulnerabilitat - manca d'accés a recursos, discriminacions o altres factors estructurals que deixen a l'individu en una situació desfavorida als impactes negatius de l'entorn social, econòmic i polític-, i l'origen nacional. A partir de 23 trobades individuals amb aquests joves, que resideixen a tres ciutats de Catalunya: el districte de Ciutat Vella de Barcelona (102.138 hab.), el barri oest de la ciutat de Girona (9.610 hab.) i el municipi de Celrà (5.390 hab.); es pregunta i s'indaga en la trajectòria participativa i el sentiment de pertinença. Les unitats territorials s'entenen com a comunitats, en tant que vinculen a les persones pel criteri de l'adscripció geogràfica. La selecció de les tres comunitats s'ha fet segons quatre criteris: a) la diversitat socioeconòmica i urbana (districte dins una grau ciutat, ciutat mitjana i municipi semi-rural), b) existència d'institucions i projectes que fomentin la participació juvenil i c) experiència i coneixement previs del context i dinàmiques que operen a cada context per part de les investigadores. L'aplicació i desenvolupament del treball de camp es realitza entre maig del 2022 i gener del 2023. Els relats de vida es registren, transcriuen i analitzen seguint la lògica analítica proposada per Muñiz i Verd (2021).

Resultats

Utilitzem el relat de vida com a eina analítica que permet combinar i comparar, a través de la narració biogràfica, les següents categories analítiques:

a) Edat i etapa: moments cronològic de la trajectòria vital,
b) Situació sobre la trajectòria educativa/laboral
c) Situació participativa i sentiment de pertinència comunitària
a) Transicions: decisions individuals o contextuals que impliquen canvi de context o entorn relacional
b) Condicionants macro: condicionants i processos estructurals i rols de les institucions
c) Condicionants meso: relacions socials que s'estableixen
d) Condicions micro: pràctiques individuals, representacions i experiències

La comparativa de les categories i els nou relats de vida demostra, en primer lloc, diverses formes d'entendre i percebre la pròpia trajectòria vital en relació a la participació i la vinculació amb la comunitat i, en segon lloc, una utilització diferenciada dels recursos comunitaris per desenvolupar aquestes pròpies trajectòries.

En primer lloc, detectem dos joves que descriuen la seva trajectòria participativa a través de les entitats i associacions a les que han format part; quatre joves que descriuen la seva vinculació comunitària i la seva participació, vinculant-se a experiències participatives proposades per institucions, moltes d'elles, a conseqüència de la relació amb professionals de joventut o d'altres professionals comunitaris; i dos joves que no s'identifiquen amb trajectòries de participació ni manifesten tenir un sentiment de pertinença envers la seva comunitat. Per tant, trobem tres trajectòries diferenciades de participació: a) les trajectòries des de la centralitat, b) les trajectòries d'arrossegament: dels marges a la centralitat i c) les trajectòries amb sentiments de no participació. L'anàlisi dels resultats ens indica que quan els joves s'impliquen comunitàriament i participen del seu entorn, depèn en bona mesura tant dels seus recursos com de les seves experiències biogràfiques.

En segon lloc, les transicions i punts d'inflexió detectats revelen, per una banda, que en situacions inesperades

o sobrevingudes les joves recorren de forma diferenciada a suports institucionals i, per altra, evidencien les potencialitats i debilitats de les polítiques de joventut i els efectes que una determinada situació pot provocar a les trajectòries dels joves, a favor o detriment de la seva participació i vinculació social i comunitària. Per tant, en l'anàlisi de les trajectòries observem que apareixen dinàmiques en la reproducció de les desigualtats i l'exclusió social.

Discussió i conclusions

L'anàlisi de les dades revela que les activitats participatives sorgeixen de forma diversa allà on adquireixen sentit biogràfic. És a dir, alguns joves narren trajectòries participatives que s'inscriuen en patrons culturals dominants i exposen elements que han facilitat aquesta participació, en canvi d'altres, narren el distanciament que perceben davant aquests patrons culturals dominants i dibuixen trajectòries amb sentiments de no participació o trajectòries de progressiva vinculació comunitària, gràcies a la relació socioeducativa que professionals de joventut o altres agents estableixen amb ells. Algunes d'aquestes experiències participatives es descriuen des de les institucions i en relació amb adults. En aquests casos es tendeix a afavorir una participació més formal, mentre que d'altres relacions més ambivalents poden orientar-se cap a espais més informals i a participar des de la no centralitat. Zubero (2010) adverteix, que la comunitat pot convertir-se en un espai inclusiu que afavoreix el sentiment de pertinença, però el mateix temps pot generar dinàmiques d'exclusió i desigualtats socials per les persones joves. Per revertir-ho, cal promoure accions socioeducatives comunitàries orientades a la inclusió social des de la diversitat.

Per altra banda, Walther (2012) ja va qüestionar l'adequació dels límits entre allò que s'entén per participació i no participació, suggerint que les activitats de la vida quotidiana dels joves en espais públics, també s'haurien d'entendre com a participació. Tot i això, hi ha poc coneixement sobre els processos a través dels quals els joves s'impliquen i es mantenen en les diverses formes de participació i com aquests esdevenen subjectivament significatius en la construcció de les seves biografies. Cuconato et al. (2020) utilitzen el concepte "participation careers" com a models particulars de relació i implicació de les pràctiques dels joves en els espais públics i proposen tres tipologies de trajectòries participatives: a) lluites per la justícia des de dins del sistema, b) assolir pas a pas la responsabilitat, el desenvolupament personal i professional cuidant els altres i c) buscar llocs alternatius per a un mateix. Els anàlisis del nostre estudi semblen reforçar les seves aportacions.

La participació, doncs, és més complexa i relacional del que suggereix el concepte que redueix a la implicació individual en activitats reconegudes formalment. De fet, en sintonia amb Schwanenflügel et al. (2019), podem dir que la participació és molt menys una qüestió de formació, instrucció i informació que experiències significatives de relacions en el procés de creació d'identitat. És a dir, la participació no és un acte individual, sinó una pràctica relacional entre membres d'una comunitat o societat

Impacte i transferència

En aquest estudi revisem si les polítiques que tenen com a objectiu fomentar la participació i l'experiència democràtica generen espais, moments i processos significatius per a les joves de tres comunitats. Aquestes polítiques sovint no tenen en compte desigualtats que elles mateixes poden reproduir. En aquest sentit, potser és moment de pensar en espais i processos de construcció, creació i obertura, en lloc de l'estabilitat en allò que tradicionalment hem entès com a procés de participació juvenil. Apostar per polítiques de joventut inclusives que no pretenguin incloure els joves en formats normalitzats sinó obrir-se a la diversitat.

Referencias bibliográficas

Bertaux, D. (1989). From methodological monopoly to pluralism in the sociology of social mobility. The Sociological Review, 37(1_suppl), 73-92.

Cuconato, M. (2020). Youth participation in Europe. Working with young people: A social pedagogy perspective from Europe and Latin America, 96.

Lozares, C., & Verd, J. M. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales, 15(2), 95-125.

Muñiz, L., & Verd, J. M. (2021). Theoretical-methodological elements for comparative analysis of social inequalities in life courses. Towards a comparative analysis of social inequalities between Europe and Latin America, 295-329.

Passeggi, M.C (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. Revista Educación y pedagogía, 23(61), 25-40.

Schwanenflügel, L. V., Lütgens, J., McMahon, G., & Liljeholm Hansson, S. (2019). Participation Biographies: Routes and relevancies of young people's participation. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 14(4), 431-445.

Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., & Pohl, A. (2019). Young people and the struggle for participation (No. 1). London: Routledge.

Zubero, I. (2010). Confianza ciudadana y capital social en sociedades multiculturales. San Sebastián: Ikuspegi.

Awakening university students' entrepreneurial attitudes and skills

Elisa Cabana [1]
Miguel Velasco [1]
[1] *CUNEF UNIVERSIDAD, Madrid, Spain*
elisa.cabana@cunef.edu

Abstract

The European Commission has consistently pushed, since 2003, for entrepreneurship and entrepreneurial education, emphasizing vital skills for successful startups and business management. These skills offer benefits beyond self-employment, boosting employability and fostering innovation. Many business decision-making processes operate amidst uncertainty, prompting individuals to adapt and navigate unpredictable situations. The latter is known as *ambiguity tolerance*, the individuals' capacity to navigate contradictory, unstructured, and open situations, and it constitutes a key trait among entrepreneurs. Cultivating this skill has become increasingly important given today's business landscape. The present work explores using experimental activities like the *Marshmallow Challenge* to reinforce university students' ambiguity tolerance. Do these activities have a lasting impact on student learning or are these extraneous additions to the general curriculum? We found out the answer to this question by studying the impact of the challenge on students' perceptions. The results are very promising, therefore, this can serve as a motivation for professors to start adapting their lessons, by introducing hands-on activities like the Marshmallow Challenge.

Keywords: School activities, University, Undergraduate student, Skills development, Educational environment.

Introduction

Since 2003, the European Commission has consistently advocated for entrepreneurial education (European Commission, 2016), emphasizing essential knowledge and skills for successful startups and effective business management. These skills, beneficial even for young individuals not pursuing self-employment, enhance employability and contribute to innovation within companies. Nowadays, most businesses decision-making processes are based under conditions of *uncertainty*. In this context, *ambiguity tolerance* is defined as the individuals' capacity to navigate contradictory, unstructured, and open situations. Entrepreneurs typically exhibit a heightened ambiguity tolerance compared to other groups (Bijedic, 2013). Consequently, cultivating this skill becomes a crucial competence and it seems to be a good idea to introduce it to students before they enter the market.

Some efforts have been made around the idea of introducing these important concepts with engineering-like activities (Lesh, et. al., 2020). Specifically, in the case of K-12 students, their perceptions about an activity called the *"Marshmallow Challenge"* have been verified through survey methods and the activity seems to have a positive effect (Reeping, et. al., 2013). In this work we will describe how employing experimental activities like the *Marshmallow Challenge* can effectively enhance university students' ambiguity tolerance levels.

Methodology

The *Marshmallow Challenge*, also known as the *Spaghetti Tower*, is an engaging and motivating activity designed to encourage experimentation among students. The game was originally a design challenge introduced by Peter Skillman, although it was popularized at a TED conference (Wujec, 2010). Nowadays, it is commonly used as a team building exercise.

The challenge consists of creating teams of 3-5 individuals, which are provided with 1 meter of string, 1 meter of tape, a marshmallow, 20 spaghetti sticks, and a pair of scissors. The objective is to build the tallest free-standing structure within an 18-minute time frame. To meet the criteria, the marshmallow needs to be at the top of the structure, i.e., its highest point. Students have the freedom to use the kit components as they see fit, breaking

items like spaghetti sticks if needed, while ensuring the marshmallow remains intact without any alterations (see examples in Figure 1). The winning team is determined by the height of the tower, measured from the base until the marshmallow. This exercise aims to evaluate and reflect on the teams' planning and execution strategies, help the participants become aware of the hidden assumptions in a project, and the importance of prototyping. All of which was explained to the students after the activity had ended.

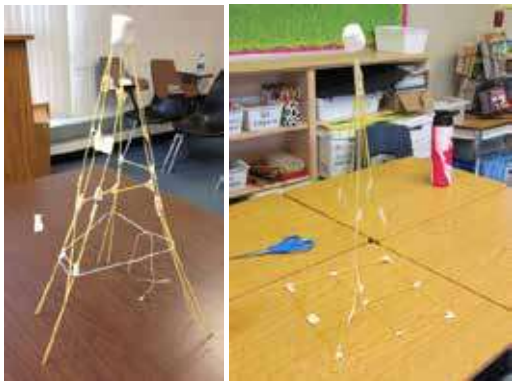


Figure 1.
Some towers constructed during the Marshmallow Challenge.

Research conducted by Wujec (2010) revealed varying success rates among teams. Kindergarten children built the tallest towers by employing a strategy of rapid prototyping. Conversely, business students tended to spend time discussing and seeking perfect solutions before beginning construction, often running out of time. The findings highlight that children, unlike their counterparts, skip extensive planning and tackle uncertainty by testing and incrementally enhancing their prototypes.

Three months after the activity, students from a Spanish university, across 4 classes from different degrees, were given an online test with 3 questions covering concepts learned during the challenge, and 5 questions related to their own opinion about the activity, using the 5 level Likert scale. The aim of this research was described to all learners in the survey, the participation was entirely optional and anonymous. In total, 28 students opted to participate.

Results

The answers for the questions covering the student's opinion about the activity are based on a Likert Scale (Strongly Agree, Agree, Neither Agree nor Disagree, Disagree, Strongly Disagree). Below, we discuss in detail the results.

Q1 "I enjoyed The Marshmallow Challenge activity":

The overwhelmingly positive response to this question, with 96% of students expressing enjoyment (either agreeing or strongly agreeing), indicates a high level of engagement and satisfaction among the participants. Figure 2 illustrates the results. The absence of any reported dissatisfaction is a positive sign. This suggests that the activity was well-received by the majority of students, creating a favorable environment for effective learning outcomes.

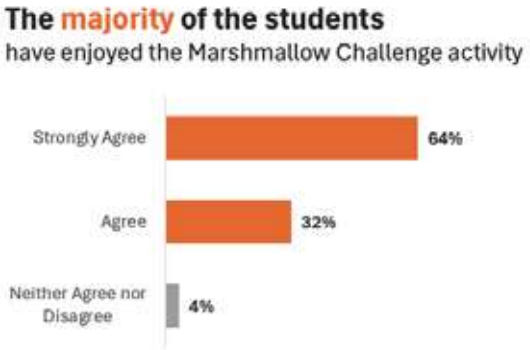


Figure 2.
Results for the question "I enjoyed The Marshmallow Challenge activity".

Q2 "The information for the activity was presented clearly and in a way I could understand":

In this question, 89% of students agreed or strongly agreed, demonstrating effective communication and delivery of concepts. A 7% of students had a neutral posture and 4% disagreed, which may indicate a need for further clarification or alternative explanations. Overall, the majority of students finding the information clear is a positive indicator.

Q3 "I'm interested in doing more hands-on activities like this one during class":

This question's results, with 89% of students expressing interest (agree or strongly agree) suggest a positive attitude toward interactive and practical learning experiences. While 4% were indifferent and 7% were uninterested, the overall enthusiasm for hands-on activities indicates a willingness to engage in instructional methods that involve active participation.

Q4 "This activity influenced how you approached the group project teamwork":

In this question, a significant portion of the students (71%) acknowledged that the activity had an impact in their group project. However, it's notable that 29% could not establish the connection. This suggests a minority of students may not have perceived a direct impact or correlation between the activity and their subsequent teamwork.

Q5 "The Marshmallow Challenge made me realize the importance of having a strategy to deal with uncertainty":

A high number of students (75%) agree or strongly agree with it, which indicates a positive impact of the activity on their understanding of handling uncertain situations and potentially increase their ambiguity tolerance. Nevertheless, 21% of the students did not see the connection, and 4% disagree with the idea. This could be further explored in the future to understand any specific concerns or misconceptions the students may have.

Next, we discuss the results for the questions covering the concepts learned. For each question the correct answer is underlined. Figure 3 illustrates the results. The orange bars represent the correct answer.

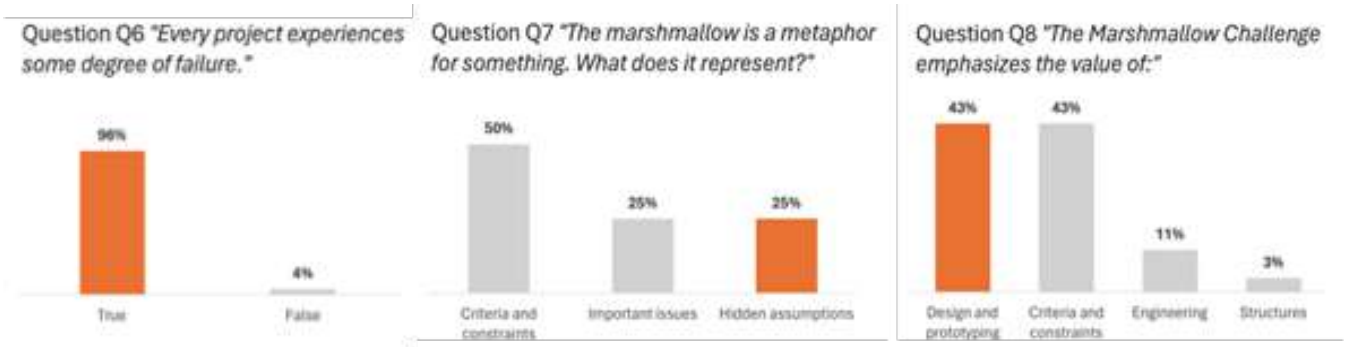


Figure 3. *Responses to the questions* covering the concepts the students have learned.

Q6 "Every project experiences some degree of failure:"

- **<u>True</u>**
- **False**

The findings from this question indicate that a majority of the students (96%) grasped one of the key messages conveyed by the activity, which is that it is normal in any project or initiative to encounter challenges and even failure, but what is important is learning from them, adapting strategies, and improving future endeavors based on the experiences gained.

Q7 "The marshmallow is a metaphor for something. What does it represent?"

A. **Important issues**
B. **Facts**
C. **Criteria and constraints**
D. **<u>Hidden assumptions</u>**

The students' responses offer valuable insight about which aspect of the lesson resonated most with them. The correct answer to this question is "Hidden assumptions" (option D), which got a 25%. However, we placed "Criteria and constraints" in option C, with the objective of making the students feel torn between the two options and choose the one most relevant to their memory of the activity. The scores for this question demonstrated that this thoughtful tactic indeed induced cognitive dissonance among the students. The last two answers (C and D) had 75% of responses, while the first two (A and B) had 25%.

Q8 "The Marshmallow Challenge emphasizes the value of:"

A. **Design and prototyping**
B. **Structures**
C. **Criteria and constraints**
D. **Engineering**

The idea here is the same, having "Criteria and constraints" in option C. Around 43% of the students were able to remember that the challenge illustrates the value of "Design and Prototyping" (correct answer), meanwhile another 43% of students associated the activity with "Criteria and constraints". The remaining 14% picked the other two options. Therefore, 86% of the students recognized the significance of the lesson, a promising number despite three months had passed since the activity.

Discussion and Conclusions

Although the sample size is modest, the takeaways of the Marshmallow Challenge for university education are significant, especially in light of the introduction of new scientific standards. Following the results from the survey, it can be deduced that a hands-on activity like the Marshmallow Challenge, coupled with a brief introductory lecture for context, indeed has a positive impact. This approach provides students with a clearer comprehension of navigating uncertainty. It is recommended that university professors persist to identify activities for enhancing experiential learning and advancing education. Looking ahead, we suggest expanding this research to involve more diverse and larger groups and analyzing the outcomes in a broader academic setting.

Impact and transfer

Awakening university students' entrepreneurial attitudes and skills can definitely have augmented social impact. Teaching the students about mastering uncertainty through experimentation, rather than just explaining the concept, is a crucial lesson drawn from the Marshmallow Challenge experiment. Embracing learning through discovery and action-oriented methods enables them to engage in concise decision-making processes while confronting and understanding their limitations. The Marshmallow Challenge becomes a platform for learners to grasp the demands placed upon them and explore novel approaches, equipping them to apply these learned frameworks across various scenarios (Schlösser, et. al., 2011).

References

Bijedic, T. (2013). Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education. München: Rainer Hamp Verlag.

European Comission (2016). Entrepreneurship Education at School in Europe. Brüssel. https://publications.europa.eu/resource/cellar/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1

LeBuffe, James R. (1994). Hands-On Science in the Elementary School. Fastback 376. Phi Delta Kappa, Educational Foundation.

Lesh, R. Hoover. M., Hole, B., Kelly, A., and Post, T. (2000). Principles for developing thought revealing activities for students and teachers. Handbook of research design in mathematics and science education.

Reeping, D., & Reid, K. (2013). Changing perceptions: Do engineering activities make a difference in K-12 environments? IEEE Frontiers in Education Conference.

Schlösser, J., and Schuhen, M. (2011). Mit Ökonomischen Experimenten Wirtschaft erleben. Methodentraining für den Ökonomieunterricht II.

Wujec, T. (2010). TED Talks. [online]. Accessed Dec. 23rd, 2023: https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower_build_a_team?language=de#t-212002

Retos en y para la investigación educativa en las universidades en escenarios cambiantes y precarización de la labor docente

Carolina Cabrera Di Piramo [1]
Virginia Fachinetti Lembo [1]
[1] *Universidad de la República, Uruguay*
cabreradipi@gmail.com; viloga21@gmail.com

Resumen

Situado en el campo de producción de conocimientos en educación superior y particularmente en el estudio sobre las universidades, en este trabajo nos proponemos identificar y problematizar algunos retos para la investigación educativa. Mediante un enfoque teórico-conceptual y nutriéndonos de aportes de la educación superior y la filosofía de la educación problematizamos en dos aspectos. En primer lugar, algunos cambios institucionales que están viviendo las universidades, derivados del modelo de "universidad corporativa", importado del mundo de los negocios y que representan un riesgo para el desarrollo de las misiones universitarias. Posteriormente, presentamos algunas de las afectaciones que los docentes están viviendo, particularmente en lo relativo a las dinámicas de precarización y los procesos subjetivos que alteran sus prácticas. Afectaciones que tensionan entre lo que los apasiona, desean y el lograr permanecer en el sistema. Entendemos que es urgente poner estos temas sobre la mesa -ya que no forman en general parte de la agenda universitaria típica- y generar conocimiento sobre ellos a través de formas de investigación variadas y plurales.

Palabras clave: educación superior, universidades, docentes.

Abstract

From the higher education field of knowledge, and specially through the studies of universities, in this work we propose to identify and discuss some challenges for educational research. Through a theoretical-conceptual approach and using contributions from higher education and the philosophy of education, we problematize two themes. Firstly, some institutional changes that universities are experiencing, derived from the "corporate university" model, imported from business area and that represent a risk for the development of university missions. Subsequently, we present some of the effects that teachers are experiencing, particularly in relation to the dynamics of precariousness and the subjective processes that alter their practices. These affectations create tension between what they are passionate about, what they desire, and being able to remain in the system. We understand that it is urgent to put these topics on board - since they are not generally part of the universities agenda - and generate knowledge about them through plural forms of research.

Key words: higher education, universities, teachers.

Introducción

Este trabajo se sitúa en el campo de producción de conocimientos en educación superior, y en particular en el estudio de las universidades.

Recientemente, la UNESCO en la III Conferencia Mundial de Educación Superior identificó tres grandes problemas-desafíos para la educación superior: la inclusión, la sustentabilidad y la democracia (UNESCO, 2022). Estos acompañan algunos cambios que las instituciones universitarias identificaron previamente, como la masificación y diversificación estudiantil, la privatización institucional y la disminución del financiamiento universitario (Manning, 2018), que podríamos pensar que se remontan al pasaje de las universidades de élites a las de masas y a la universalización (Trow, 2010).

Así, muchos de los actuales problemas y desafíos devienen de la tensión entre mantener las tradiciones y misiones históricas universitarias (el estudio y el cultivo del conocimiento) y hacer frente a las múltiples y cambiantes demandas internas y externas. Todo esto diversifica la función institucional y también las exigencias hacia los académicos. La vertiginosidad con la que operan estos cambios interpela el modo y las temáticas en las que generamos conocimiento sobre las universidades, la educación, sus procesos y sus actores.

Considerando lo expresado, se desarrollan dos temáticas sobre las que es un reto y una urgencia generar investigación educativa; nos referimos a los nuevos modos-modelos universitarios y algunas problemáticas que viven hoy algunos de los sujetos que son parte: las/os docentes. Nos interesa poner sobre la mesa estos asuntos al no formar, en general, parte de la agenda de trabajo de las grandes universidades públicas, de las redes que estas conforman, o de los foros internacionales (Cabrera y Arim, 2023; UNESCO, 2022).

Método

Este texto se encuadra en una línea de investigación que venimos desarrollando junto a otras colegas, sobre las políticas del tiempo en las universidades actuales, sus usos, gestión, concepción, en diferentes organismos y sujetos. Prestamos especial atención a la dimensión institucional que genera cambios en la concepción del tiempo académico y sus afectaciones en la docencia.

En este trabajo nos proponemos realizar un aporte teórico- conceptual, a modo de ensayo, tomando desarrollos de estudios sobre las universidades y de la filosofía de la educación. Otras fuentes de información fueron notas de prensa, documentos y materiales audiovisuales.

A partir de una sistematización de antecedentes en el tema presentamos una línea de trabajo desafiante en y para la producción de conocimiento en investigación educativa universitaria de hoy.

Desarrollo conceptual

En este apartado planteamos dos dimensiones de análisis que nos interesa abordar: una institucional y otra focalizada en los sujetos docentes y sus problemáticas actuales. Dimensiones que recursivamente se producen.

La dimensión institucional

El funcionamiento universitario actual está signado por el modelo de gestión que se instaló en universidades que tienen distintas misiones e historia. Nos referimos al concepto de "universidad corporativa" donde prevalecen las supuestas lógicas de mercado, del mundo de los negocios, en la institución universitaria (Giroux, 2018). Este modelo se relaciona con el descreimiento hacia lo público y a su supuesta ineficiencia y produce condiciones de trabajo que alteran los principios de nuestra universidad, las formas de estar y la subjetividad de sus habitantes.

Visibilizar, problematizar, interpretar y comprender esta situación a través de un área particularmente sensible a ésto como la investigación educativa, parece el reto para quienes conformamos y construimos las universidades. Un reto y preocupación compartida por diversos actores sociales (la academia, el periodismo, la cinematografía) en tanto incide en los sujetos y en la comunidad. La preocupación social en los últimos años por estos temas se evidencia en las variadas series de televisión, películas y documentales que abordan el estrés docente, las problemáticas de la vida estudiantil, los sistemas de admisión universitarios y el vínculo con sectores políticos. [2]

En las últimas décadas en distintos países hubo una transformación silenciosa de las universidades hacia modelos corporativos donde interesa transmitir que estas instituciones son eficientes, transparentes, ágiles y competitivas. Ocurre así que se acelera -y concomitantemente se desvirtúa- la toma de decisiones para lograr alcanzar metas "verificables" en rendiciones sociales de cuentas. Se generan mecanismos donde lo inmediato y lo desechable ganan lugar, tanto en la definición de objetivos institucionales como en el desarrollo de la profesión académica (Giroux, 2018). Este proceso resulta particularmente preocupante en universidades públicas y en la formación en educación. Si bien se asume que es el mecanismo actual para obtener apoyos estatales, choca con las tradiciones

2 A modo de ejemplo mencionamos portadas recientes de la Revista New Yorker (https://www.newyorker.com/culture/cover-story/cover-story-2024-01-01), series como The Chair (https://observatorio.tec.mx/editorial/the-chair-la-directora/) o la película Puan (https://www.pagina12.com.ar/597226-puan-territorio-de-resistencia), recuperadas el 25 de enero de 2024.

universitarias mencionadas, del cultivo del estudio que en ocasiones no tiene una finalidad instantánea, de constituirse la universidad como un ejemplo de la vida democrática plena y plural y una fuente de ascenso e igualdad social (Collini, 2012).

La dimensión docente

Estas características ubican al docente en la tensión entre su deseo por la docencia y el desgaste que lleva mantenerse en el sistema. El sujeto de forma inconsciente se ha apropiado y reproduce las lógicas del sistema en sus prácticas. A su vez, en el docente se producen sentimientos y exigencias que afectan su subjetividad y sus formas de permanecer.

El agotamiento, soledad, angustia, estrés (Ruiz, 2022) son sentimientos que acompañan al docente ante la deuda continúa, lo que no ha hecho y debe hacer, no ya para seguir su carrera docente sino para permanecer. Una exigencia y responsabilidad que implanta el sistema pero que el individuo lo vive como personal, como una aspiración propia (Han, 2012); Achilli (2004) hablará del temor a desaparecer, de la competitividad que se genera entre los sujetos y la construcción de un contexto amenazante, peligroso e incierto. Berg y Seeber (2022), a su vez, hablan de la vergüenza académica que refiere a la sensación de no ser suficientemente merecedor para estar en la academia y se exige más. Así, el docente piensa y siente que no está a la altura, y que lo que hace no es suficiente (Berg y Seeber, 2022). En parte, estas cuestiones se vinculan con lo que la filosofía plantea sobre la aceleración y la pérdida de sentido del tiempo actual. Las dinámicas vitales hoy implican una sobrecarga de tareas, donde no hay tiempo para la reflexión o el ocio pensante, lo que también lleva a sentimientos de hastío y disconformidad.

Varios autores (Ruiz,2022; Sisto,2012; Walker,2016) traen la diversificación, la intensificación y la individualización como características de la docencia universitaria hoy, a la cual sumamos la precariedad laboral. Características que producen formas de habitar la universidad y construir sus prácticas docentes. La diversificación refiere al abanico de tareas, la individualización al trabajo en solitario como producto del sistema meritocrático y de ausencia de tiempo para lo colectivo y la intensificación a disponer de menos tiempo dadas las múltiples tareas. El tiempo es una constante y es el de la urgencia y la instantaneidad, que poco permite reflexionar y encontrarse con "otros" para pensar. La precariedad, tema que ha comenzado a estudiarse se refiere a las formas de contratación y a los salarios universitarios. Se han registrado en el mundo movimientos de docentes pertenecientes a los cargos de inicio, ayudantes, asistentes, que se encuentran en situaciones de precariedad laboral, con salarios bajos, contratos a término, pocas expectativas de continuidad o ascenso, dependencia de financiamientos contingentes[3]. Esta situación abona en el sentido de que es necesario generar conocimiento sobre todo en los inicios de la carrera docente.

Conclusiones

En este escrito presentamos algunos desafíos actuales en y para la investigación educativa en las universidades. Creemos que es momento de conectar, poner sobre la mesa y generar conocimiento para el pensamiento crítico, así como para el desarrollo de la cultura cívica y el bienestar de la comunidad universitaria.

Como planteamos, es un momento de nuevas y diversas demandas en y para la institución universitaria y eso interpela sobre qué y cómo - con otros actores, mediante metodologías variadas- generamos conocimiento sobre nosotros mismos.

Las condiciones de trabajo son un desafío a investigar en una universidad abrumada por el modelo corporativista que prioriza el mundo del mercado sobre el pensamiento y los sujetos. Sujetos sensibles y afectados. Un modelo cooperativista que valora el individualismo, la intensificación del trabajo e instala la precariedad laboral, se identifican afectaciones y una construcción de la subjetividad e identidad docente signada por tensiones entre el deseo y el sufrimiento. Dialogar sobre las condiciones de trabajo en un contexto universitario actual, con una agenda presente y una posible, con un funcionamiento institucional invisibilizado, negado pero que toma cuerpo en

3 https://www.theguardian.com/us-news/2022/dec/10/university-of-california-strike?CMP=Share_AndroidApp_Other, https://elpais.com/politica/2018/02/02/actualidad/1517601267_811315.html, https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/11/mas-de-400-docentes-grados-1-y-2-de-la-udelar-se-reunieron-en-una-primera-asamblea-nacional-para-analizar-la-situacion-de-precarizacion-laboral/ recuperadas el 25 de enero de 2023.

los sujetos es la intención de esta presentación. Un movimiento posible para la invitación, la provocación a generar producciones sobre el tema. Invitación que parte de comprender que algunos de los principios universitarios son el cultivo del estudio, la formación de sujetos críticos para la vida y la construcción de pensamiento crítico, que parecen ser extravíos de la educación universitaria (Esteban, 2022). Para generar actitud y producción crítica necesitamos tiempos para la lectura, la reflexión, la creación y el encuentro con el otro para el trabajo colectivo pero parece necesario re-situarnos en esas temporalidades también extraviadas y de las que la universidad corporativa también se beneficia. Por tanto, investigar sobre esto es un reto inevitable.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (25-28 de mayo de 2004). *De políticas educativas y otredades próximas (reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario)*. [Resumen de presentación de la conferencia]. VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba, Argentina.

Berg, M., Seeber, B. (2022). *The slow professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Ed Universidad de Granada.

Cabrera, C. y Arim, R. (2023). Aportes y rol actual de redes de universidades de América Latina y el Caribe a la agenda global de la educación superior: una visión post-III Conferencia Mundial de Educación Superior. *Pensamiento Universitario,* 21, 38-49.

Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin UK.

Esteban Bara, F. (2022). Extravíos de la formación universitaria contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 34(2), 23-41.

Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.

Giroux, H. y Proasi, L. (2019). Los maestros se levantan para resistir los ataques neoliberales contra la educación / Teachers are rising up to resist neoliberal attacks on education. *Revista de Educación*, 0(16), 13-38.

Han, BCh. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Manning, K. (2018). *Organizational theory in higher education.* Routledge.

Ruiz Barbot, M., Fraga, S., Pereda, C. y Villaverde, M. (2022). Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. De Prácticas y Discursos. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11 (18), 1-13

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Scielo-Psykhe*, 21 (2), 35-46.

Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*. JHU Press.

UNESCO (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior.

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153),105-119.

Estrategia basada en problemas para mejorar el aprendizaje en el tema de Biodiversidad en el Nivel Medio Superior [4]

Sandra Ithandahui Santiago Silva
Universidad Nacional Autónoma de México, México
sandra_santiago@ciencias.unam.mx

Resumen

Aprender sobre "Biodiversidad" suele ser una tarea interesante para muchos estudiantes, sin embargo su estudio no resulta atractivo ya que es un reto conectar este tema con sus vidas. Una de las principales causas de este problema es que en la mayoría de los institutos se sigue impartiendo de forma tradicional. Además, se han dejado de lado algunas actividades que permiten a los alumnos clarificar objetivos y relacionar información, como las que se pueden realizar fuera del aula, como lo son las visitas a museos.

Como alternativa a este problema surgió el Aprendizaje Basado en Problemas, un enfoque que ha demostrado desarrollar el pensamiento crítico, mayor motivación e integración de conocimientos.

En este estudio se propone desarrollar una estrategia para la enseñanza de la "Biodiversidad" en Bachillerato a través del diseño, aplicación y evaluación de una estrategia didáctica empleando las visitas a museos como herramienta del Aprendizaje Basado en Problemas. Para ello, se realizaron tres sesiones: la primera y la última en el aula, y la segunda en un museo. Esto permitió a los estudiantes una mejor comprensión del tema, que se evidenció con calificaciones más altas en el post-test y respuestas más concretas y complejas.

Palabras clave: Museo científico, educación, biodiversidad, aprendizaje.

Abstract

Learning about "Biodiversity" is often an interesting task for many students, however its study is not attractive since it is challenging to connect this subject with their lives. One of the main causes of this issue is that in most of the High Schools it is still taught in a traditional way. Moreover, some activities that allow the students to clarify objectives and link information, such as the ones that can be done outside the classroom (e.g., visiting museums,) have been left aside.

As an alternative to this problem emerged the Problem-Based Learning, an approach that has been proven to develop critical thinking, greater motivation, and knowledge integration.

In this study it is proposed to develop a strategy for teaching about "Biodiversity" at High School through the design, application and evaluation of a didactic strategy employing visits to museums as the Problem-Based Learning tool. For this, three sessions were carried out: the first and the last one in the classroom, and the second one in a museum. This allowed students a better understanding of the topic, which was evidenced by higher scores on the post-test and more concrete and complex answers.

Keywords: Science museum, Education, Biodiversity, Learning.

Introducción

La biología es una asignatura que está orientada a conformar la cultura básica del estudiante, así como profundizar en la cultura biológica, pero puede llegar a ser tediosa o complicada debido a la abstracción de los contenidos para los estudiantes de bachillerato; es el caso del tema de la biodiversidad, que a los alumnos les parecer interesante pero poco atractivo al momento de revisarlo, ya que solo se aprenden conceptos sin conectarlos con su vida. Esto suele pasar, ya que algunas escuelas de nivel bachillerato siguen enseñando tradicionalmente dentro del aula, de manera teórica y pocas veces conciliando con su realidad.

4 Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Faculta de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Una alternativa propuesta en estudios previos, como lo son Gaona-Velasco (2018), Carrillo-Santiago (2019), Terrazas-Medina y colaboradores (2019), ha sido el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que es una estrategia didáctica caracterizada por promover el aprendizaje significativo basándose en usar problemas para la integración de conocimientos (Barrows, 1996). En dichos trabajos se han obtenido resultados favorables para el aprendizaje, ya que se afianzaron los conocimientos además propiciaron cambios actitudinales y procedimentales en los alumnos.

Por otro lado, las instituciones educativas del Nivel Medio Superior han dejado de lado las actividades fuera del aula, como es el caso de los museos de ciencias, que envían a los alumnos sin guía u objetivos, además de que no relacionan los contenidos expuestos en clase.

Existen pocos trabajos en Educación Media Superior donde se vincule el ABP y la visita a museos, uno de estos, es el de Pérez-Campillo y Chamizo-Guerrero (2011), quienes usan a los museos como un instrumento para el ABP, concluyen que la visita a los museos es una estrategia que ayuda a complementar las actividades dentro de aula, así como contribuyen a enriquecer aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Por lo anterior el objetivo del presente trabajo es mejorar el aprendizaje en el tema de la Biodiversidad en el Nivel Medio Superior a través de diseñar, aplicar y evaluar una estrategia didáctica, usando las visitas a museos como herramienta para el Aprendizaje Basado en Problemas.

Método

Esta investigación es de corte mixto y cuasiexperimental; se llevó a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, UNAM durante el periodo 2023-2 y 2024-1 en las asignaturas Biología II y Biología III, un grupo por turno.

La estrategia se realizó en tres sesiones, la primera y última se hicieron en el aula, mientras que la segunda se llevó a cabo en el museo Pabellón Nacional de la Biodiversidad.

En la sesión uno se hizo el pre-test y actividades introductorias al tema, así como se plantearon los objetivos para la visita al museo, en la sesión dos se hizo un tipo rally para solucionar el problema con la información expuesta en dicho museo, finalmente en la tercera sesión los estudiantes expusieron el desarrollo del problema, se hizo una retroalimentación y preguntas a cada equipo, se realizó una actividad de cierre con un juego de preguntas con la finalidad de recuperar los conceptos más relevantes y el post-test.

Para la evaluación de las sesiones se tomaron en cuenta las evaluaciones de tipo diagnóstica, formativa, formadora y final, mediante rúbricas de evaluación, bitácoras de reflexión, y cuestionarios pre y post test.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron favorables, ya que se observó que los estudiantes mejoraron sus respuestas al término de la estrategia, siendo más reflexivas y concretas.

Los promedios obtenidos en el pretest de los cuatro grupos estuvieron por debajo del 6, en comparación de los resultados del post-test, donde el promedio fue superior a 7. Como se puede ver en la figura 1, el grupo que destacó fue el de Biología II Vespertino, el cual obtuvo 8.2 de promedio y fue el único grupo que obtuvo un promedio no reprobatorio en el pretest.

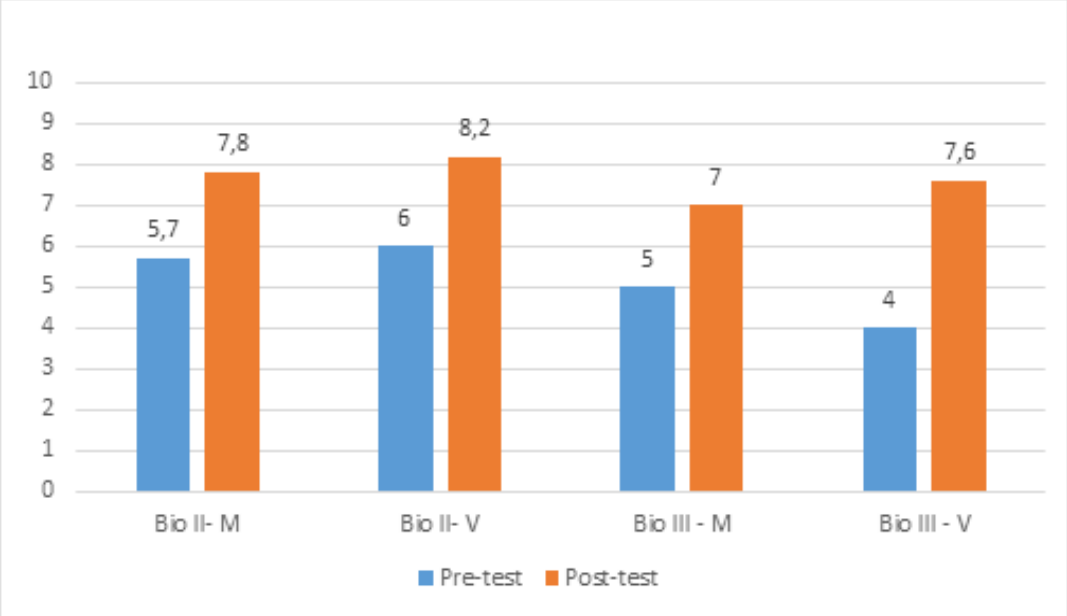


Figura 1

Promedios del pre y post test de los grupos de Biología II y III evaluados en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, UNAM. M: Turno matutino, V: Turno vespertino

Los datos obtenidos no son normales, por lo que se decidió hacer una prueba no paramétrica de Wilcoxon y se observó que los resultados fueron significativos en los grupos de Biología II (W=48, p-value=3.573e-11) y Biología III (W=60, p-value=9.28e-12), después de la aplicación.

Por otro lado, haciendo la comparación entre el pre y post-test, las respuestas fueron más concretas y especificas al final, corrigiendo elementos que un principio tenían mal; desde la primera actividad los jóvenes se integraron bien al tema, poniendo atención e interés, la participación fue basta, donde se observaron algunas ideas erróneas, entre lo más destacado fue, que algunos estudiantes no se creían parte de la biodiversidad o que no estaban cerca de ella.

En el trabajo cooperativo, en los cuatro grupos se observó la mejoría de los conceptos, ya que los estudiantes integraron bien la información al momento de realizar el mapa conceptual, en el grupo de Biología III se observó mayor interés ya que todos los equipos lograron conectar la información a los ecosistemas que escogieron en la primera actividad.

El rally en el museo fue satisfactorio y provechoso para los jóvenes, ya que los comentarios obtenidos fueron positivos, mencionando que fue una experiencia diferente, divertida, que en todo momento se sintieron interesados y más animados a aprender del tema, puesto que la visita no se realizó de manera normal, sino fue más parecido a un juego, logrando desarrollar el ABP planteado.

En la exposición del desarrollo del ABP, los estudiantes demostraron el afianzamiento de los conocimientos y mayor reflexión, pues se obtuvieron respuestas más concretas, así como ejemplos mejor planteados, en todo momento se refirió a la información del museo; por otro lado, el grupo de Biología III matutino no mostró interés en el tema, pues los jóvenes no asistieron a la actividad del museo, por lo que se modificó la secuencia didáctica con ese grupo.

En cuanto a la bitácora de reflexión, los grupos dieron respuestas favorecedoras, demostrando algunos conceptos y ejemplos, así como entusiasmo ante las actividades, remarcando que fue una experiencia diferente que les permitió entender mejor el tema, así como reflexionar ante éste y la vinculación a su vida.

Discusión y conclusiones

Con base en la comparación de los resultados obtenidos en los cuestionarios pre-test, se puede entender que los grupos parten de un mismo punto, ya que los promedios logrados en Bilogía II difieren por 3 décimas, mientras que los de Biología III por un punto entre turnos.

La prueba de Wilcoxon muestra diferencias significativas entre los test, por lo que se puede decir, que dicha estrategia fue exitosa para mejorar el conocimiento del tema.

La plática introductoria fue de gran ayuda ya que los estudiantes lograron traer sus ideas previas y poder observar cuales eran erróneas; al realizar el trabajo cooperativo los estudiantes tuvieron una participación activa, exponiendo sus ideas, trabajando en equipo y posteriormente plasmando la información, lo cual coincide con la metodología del ABP (Barrows, 1996), tomando en cuenta los saberes previos de los alumnos, así como trabajar en pequeños grupos de manera activa.

Por otro lado, se observó que al leer primero el problema los estudiantes pudieron iniciar planteándose hipótesis o preguntas, lo cual los llevó a indagar más, en este caso la visita al museo fue buena, pues los estudiantes resolvieron de manera satisfactoria el problema, teniendo una experiencia que les permitió disfrutar la visita, así como comunicación activa y respetuosa, lo cual coincide con (Baz y Sánchez, 2020), que menciona que la experiencia que conlleva la visita a un museo no solo permite mejorar la comprensión y apropiación del contenido, sino sentir curiosidad por otro temas, así como desarrollar habilidades de comunicación y generar diferentes emociones.

Al momento de las exposición, los estudiantes lograron una mayor reflexión, demostrando el mejor manejo del tema, además se observó cómo la información del museo se usó de manera correcta, complementando las actividades realizadas en una primera sesión, coincidiendo con Pérez-Campillo y Chamizo-Guerrero (2011) los cuales concluyen, que las visitas complementan las actividades en el aula, permitiendo dar una experiencia diferente, estando en contacto con otros materiales, ambientes y actividades que los motiva a interesarse más en el tema. Por lo cual, se puede afirmar que como parte del ABP, la visita al museo cumplió la función de enriquecer los conocimientos y experiencias, contribuir a los conocimientos así como experiencias distintas, permitiendo a los alumnos aprendieran más, así como aclarar la información, resolver el problema que, por sus comentarios, quedó más claro después de la visita al museo.

Finalmente, en las bitácoras de reflexión se pudo observar que los estudiantes llegaron a la reflexión del tema, mostrando mayor interés y satisfacción por la actividad realizada.

Impacto y transferencia

La relevancia del presente trabajo se centra en la vinculación del Aprendizaje Basado en Problemas y la visita a museos, pues han sido poco los trabajos realizados en el Nivel Medio Superior, específicamente en el área de Biología, lo cual permite profundizar y crear nuevas estrategias didácticas con dicha unión, para mejorar el aprendizaje en el tema de Biodiversidad, así como cualquier aspecto biológico, despertando el interés en los alumnos hacia los temas de ciencia y promoviendo que las escuelas se involucren en este tipo de actividades.

Referencias bibliográficas

Barrows, H. S. (1996). Problem-based Learning in Medicine and Beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12.

Baz, S. y Sánchez, V. (2020) Museos y educación: encuentros y desencuentros (reflexiones para su investigación). *Nierika revista arte Ibero,* 18(9), 186 – 204.

Carrillo Santiago. M. (2019). *Diseño e implementación de materia didáctica para el tema de Biodiversidad en México en alumnos de Educación Media Superior* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional de la UNAM.

Gaona Velasco, A. (2018). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia didáctica para la enseñanza en biología de los tópicos Deterioro ambiental y sus consecuencias en la Biodiversidad, en la Escuela Media Superior de México*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional de la UNAM.

Pérez Campillo, Y. y Chamizo-Guerrero, J. (2011). Los museos: un instrumento para el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación Científica,* 8(3), 312-322.

Terrazas Medina, T., Martínez Cárdenas, J., Morales Silva, R. y Pérez Castro, F. (2019). ABP para el desarrollo de competencias en media superior. *Revista de Educación básica*, 3(7), 8-15.

Desarrollo de la bitácora como apoyo al aprendizaje del proceso de investigación educativa

Rosa María González Isasi [1]
Mónica Terán Pérez[1]
Gladys del Carmen Medina Morales[2]
[1]*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN Cd. Victoria, Tamaulipas, México*
[2]*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México*
rosygisa@gmail.com

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el apoyo que el desarrollo de la bitácora realizada por los estudiantes les brindó durante el proceso de aprendizaje investigativo. En la bitácora deberán registrar información que exprese la reflexión sobre su proceso, dudas e inquietudes investigativas. El estudio se centró en cómo 54 estudiantes vivieron ese proceso. Se utilizó un enfoque cualitativo con estudio de casos. En este documento se presenta el análisis de tres de los aspectos que fueron identificados junto con otros, pero que la limitación de extensión de este trabajo solo nos permite abordar: (a) aspectos de apoyo a los temas abordados, (b) tareas de tutoría y (c) Aspectos socioemocionales en el proceso de tutoría. Se concluyó que la bitácora fue un recurso que reflejó parte del proceso de aprendizaje investigativo, así como la relación tutor-tutorado la cual en general fue positiva, especialmente el apoyo ofrecido a los estudiantes en ese proceso en cuanto a: metodología, teoría, estructura y redacción de aspectos del documento.

Palabras clave: estudiante graduado, tutoría, tesis, bitácora de investigación.

Abstract

This research aimed to analyze the support that the development of the binnacle carried out by the students provided them during the investigative learning process. In the binnacle they must record information that expresses their reflection on their process, doubts, and investigative concerns. The study focused on how 54 students experienced this process. A qualitative approach with case studies was used. This document presents the analysis of three of the aspects that were identified along with others, but that the limitation of the length of this work only allows us to address: (a) aspects of support for the topics addressed, (b) tutoring tasks and (c) Socio-emotional aspects in the tutoring process. It was concluded that the log was a resource that reflected part of the investigative learning process, as well as the tutor-tutor relationship, which was generally positive, especially the support offered to students in that process in terms of: methodology, theory, structure, and drafting aspects of the document.

Keywords: graduate student, tutoring, thesis, research binnacle.

Introducción

Aprender a investigar es una tarea que presenta muchos retos, dudas e inquietudes que hay que superar. Es una tarea muy importante, tanto para el estudiantado, como para el profesorado que ejerce la tutoría y para la institución que certificará el proceso. Para apoyar ese proceso, en la tutoría se deberá orientar y evitar su aislamiento. Por ello, como señaló Difabio de Anglat (2011, p. 940) "se espera que sea hábil en el proceso de gestionar el 'flujo de información' hacia el estudiantado y de monitorear dicho flujo".

Algunas situaciones presentadas en esa relación de tutor**ía** están relacionadas con la comunicación académica, la cual es atravesada por diversos factores que la afectan, por lo que la toma de notas resulta indispensable. Notas que puedan servir de referente para monitorear el avance, tanto por el estudiantado como por el profesorado.

En ese proceso el profesorado tiene la tarea de hacer diversas sugerencias sobre la dirección de la investigación y el estudiantado requiere realizar esfuerzos por comprender las tareas que implica la investigación que se propuso y encaminar sus energías y concentración en ello. En ese proceso se presentan al estudiantado diversas dificultades inherentes al desarrollo de la investigación y del reporte escrito.

Por ello, se consideró que ayudaba que el estudiantado elaborara una bitácora de investigación donde se plasmaran observaciones, ideas, datos de las actividades, acuerdos, compromisos, formas y flujo de comunicación, vivencias en la investigación, dificultades, momentos de agobio o felices, aspectos para la mejora y metas a corto plazo. Este registro proporciona un marco para identificar los aspectos que al estudiantado se le facilitan y los que se le dificultan en su proceso de desarrollo de la investigación.

Elaborar el registro en la bitácora, requiere del estudiantado una reflexión, lo cual es, como señaló Kheng (2017), un proceso significativo en donde el conocimiento se deriva de la experiencia. Se requiere pues, que el estudiantado reflexione lo que está haciendo, aprendiendo y lo que requiere para lograr sus propósitos. Reflexión que Schön (1987) denominó reflexión en acción. Y el cual, como señaló Martínez (2006), es un proceso metacognitivo de pensar en su pensamiento.

Con respecto a esa implementación, aquí se presentan los resultados del análisis de los aspectos que 54 estudiantes de siete generaciones de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica, México que plasmaron en su bitácora de investigación a lo largo de los dos años de su formación en el programa, en donde se implementó su uso como un compromiso, con el fin de apoyarlo en su proceso de aprendizaje en investigación. Esa tarea no ha sido sencilla, ya que su elaboración refleja las diferentes formas de asumir la tarea por parte de las y los tutorados, y de las orientaciones proporcionadas en la tutoría. Aunque queda claro el propósito de su elaboración, la forma y periodicidad en que se recaba la información varía en las diferentes bitácoras. Por ello, se requería conocer el impacto que su uso tuvo en el aprendizaje sobre investigación. Razón por la que se planteó este proyecto, cuyo propósito fue identificar qué aspectos sobre el proceso de desarrollo de la investigación reflejó el estudiantado en la bitácora. Analizar ese propósito abarca más aspectos que los que en este documento se presentan, sin embargo, sirven de base para analizar en forma más amplia ese apoyo.

Se consideró también importante analizar ese proceso, ya que unos de los aspectos que afectan el desarrollo de la investigación que les permite al estudiantado elaborar una tesis para obtener su grado, es su proceso de construcción y de la tutoría que reciban sobre su proyecto. De allí que, desarrollar una estrategia sistemática que permita dar cuenta de ese proceso, ayudará a acrecentar los niveles de rendimiento académico y mejorar la eficiencia terminal. Para ello se planteó la pregunta de investigación:

¿Qué aspectos del proceso de desarrollo de la investigación incorpora el estudiantado en la descripción registrada en su bitácora de investigación?

Método

El estudio se desarrolló con el enfoque cualitativo, con el método de estudio de caso que como señaló Creswell (2009) se estudia una actividad delimitada en tiempo, desarrollada por uno o más individuos. La fuente de información fueron los textos discursivos de 54 bitácoras del estudiantado de cinco generaciones de la Maestría en Educación Básica de la Unidad UPN 281 que fueron analizadas con el método narrativo-hermenéutico que permite, a través de un proceso reflexivo, dar significado a lo vivido (Connelly y Clandinin, 1995), ya que como señaló Ricoeur (2004), permite recapitular las experiencias a partir de los enunciados de los discursos y darles significado a las interpretaciones de ellos, ya que allí se reflejan las experiencias desde las expresiones de cómo los sujetos las vivieron. Se realizó un análisis de contenido de los discursos expresados en las bitácoras, cuyo punto de partida fue la palabra y su contenido como sistema de opiniones. Se realizó un proceso de: (a) lectura comprensiva, (b) análisis de definición de términos, (c) significación, (d) conceptos, (e) relaciones entre conceptos. Para orientar este proceso se empleó una lista de cotejo con esos aspectos. Con todo ello se llegó a la interpretación de la estructura del discurso. Ello dio lugar a la identificación de los temas abordados y las construcciones realizadas por los estudiantes que se describen en los resultados.

Resultados

Fueron diversos los aspectos que pudieron identificarse, aquí se presentan los referidos a: (a) temas abordados en la bitácora, (b) tareas solicitadas por el profesorado, (c) aspectos socioemocionales.

Abordaron temas sobre la problemática y su sistematización. Algunos refirieron a dificultades para plantear el problema, sobre cambios que se identificaron como necesarios. La mayoría se centró en la construcción de la tesis. Así mismo, sobre estudios que abordaban la problemática de interés. También señalaron algunas dificultades para encontrar la literatura que diera sustento a la problemática, además del análisis con los aspectos más relevantes y su redacción.

En cuanto a la metodología, abordaron la selección de la estrategia de indagación. Se apreció que el estudiantado no solo cambió su percepción sobre la metodología de la investigación, sino que al reflexionar sobre ello aprendieron aspectos teórico-metodológico de los enfoques, métodos de investigación, técnicas e instrumentos de indagación,

así como sobre la construcción y revisión de la estrategia de intervención, el análisis de datos y la construcción de categorías de los resultados. En general el estudiantado expresó satisfacción por las orientaciones recibidas.

Se encontraron referencias a diversas tareas solicitadas por el profesorado para avanzar en desarrollo de la investigación como la búsqueda de artículos de investigación en revistas indexadas, reubicación de los estudios en el cuerpo de la tesis, diseño y aplicación de la estrategia de intervención para la mejora de su práctica docente que en el programa se les demandaba. También sobre la redacción del reporte final., en donde destacaron dificultades para las normas ortográficas y el uso correcto de las normas APA.

Se encontraron notas sobre aspectos socioemocionales que influyeron en el proceso de aprendizaje de la investigación. Uno de ellos fue respecto a la tutoría, que en la mayoría se reflejó como positivo, pero algunos refirieron a inseguridades y deseos de atención más personalizada; en algunas se reflejaron frustración o enojo. También refirieron a aspectos personales que afectó su ánimo, como problemas de organización de los tiempos por actividades laborales, familiares y sociales.

Discusión y conclusiones

Las bitácoras de investigación evidenciaron que la relación de la tutoría estuvo centrada en aspectos de importancia para el desarrollo de la investigación y la sistematización de la información en la tesis. En ese trayecto el estudiantado transformó su visión sobre el proceso metodológico de la investigación, lo que evidenció que las tutorías favorecieron la formación en investigación y especialmente la sistematización de ese proceso en la bitácora, aunque ese proceso no les resultó sencillo.

La mayoría de las dificultades que el estudiantado percibió en el proceso de investigación, estuvieron centradas en la sistematización de la información en el reporte, más que en la relación de tutoría. Destacaron los aportes sobre aspectos para la elaboración de la tesis, con la satisfacción de avanzar en ese proceso que les permitiría obtener su grado de maestría. Ello se reflejó en sus emociones; en que lograron superar miedos e incertidumbres. Algunas de ellas estuvieron relacionadas con el hecho de tener que combinar las actividades del desarrollo de la investigación con las demás de la maestría, así como en sus relaciones familiares, laborales y sociales.

Impacto y transferencia

Los resultados encontrados permitieron considerar que el desarrollo de la bitácora de investigación es un elemento que apoya el desarrollo de los aprendizajes del estudiantado sobre la investigación educativa, ya que les permite la reflexión y autoevaluación de su proceso, al mismo tiempo que al profesorado del programa les ayuda a la toma de decisiones para la mejora del proceso de enseñanza y tutoría.

Referencias bibliográficas

Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). *Teachers Professional Knowledge Landscapes*. Teachers College Press.

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5a ed.). Sage Publications.

Difabio de Anglat, H. (2011, julio-septiembre). *Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), 935-959. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000012

Kheng, Y. K. (2017, august). The Inculcation of Critical Reflection through Reflective Learning Log: An Action Research in Entrepreneurship Module. *International Education Studies*, *10*(12), 153-165. doi:10.5539/ies.v10n12p153

Martinez, M. E. (2006, May.). What is metacognition? *Phi Delta Kappan, 87*(9), 696-699. https://www.jstor.org/stable/20442131

Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Experiencias de aprendizaje mediante un entorno tecnológico de cocreación para motivar a los jóvenes en la adquisición del conocimiento del patrimonio y facilitar su aprendizaje competencial

Joan Puiggalí [1]
Teodor Jové [1]
Montse Tesouro [1,*]
Ramon Fabregat [1]
[1] *Universitat de Girona, España*
* montse.tesouro@udg.edu

Resumen

Los objetivos de esta investigación interdisciplinar (educativa y tecnológica) son motivar al alumnado adolescente a conocer los espacios y equipamientos patrimoniales y facilitar su aprendizaje competencial.

Para lograrlo, trabajando en grupos cooperativos, se realizarán experiencias en las que se cocrearán contenidos patrimoniales utilizando Realidad Aumentada, Inteligencia Artificial Generativa, adaptabilidad y sistemas ubicuos. De esta forma mejorarán su motivación y la apropiación social del Patrimonio Cultural y Natural. Para ello se utilizará la plataforma educativa Motiv-ARCHE que aumentará en el alumnado su curiosidad, su motivación, su implicación, su creatividad e interacción social, favoreciendo la comprensión y asimilación de los contenidos patrimoniales. Además, se consideran diversas competencias transversales como: comprensión lectora y expresión oral y escrita; educación emocional y en valores; fomento de la creatividad y del espíritu crítico e igualdad de género.
La metodología de investigación utilizada será la Investigación Basada en el Diseño que, al ser iterativa, permite un proceso de revisión y reformulación de las experiencias y de la plataforma.

Los resultados serán una nueva metodología educativa innovadora que combinará la cocreación en grupos cooperativos con las tecnologías emergentes para que pueda usarse en otras actividades educativas, los contenidos cocreados por el alumnado y una versión mejorada de Motiv-ARCHE.

Palabras clave: cocreación, realidad aumentada, inteligencia artificial generativa, grupos cooperativos y patrimonio cultural y natural.

Abstract

The objectives of this interdisciplinary research (educational and technological) are to motivate adolescent pupils to learn about heritage spaces and to facilitate their learning skills.

To achieve this, working in cooperative groups, experiences will be carried out in which heritage content will be co-created using Augmented Reality, Generative Artificial Intelligence, adaptability and ubiquitous systems. In this way they will improve their motivation and social appropriation of Cultural and Natural Heritage. For this purpose, the educational platform Motiv-ARCHE will be used, which will increase students' curiosity, motivation, involvement, creativity and social interaction, favouring the understanding and assimilation of heritage content. In addition, several transversal competences are considered, such as: reading comprehension and oral and written expression; emotional and values education; promotion of creativity and critical spirit and gender equality.

The research methodology used will be Design-Based Research which, being iterative, allows for a process of revision and reformulation of the experiences and the platform.

The results will be a new innovative educational methodology combining co-creation in cooperative groups with emerging technologies for use in other educational activities, student co-created content and an improved version of Motiv-ARCHE.

Keywords: Co-creation, augmented reality, generative artificial intelligence, cooperative groups and cultural heritage

Introducción

Los museos están haciendo grandes esfuerzos para actualizar sus estrategias de comunicación y compromiso para incluir una amplia variedad de públicos, pero frecuentemente los/las adolescentes se sienten excluidos de estas estrategias de los museos y no encuentran interesantes las experiencias que se les ofrecen.

Por ello, en la presente investigación planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿si el alumnado cocrea contenidos patrimoniales en grupos cooperativos, utilizando realidad aumentada, inteligencia artificial generativa, adaptabilidad y sistemas ubicuos, mejorará su motivación en el conocimiento del patrimonio cultural y natural y la adquisición competencias transversales?

Teniendo en cuenta que en las últimas décadas la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en una parte importante de nuestras vidas, una integración adecuada en la educación es fundamental para preparar al alumnado para el futuro. Las TIC han pasado de ser una herramienta de apoyo a ser parte de los procesos pedagógicos (Aznar et al., 2021). Su introducción en la educación pretende responder a las demandas que presenta un mundo globalizado, que últimamente han derivado en la puesta en marcha de nuevos modelos educativos apoyados en la tecnología (Naciones Unidas, 2020). Entre ellos destacan la incorporación de herramientas que permiten la educación a distancia (Hodges et al., 2020) y la improvisación de espacios virtuales que utilizan distintos soportes (Dussel y Cardona, 2021).

La introducción de las TICs en el proceso de aprendizaje ofrece múltiples ventajas. Por ejemplo, permite el acceso de forma inmediata e ilimitada a la información y recursos educativos y el acceso a materiales interactivos que enriquecen el aprendizaje. También permite un enfoque personalizado y adaptativo (el alumnado puede aprender a su propio ritmo, abordar sus necesidades individuales y recibir retroalimentación inmediata), lo que mejora la comprensión y retención de la información.

No obstante, las TICs también presentan algunos inconvenientes. La OCDE en el informe PISA 2023 (Programme for International Student Assessment) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023) apunta a la posible mala utilización de las tecnologías digitales (móviles, tablets…) como explicación de los malos resultados generales. Últimamente se han puesto de manifiesto los riesgos potenciales de la inteligencia artificial generativa en la educación por la poca credibilidad y por los sesgos que puede haber en los contenidos generados, debido a que sus datos de entrenamiento pueden ser incorrectos, inexactos, incompletos u orientados por ideologías o corrientes de pensamiento. Por ejemplo, en (González González, 2023) se comenta que el ChatGPT puede generar una excesiva dependencia de su uso en las actividades que realiza el alumnado, lo cual podría afectar al desarrollo de competencias y habilidades que ahora se consideran claves, como el pensamiento crítico, entre otras.

En cualquier caso, el uso de la tecnología requiere la redefinición tanto del modelo educativo tradicional como de los espacios de aprendizaje (García-Tudela et al., 2023) y esto conlleva a cambiar el modelo de trabajo y a reflexionar sobre el uso educativo de las herramientas digitales.

Según Jacobi et al. (2020), la utilización del conocimiento ya se produce mientras se genera, e incluso en mayor medida si se crea conjuntamente. Por este motivo, en el presente trabajo, se plantean experiencias de cocreación de contenidos patrimoniales que se realizarán en grupos cooperativos ya que "el aprendizaje cooperativo tiene como objetivo resolver problemas a través del apoyo mutuo" (García et al., 2023, p.19).

Para ello se utilizará:

- La plataforma Motiv-ARCHE (González Vargas et al., 2021) que tiene en cuenta el contexto y las características de los usuarios. Se trata de una plataforma que aumenta en el usuario su curiosidad, su motivación, su implicación, su creatividad y la interacción social, favoreciendo con todo ello la comprensión y asimilación de contenidos, que en el presente trabajo serán contenidos patrimoniales.
- Realidad Aumentada que en espacios y equipamientos patrimoniales permite: proporcionar una mayor cantidad de contenidos; integrar información ya existente; facilitar el acceso al patrimonio cultural sin salir del aula; dar acceso a materiales que no son visibles debido a la logística… (González Vargas et al., 2020).
- Inteligencia Artificial Generativa para generar contenidos patrimoniales en las experiencias. Es "un campo de la inteligencia artificial que se enfoca en crear sistemas que puedan generar nuevos contenidos, como imágenes, música, texto y otros tipos de datos" (González González, 2023, p.56). Su uso educativo ayuda tanto al alumnado a aprender como también al profesorado a enseñar de nuevas maneras (Flores et al., 2022; García-Peñalvo, 2023).

Además, la adaptabilidad de la plataforma fomentará la accesibilidad de usuarios con necesidades especiales. Kabassi (2020) y Cardoso (2020), entre otros, explican que se pueden adaptar diversos elementos (por ejemplo, la ruta y los contenidos) en un entorno de Educación Patrimonial.

Gracias a la combinación de la cocreación de contenidos patrimoniales, el trabajo en grupos cooperativos y el uso de las tecnologías emergentes se podrán considerar elementos transversales, propuestos por la LOMLOE, como:

- aprendizaje competencial.
- comprensión lectora y expresión oral y escrita.
- educación emocional y valores.
- fomento de la creatividad y del espíritu crítico.
- igualdad de género.

Método

La metodología de la investigación está fundamentada en la metodología de Investigación Basada en el Diseño (Leinonen & Durall, 2014) que facilita la generación de experiencias innovadoras en escenarios educativos. Esta metodología está orientada a la innovación educativa y "surgió entre los investigadores que estaban creando entornos de aprendizaje enriquecidos por tecnología" (Salinas y De-Benito, 2020, p.3). Se puede entender como un paradigma emergente en investigación educativa que constituye un marco de investigación que suele utilizar métodos mixtos. Su principal característica es la de ser iterativa, repitiendo las fases de diseño, implementación y análisis (Figura 1) e introduciendo en cada iteración elementos nuevo que provocan una transformación. La Investigación Basada en el Diseño, al ser iterativa, permite un proceso de revisión y reformulación. En cada iteración se puede realizar una reflexión que facilita revisar el diseño adaptándolo a los problemas detectados.

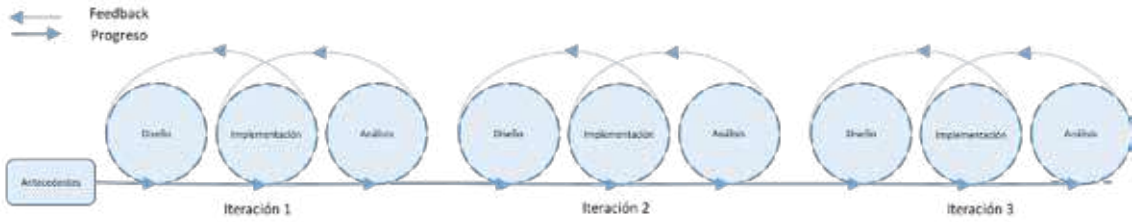


Figura 1

Metodología de la investigación que utiliza: Investigación Basada en el Diseño

En total se definirán y realizarán 3 experiencias de cocreación de recursos educativos con 20 estudiantes en cada una de ellas en escenarios reales de aprendizaje. El resultado de estas experiencias aportará una nueva metodología en el campo educativo y también conllevará mejoras en Motiv-ARCHE.

Resultados

Los principales resultados serán:

- los contenidos cocreados en las distintas experiencias sobre los espacios o equipamientos patrimoniales que se adaptarán a las características de diversos tipos de usuarios.
- la plataforma Motiv-ARCHE mejorada a partir de los resultados de las experiencias realizadas.
- la metodología educativa innovadora, que combina la cocreación en grupos cooperativos utilizando realidad aumentada, inteligencia artificial generativa, la adaptabilidad… Esta metodología podrá ser utilizada en un futuro por otros usuarios y no sólo servirá para la adquisición de conocimientos patrimoniales de los/las adolescentes, sino que también servirá para obtener conocimientos en otros campos educativos y para la adquisición de competencias transversales.

Discusión y conclusiones

Gracias a la utilización de la cocreación en el proceso educativo se proporcionará al alumnado un entorno más propicio para el desarrollo de competencias sociales. Este entorno le permitirá mejorar tanto su comprensión lectora como su expresión oral y escrita al consultar contenidos existentes y cocrear otros nuevos. También adquirirá competencias como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la aplicación práctica de conocimientos, que le serán útiles para enfrentarse a desafíos que le plantee la sociedad. Además, mediante la utilización de Motiv-ARCHE, mejorará sus habilidades digitales y, al trabajar en grupos cooperativos, adquirirá competencias afectivas y socioemocionales, como la empatía y la gestión emocional. De esta forma podremos conseguir una sociedad más competente, más asertiva y con pensamiento crítico.

La exposición a tecnologías avanzadas en el entorno educativo prepara al alumnado para el futuro mercado laboral, donde las habilidades tecnológicas serán cada vez más demandadas.

Impacto y transferencia

Los resultados tendrán un impacto directo en los centros educativos y museos y los beneficiarios directos de los resultados serán los participantes (alumnado y profesorado) de las experiencias realizadas en los espacios y equipamientos Patrimoniales Naturales y Culturales.

También se beneficiarán otros usuarios de estos espacios y equipamientos patrimoniales que posteriormente accedan a los contenidos cocreados o que cocreen otras experiencias en estos espacios o equipamientos patrimoniales.

Cabe señalar que los usuarios, al conocer el patrimonio cultural y natural, tomarán conciencia del respeto por el patrimonio y de la importancia de la conservación de éste. Además, gracias al uso de la tecnología, estos espacios y equipamientos patrimoniales y contenidos serán accesibles a usuarios con algún tipo de discapacidad (motora, visual, auditiva, etc.) ya que la cocreación de recursos educativos personalizados facilitará que éstos se ajusten a las necesidades específicas del alumnado y de la comunidad. Consecuentemente, aumentará el impacto en la educación y la divulgación del patrimonio cultural y natural.

Además, la cocreación proporciona al alumnado la oportunidad de desarrollar habilidades empresariales, como trabajo en equipo, resolución de problemas y comunicación efectiva. Estas habilidades son valiosas en el mundo laboral y pueden contribuir al éxito económico a largo plazo. Todo ello puede contribuir a un desarrollo económico sostenible al formar ciudadanos más capacitados y adaptables.

Referencias bibliográficas

Aznar, I., Cáceres, M.P., Gómez, G. y Berral, B. (2021). Sociedad del conocimiento y la competencia digital docente en Educación Infantil. En F.J. Hinojo, J.A. López, S. Alonso y J.A. Marín, *Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la educación infantil* (pp. 17-39). Wolters-Kluwer.

Cardoso, P.J.S., Rodrigues, J.M.F., Pereira, J., Norgin, S., Lessa, J., Ramos, C., Bajireanu, R., Gomes, M. y Bica, P. (2020). Cultural heritage visits supported on visitors' preferences and mobile devices. *Univ Access Inf Soc*,19, 499–513. https://doi.org/10.1007/s10209-019-00657-y

Dussel, I., y Cardona, M.G.F. (2021). Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. *Educação & Sociedade*, 42, 1-18. https://doi.org/10.1590/ES.251642

Flores, F.A.I., Sanchez, D.L.C., Urbina, R.O.E., Coral, M.Á.V., Medrano, S.E.V. y Gonzales, D.G.E. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372. https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974

García-Peñalvo, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic? *Education in the Knowledge Society*, 24, e31279. https://doi.org/10.14201/eks.31279

García-Tudela, P.A., Prendes-Espinosa, M.P., y Solano-Fernández, I.M. (2023). Aulas del Futuro en España: un análisis desde la perspectiva docente. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 67, 59-86.* https://doi.org/10.12795/pixelbit.98627

García, J. F., Gonzales, T.M., Tiza, M.M.C.; Rivera, J.R.R.; Rojas, C.N.R.; Cacho, L.P (2023). *Estrategias didácticas, pedagogía y aprendizaje colaborativo en la educación superior*. https://doi.org/10.31219/osf.io/k2cq3

González González C.S (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Revista Qurriculum,* 36, 51-60. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03

González Vargas, J.C., Fabregat, R., Carrillo-Ramos, A. y Jové T. (2020). Survey: Using Augmented Reality to Improve Learning Motivation in Cultural Heritage Studies. *Appl. Sci.* 10, 897. https://www.mdpi.com/2076-3417/10/3/897

González Vargas, J.C., Fabregat, R., Carrillo-Ramos, A. y Jové T. (2021). Motiv-ARCHE: an augmented reality application to co-create cultural heritage resources with teenagers. *Post-Classical Archaeologies (PCA)*,11,

387-397. http://www.postclassical.it/PCA_Vol.11_files/PCA11_GonzalezVargas-et-al.pdf

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/ the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Jacobi, J., Llanque, A., Mukhovi, S. M., Birachi, E., von Groote, P., Eschen, R., ... y Robledo-Abad, C. (2020). Utilization of research knowledge in sustainable development pathways: insights from a transdisciplinary research-for-development programme. *Environmental Science & Policy*, 103, 21-29. https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.10.003

Kabassi, K. (2020). Evaluation Experiments of Personalized Tours for Exploring Cultural Heritage. En Pavlidis, G. (Eds.) *Applying Innovative Technologies in Heritage Science*, (pp. 209-230). IGI Global. http://doi.org/10.4018/978-1-7998-2871-6.ch010

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf

Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: La educación durante la Covid-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Salinas, J. y De-Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*, 65, 1-11. https://doi.org/10.3916/C65-2020-03

Resistencia y emancipación de las voces ausentes de la investigación[5]

Lya Sañudo Guerra[1]

[1] *Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco, Secretaría de Educación Jalisco, México*

lya.sanudo@jalisco.gob.mx

Resumen

Se recuperan las experiencias del grupo de investigación que analizan el rol de los participantes (sujetos), especialmente de tres proyectos que han modificado la estructura de significación de la práctica investigativa. Este texto está dirigido, primero a comprender reflexiva y teóricamente esta situación y, segundo, a plantear aportaciones transformadoras para una investigación educativa más democrática e inclusiva en el marco de la justicia social. A partir del análisis reflexivo de la recuperación, se han puesto en práctica algunas de orientaciones y estrategias que mueven los supuestos de las y los investigadores interesados en una práctica más sensible y respetuosa para los participantes. Entre sus resultados se pueden destacar: promover la colaboración de los sujetos que participan en la investigación al lado de la o al investigador en la horizontalidad y respeto mutuo; construir una metodología de investigación inclusiva, participativa y democrática donde las comunidades locales sean consideradas expertas prácticas; y, comprometerse a realizar una investigación situada y pensada para lograr una educación de calidad para todos y todas, atendiendo a la diversidad y la justicia, sin privilegiar una cultura sobre otra para evitar la dominación en los niños, las niñas y jóvenes para ser y comportarse de una manera hegemónica.

Palabras clave: Investigación educativa, Resistencia a la opresión, Justicia social.

Abstract

The experiences of the research group that analyze the role of the participants (subjects) are recovered, especially of three projects that have modified the structure of meaning of the research practice. This text is aimed, firstly, at understanding this situation reflexively and theoretically and, secondly, at proposing transformative contributions for a more democratic and inclusive educational research within the framework of social justice. Based on the reflexive analysis of recovery, some of the orientations and strategies that move the assumptions of researchers interested in a more sensitive and respectful practice for the participants have been put into practice. Its results include: promoting the collaboration of the subjects who participate in the research alongside the researcher in horizontality and mutual respect; build an inclusive, participatory, and democratic research methodology where local communities are considered practical experts; and, commit to carrying out research situated and thought out in a quality education for all, attending to diversity and justice, without privileging one culture over another to avoid domination in children and young people to be and behave in a hegemonic way.

Keywords: Educational Research, Resistance to oppression, Social justice.

Introducción

En esta ponencia se recuperan las experiencias de investigación educativa realizadas en los últimos años por nuestro grupo de investigación, con el propósito de plantear aportaciones relevantes y transformadoras que promuevan sociedades más justas, solidarias y sostenibles. La reflexión parte del análisis de los reclamos de las y los participantes o los tradicionalmente llamados "sujetos de investigación". Estas personas cuestionan sobre quién se beneficia del proceso o de los resultados obtenidos, porque subsiste su percepción de ser utilizados, sobre todo cuando no hay un consentimiento informado de por medio. Son "objetos", no sujetos y mucho menos participantes de la investigación que se les propone realizar.

Es claro que las y los investigadores hacen un trabajo profesional y logran producir conocimiento útil para la cultura eurocéntrica de la ciencia (de Sousa, 2019; Barrios-Diaz, 2019; Quijano, 2000). Pero también es evidente que los

5 De las investigaciones referidas, dos están auspiciadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) IP 1: la autora, la tercera, en curso, es un proyecto de Generación de Conocimiento competitivo PID2021-122310NB-I00 de la Convocatoria 2021/ I-D-i, IP 1: F. Javier Murillo Torrecilla de la Universidad Autónoma de Madrid. En todos los casos son interinstitucionales, los dos primeros nacionales y el último internacional.

resultados poco aportan o benefician a las comunidades de las que surgieron los datos. Es común que los reportes se encuentren fuera de las redes de significación (Bruner, 1991) de la cultura originaria.

Esta colaboración está dirigida, primero a comprender reflexiva y teóricamente esta situación y, segundo, a plantear aportaciones transformadoras para una investigación educativa más democrática e inclusiva en el marco de la justicia social.

Desarrollo

Los resultados del proyecto de Investigación del Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa 2001-2011 (López, Sañudo y Maggi, 2013), llevaron al grupo de investigación a constituir el componente de uso y distribución de conocimiento como alternativa para incidir de manera estratégica en el beneficio educativo. En la versión siguiente, Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa 2012-2021 (Sañudo,2024), el grupo avanzó en este tema interrelacionando la ética con las decisiones de proceso investigativo: cuidado de los sujetos (autonomía, confidencialidad y privacidad), del proceso metodológico (honestidad, manejo de las bases de datos, acuciosidad en el análisis, resultados y conclusiones útiles) y sobre todo el compromiso ético de transformar la educación a través de la investigación.

Con este par de antecedentes empezamos a trabajar en una siguiente etapa, progresando y acumulando lo ya aprendido. Aquí es especialmente relevante el proyecto Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la justicia social en el que actualmente colaboramos con la Universidad Autónoma de Madrid y otras instituciones. La revisión teórica y el acercamiento al campo con estos referentes nos abrió el horizonte para entender de manera distinta el hacer investigación. Y con ello, un manejo metodológico más humano y sensible.

Es urgente una “investigación otra” dice Sancho (2022). Un enfoque que desafíe el dominio de la epistemología occidental o eurocéntrica; que cuestione el sistema de pensamiento que propugna por la superioridad moral e intelectual sobre el resto del mundo. (de Sousa, 2019; Barrios-Diaz, 2019; Quijano, 2000) Esa nueva investigación busca formas de conocimiento tradicional que han sido marginadas y desvalorizadas, una investigación que trata de dar visibilidad a las formas de conocimiento tradicionales locales y utilizarlas como herramientas para analizar y comprender los problemas sociales y políticos de esas comunidades ausentes y otras. (Meneses, Nunes, Añón, Bonet, y Gomes, 2019).

¿Qué pasa con esos grupos que no “escuchamos”? Los niños en la calle, colectivos feministas, las comunidades asoladas por la violencia, pueblos indígenas, diversidad sexual, grupos en situación de movilidad, marginados sociales, académicos o emocionales, comunidades de extrema pobreza o estudiantes excluidos. Tal es el caso de los colectivos docentes, o grupos de madres y padres de familia, entre otros, cada uno diferente, cada uno funcionando a partir de una cultura escolar concreta.

A esta investigación otra le interesa la diversidad y la complejidad de las culturas y en cómo confluyen en la producción del conocimiento. Le interesa trabajar por esas personas, ser parte de su lucha por la emancipación no de su control, dominio o exclusión. La responsabilidad de las y los investigadores es estudiar y mejorar sus condiciones, visibilizar su voz, interpretarla y difundirla desde su cultura.

Resultados

A partir de lo anterior, se han puesto en práctica algunas de las orientaciones y estrategias que mueven los supuestos de las y los investigadores interesados en una práctica más democrática y justa para los participantes. Conllevan un compromiso ético de acompañamiento, empatía y solidaridad humana.

1) Analizar los saberes locales, memorias colectivas, tradiciones y valores como oportunidades para la generación de alternativas originales. Recuperar experiencias conformadas por injusticias, pobreza, subordinación, desigualdad, evidenciando sus modos de percepción e interacción. Y desde esa lógica comprender conjuntamente, su reproducción y transformación productiva y simbólica (Linares, 2014).

2) Promover un diálogo de saberes (Contreras Salinas y Ramírez Pavelic, 2013).) para construir puentes entre culturas y fomentar el mutuo entendimiento. No se trata de excluir las teorías eurocéntricas, sino articularlas para recuperar e interpretar fenómenos de forma culturalmente pertinente. Implica comprender al otro, desde su contexto, territorialidad y episteme.

3) Asumir que los grupos y territorios distintos existen, con su lógica de producción y manera de ver y hacer cotidianamente, y desde ahí, evitar establecer relaciones de poder que juzguen como arcaico, primitivo, tradicional, premoderno, inferior y más, cuando no se comprende lo que pasa. (de Sousa, 2009)

4) Promover la colaboración de los sujetos que están participando en la investigación, no se encuentran frente, sino al lado de la o al investigador en la horizontalidad y respeto mutuo.

5) Construir una metodología de investigación inclusiva, participativa y democrática donde las comunidades locales sean consideradas expertas prácticas que participan en el diseño del instrumento, su ajuste, su aplicación piloto y en las decisiones para su aplicación definitiva.

6) Hacer una investigación situada y pensada en la educación, en una educación de calidad para todos y todas, en el sentido de Gentili (2014) atendiendo a la diversidad y con justicia. No privilegiar una cultura sobre otra para evitar la dominación de los niños, las niñas y jóvenes para ser y comportarse de una manera hegemónica.

Discusión y conclusiones

La investigación que buscamos cuestiona el dominio y la opresión de los colectivos involucrados, así como de la utilización de instrumentos invasivos que invisibilizan las diferencias. Por supuesto no es la idea plantear esta propuesta como única o como la más pertinente, sino como una alternativa viable. Es discutible en cuanto al objeto de estudio, el medio para acercarse a él y el tipo de conocimiento que se quiere producir (Modos 1 y 2, Gibbons y otros, 1997)

Aunque es claro que los planteamientos éticos y las intenciones de beneficio educativo y social de esta otra investigación son el centro de sus propósitos, es indispensable interiorizar una orientación teórico-epistemológica, usar como herramienta cognitiva fundamental la reflexividad crítica y constituir colectivamente niveles de conciencia social. Esto se convierte en un reto para el grupo de investigación que es necesario discutir en función de sus consecuencias.

La investigación valora los conocimientos tradicionales y trabaja para que los resultados beneficien a la comunidad. Busca dar visibilidad a las formas de conocimiento tradicionales y locales para que sea relevante para las necesidades y los desafíos de las comunidades locales. El enfoque se centra en la diversidad y la complejidad de las culturas y las sociedades, y en cómo estas influyen en la producción del conocimiento. (Avalo, 2023)

Impacto y transferencia

La primera incidencia esperada es el proceso de reflexión de la o el investigador mismo. Si decide hacer investigación en este marco, la primera exigencia es cuestionarse sobre sus supuestos y creencias sobre las cuales se sostienen sus decisiones teóricas y metodológicas. Es un acto de autoconsciencia que puede producir un cambio en sus prácticas investigativas.

La segunda, es la promoción de una educación que valore la diversidad y fomente la inclusión con la creación de programas y políticas para apoyar comunidades históricamente marginadas con un marco de alternativas simbólicas y de producción para mejorar sus condiciones de vida. Enfatizar un diálogo constructivo entre la academia y las políticas, que tienda puentes permanentes entre ambas, con el interés mayor del bienestar de los colectivos. (Zabala y otros, 2022)

Una tercera incidencia toca a la formación de investigadores. El conocimiento del horizonte epistemológico de la investigación implica no solo saber sobre los paradigmas a los que se enfrenta, sino cómo cada uno tiene fuertes implicaciones de posicionamiento personal. El paradigma crítico desde el cual esta otra investigación se desplanta contiene un fuerte componente ético, de sensibilidad y solidaridad, de compromisos por la justicia educativa y social.

Finalmente, una incidencia fundamental es el producir conocimiento en la diversidad, un modo 3 como alternativa de los modos de producción de conocimiento de Gibbons (1997). Implica emancipación de los participantes, como compromiso donde se implican el dialogo de saberes, la intercurrencia del conocimiento occidental y el conocimiento local, la implicación de su uso global a través de su distribución y uso.

Referencias bibliográficas

Avalo, A. V. (2023). *Los pueblos y naciones indígenas como parte del «objeto-sujeto» de estudio de la ciencia política.* Ánfora, 30(54). 41-57. https://doi.org/10.30854/anf.v30.n54.2023.84Zabala, (2021).

Barrios-Diaz, O. (2019). *Una mirada a la epistemología del sur.* AdvocAtus 16 (32). 179-184. Universidad Libre Seccional Barranquilla. DOI: https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.32.5530.

Bruner, J. (1991). Actos de significado. *Más allá de la revolución cognitiv*a. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 84206481241.

Contreras Salinas, S.; Ramírez Pavelic, M. (2013). *Avanzando en el diálogo de saberes. Arbor, 189(759): a011. doi: http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1010.*

de Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI. ISBN-13: 978-607-03-0056-1.

de Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z

Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad en América Latina: modelos emancipadores en construcción. *Diálogos del SITEAL*. Conversación con Pablo Gentili. SITEAL. http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schawartzman, S., Scott, P., y Trown, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas.* Barcelona: Pomares Corredor. ISBN: 978-84-87682-28-5.

Linares, Cecilia. (2014). *Cultura y participación desde el desarrollo humano: instancias de innovación y ejes de cambio*. Colección: Desarrollo humano. Universidad Nacional de Quilmes. ISBN: 978-987-558-378-9

López, M. Sañudo, L. & Maggi, R. (Coords. Y autores) (2013*). Investigaciones sobre la Investigación Educativa: 2002-2011.* México: ANUIES https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Investigaciones-sobre-la-investigaci%C3%B3n-educativa.pdf.

Meneses, M. P., Nunes, J. A., Añón, C. L., Bonet, A. A., & Gomes, N. L. (2019). Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos. En Boaventura de Sousa Santos: *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas,* Volumen II (pp. 107–134). CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkj7.9.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander, (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf.

Sancho, J.M. (2022). | *Hacia una investigación otra. Complejidades e incertidumbres de la educación contemporánea.* Conferencia XVI CNIE, Área Temática 3. Ciudad de México: COMIE. https://www.youtube.com/watch?v=LxUgj0RhGgE&list=PL_GnpY8lKOzGA1tzswg7grF0iSTpxUk0V&index=14&t=18s.

Sañudo, L. (Coord. y autora) (2024). *Investigación de la Investigación Educativa 2012-2021.* Ciudad de México: COMIE. (En prensa).

Zabala, M. del C.; Hidalgo, V.; Fundora, G.; Diaz, D.; Peñate, A.; Jiménez, R. Nuñez, I. & Ramos, D. (2022). Aproximaciones metodológicas para el estudio de las desigualdades sociales (Cap.1) en Sarduy, Yeisa & Espina, Rodrigo (2022). *Cultura y desigualdades, Rutas teórico-metodológicas.* Buenos Aires; CLACSO. 29-60. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169999/1/Cultura-desigualdades.pdf

El rol de la comunidad en la investigación educativa: la experiencia del proyecto HEBE3[6]

Lara Morcillo Sánchez [1]
Anna Planas Lladó [1]
Pere Soler Masó [1]
[1] *Universitat de Girona, España*
Lara.morcillo@udg.edu

Resumen

El proyecto HEBE3 está centrado en analizar el empoderamiento de los jóvenes en la comunidad a partir del estudio de casos de tres territorios en Catalunya: el distrito de Ciutat Vella de Barcelona, un distrito (Esquerra del Ter) de la ciudad de Girona y el municipio de Celrà. La investigación en sí misma pretende ser generadora de conocimiento para los jóvenes que participan, pero también para la comunidad. Con este objetivo, y a lo largo de todo el proceso, el equipo investigador ha trabajado conjuntamente con grupos motores en cada comunidad. Estos grupos motores han acompañado y guiado la aplicación de diversas estrategias metodológicas (derivas observacionales, mapa de activos comunitarios, entrevistas, grupos de discusión y relatos de vida) que han permitido estudiar la comunidad en profundidad. Finalmente, y a través del trabajo conjunto con los grupos motores, se codiseñaron y celebraron hackathones socioeducativas en cada territorio, dando respuesta al conocimiento y diagnóstico generado en la fase anterior. Las hackathones supusieron y permitieron a la propia comunidad contribuir a la construcción de conocimiento científico y a la transformación del entorno a través de la ideación de proyectos que promuevan el empoderamiento juvenil y comunitario.

Palabras clave: ciencia abierta, metodología de investigación educativa, empoderamiento juvenil, comunidad.

Abstract

The HEBE3 project is focused on analyzing the empowerment of young people in the community. It is based on the case studies of three territories in Catalonia: the Ciutat Vella district of Barcelona, a district (Esquerra del Ter) of the city of Girona and the municipality of Celrà. The research itself aims to generate knowledge for the young people who participate, but also for the community. With this objective in mind, and throughout the whole process, the research team has worked together with motor groups in each community. These motor groups have accompanied and guided the application of various methodological strategies (observational drifts, community asset mapping, interviews, focus groups and life stories) that have allowed the community to be studied in depth. Finally, and through joint work with the motor groups, socio-educational hackathons were co-designed and held in each territory, responding to the knowledge and diagnosis generated in the previous phase. The hackathons involved and allowed the community itself to contribute to the construction of scientific knowledge and the transformation of the environment through the ideation of projects that promote youth and community empowerment.

Keywords: open science, educational research methodology, youth empowerment, community.

Introducción

El presente proyecto es la continuación de la línea de investigación iniciada en 2010 centrada en el empoderamiento juvenil. Si en los trabajos realizados anteriormente se profundizó en la percepción y valoración del empoderamiento por parte de los propios jóvenes y en su análisis por parte de los educadores, en esta ocasión se ha continuado la investigación analizando el empoderamiento de los jóvenes, pero ahora desde la perspectiva de la comunidad. Es por este motivo que la comunidad y los diferentes agentes que la componen han formado parte activa del proceso investigador.

6 Esta comunicación es parte del proyecto de I+D+i Ref.: PID2020-119939RB-I00, financiado/a por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

La importancia y evidencia de la necesidad de la comunidad para hacer frente a las situaciones de adversidad es indiscutible. De hecho, en anteriores ediciones, se elaboró una definición de empoderamiento donde se ponía el énfasis en las condiciones requeridas para el empoderamiento juvenil: que la persona vaya adquiriendo una serie de capacidades personales y que, a su vez, el medio le facilite ejercer efectivamente tales capacidades (Soler, Trilla, Jimenez, Úcar, 2017). La investigación que se presenta se centra en conocer cómo influye la comunidad en el empoderamiento juvenil y con qué estrategias y recursos cuenta la comunidad para facilitar dicho empoderamiento. A través de diversas estrategias metodológicas, pero sobre todo del vínculo continuo con la comunidad y sus agentes, se genera un conocimiento de los procesos de empoderamiento juvenil con los que cuenta cada contexto comunitario estudiado. La investigación pone atención en dar voz a diferentes agentes comunitarios (jóvenes, profesionales, familias, políticos y ciudanía), para que de este modo puedan co-construir conocimiento y participar de las soluciones que les afectan. Los objetivos que se persiguen con esta investigación son a) Generar conocimiento útil dirigido a políticos y profesionales que faciliten la planificación e intervención a través de planes, programas y servicios dirigidos a las personas jóvenes, b) Generar impacto en las propias comunidades participantes en la investigación contribuyendo a su transformación y toma de conciencia y, c) Generar empoderamiento para los jóvenes que participen, pero también para la comunidad.

Método

Para alcanzar este objetivo, se pone en el centro la comunidad y aquellos elementos y personas que la componen. Por ello, el estudio está centrado en analizar tres comunidades como casos de estudio. A través de la metodología del estudio de casos y concretamente la que se centra en múltiples casos con diseño incrustado (Yin, 2011), la investigación selecciona tres comunidades de Catalunya. Entendiendo comunidad como aquella unidad territorial, ambiental y sociocultural que vincula a las personas a partir de ciertos elementos; entre ellos, una adscripción geográfica. Las 3 comunidades de estudio son: el distrito de Ciutat Vella de Barcelona (102.138 hab.), un distrito (Esquerra del Ter) de la ciudad de Girona (101.852 hab.), y el municipio de Celrà (5.390 hab.).

Desde el inicio del proyecto hasta el trabajo de divulgación, se pretende que la investigación sea un proceso de trabajo conjunto entre investigadores, instituciones públicas, entidades sociales y jóvenes de cada comunidad. Por este motivo, una de las primeras estrategias es poner en marcha la constitución de un grupo motor en cada comunidad que acompañe todo el proceso. Los grupos motores de cada comunidad están formados entre 8 y 12 personas: a) jóvenes de la comunidad, b) profesionales del trabajo socioeducativo con jóvenes, c) líderes comunitarios, y d) equipo investigador. El grupo motor, pues, se configura como un agente facilitador del acceso a la comunidad, coordinador de las acciones a llevar a cabo y dinamizador de estas acciones (Rodríguez-Villasante, 2015).

En un primer momento, el equipo investigador junto al grupo motor desarrolla dos estrategias metodológicas innovadoras con el objetivo de tomar contacto y conocer en profundidad cada territorio en cuestión. Por un lado, realiza derivas observacionales en cada comunidad; se trata de una metodología de observación científica que permite captar la realidad con rigor y sistematizarla (Carmona y Fernandez, 2018). La persona observadora no participa ni interviene en los hechos observados; es lo que se denomina observación naturalista. De lo que se trata es de observar la presencia y actividad de los jóvenes en el espacio público. Por otro lado, con el fin de identificar y conocer los proyectos socioeducativos existentes en cada comunidad, se crea un cuestionario online para que los propios miembros del equipo motor respondan o bien hagan llegar a las personas referentes de dichos proyectos. El cuestionario consiste en la elaboración de un mapa de activos comunitarios a través de los propios miembros de la comunidad donde poder identificar las iniciativas de empoderamiento juvenil y sistematizarlas para, posteriormente, entrar en contacto con ellas.

En segundo lugar, el grupo motor ayuda a definir los perfiles, y posteriormente contactar con todas las personas participantes en el trabajo de campo. Se realiza, en cada comunidad, un trabajo de campo que consta de entrevistas, grupos de discusión y relatos de vida a jóvenes, profesionales, familias y políticos.

En último lugar, una vez realizado y analizado el trabajo de campo por parte del equipo investigador, se hace partícipe a cada grupo motor de los resultados obtenidos. Así, a partir de este diagnóstico y reflexión conjunta se inicia el co-diseño de las hackathones socioeducativas en cada comunidad (Gardo, 2020). Este proceso de ciencia ciudadana tiene como finalidad permitir que la ciudadanía contribuya a la construcción del conocimiento científico (Shirk et al. 2012) y a la transformación de su entorno.

Resultados

Los resultados del proyecto se dividen en dos grandes bloques conectados entre sí:

a) El trabajo de campo a partir de la aplicación de múltiples y variadas metodologías, pero sobre todo implementado a partir de la conexión con la propia comunidad, ha servido para generar un amplio conocimiento de cada territorio. Los resultados obtenidos, así como la explicación del propio proceso pueden consultarse en los diferentes informes elaborados por cada comunidad e instrumento en los siguientes links:

- Informe de comunidad Celrà: https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/23238
- Informe de comunidad Esquerra del Ter (Girona): https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/23227
- Informe de comunidad Ciutat Vella (Barcelona): https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/23335

b) Este conocimiento ha dado paso a un diagnóstico enraizado y conectado con la propia comunidad que ha sido crucial para impulsar las hackáthones socioeducativas en cada territorio. Ha sido el propio diagnóstico el que ha guiado y sostenido el proceso creativo que suponen las hackathones, elaboradas conjuntamente con la comunidad y para la comunidad. En los siguientes links pueden visitarse los detalles de cada hackathon, así como los proyectos resultantes:

- Hackathon Esquerra del Ter (Girona): https://projectehebe.com/hebe-hack-girona-esquerra-ter/
- Hackathon Celrà: https://projectehebe.com/hebe-hack-celra/
- Hackathon Ciutat Vella (Barcelona): https://projectehebe.com/hebe-hack-ciutat-vella/

Discusión y conclusiones

La investigación realizada entre septiembre de 2021 y agosto de 2024, ha resultado un proceso formativo y enriquecedor para todas las partes implicadas a lo largo de estos años. Ha puesto de manifiesto que la investigación académica puede y debe estar conectada con la comunidad investigada, ya que a lo largo del proceso y una vez finalizada la investigación deja resultados positivos que benefician y empoderan a la propia comunidad.

En el caso específico de este proyecto de investigación ha sido motivo de debate la gestión de las expectativas que el trabajo realizado podía generar en cada comunidad. Tanto la elaboración de los propios diagnósticos como los proyectos propuestos a través de la hackatones han sido unos procesos extraordinariamente formativos, pero que tienen coherencia en la medida que al final estos proyectos y acciones son asumidos por alguien e inciden y generan cambios. En este sentido el papel de las administraciones es fundamental y en ello está trabajando el mismo proyecto de investigación.

Impacto y transferencia

El proyecto HEBE ha tenido impacto científico y técnico en el propio equipo investigador a través del cuerpo teórico generado o que está generando. Los resultados del estudio han dado frutos que podrán ser utilizados a nivel formativo, político y social. Sin embargo, el impacto directo del proyecto en las comunidades objeto de análisis es, sin duda, el más relevante. La investigación ha representado, para cada comunidad, un reconocimiento y autorreflexión que supone acciones de cambio y mejoras desde las cuales repensar e implementar espacios, metodologías e intervenciones que faciliten e impulsen el empoderamiento de sus jóvenes. Cada caso de estudio cuenta con una serie de informes donde se expone la realidad del empoderamiento juvenil a través de un diagnóstico exhaustivo y propuestas conectadas a la comunidad. A su vez, cada comunidad, se ha empoderado a sí misma para poder desarrollar una Hackathon socioeducativa en las que las propias personas de la comunidad han ideado proyectos para dar respuestas a las necesidades de los jóvenes del territorio.

Referencias bibliográficas

Carmona, M y Fernández, R (2018) Guia pràctica: cultivant comunitat(s): com conèixer la vida social i comunitària, més enllà de l'associacionisme formal. Ajuntament de Barcelona

Gardó, H., y Riera, J. (2020) "Descubriendo las hackatones educativas comunitarias: un estudio exploratorio", *Aloma Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 38*(1), 51-62

Rodríguez-Villasante, T. (2015). Conjuntos de acción y grupos motores para la transformación ambiental. *Política y sociedad*, 52(2), 387-408

Shirk, J.L; Ballard, H.L; Wilderman, C.C; Phillips, T.; Wiggins, A; Jordan, R.; McCallie, E.; Minarchek, M.; Lewenstein, Krasny, M.E.; Bonney, R. (2012). Public participation in scientific research: a framework for deliberate design. Ecology and Society 17(2): 29. http://dx.doi.org/10.5751/ES-04705-170229

Soler Masó, P., Trilla Bernet, J., Jiménez Morales, M. & Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 30, pp. 19-34. ISSN: 1948-9742, DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.02

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. sage.

¿Revistes legítimes o depredadores?
Incerteses i confusions entre els investigadors i investigadores[7]

Rubén Comas-Forgas [1]
Cinta Gallent-Torres [2]
[1] *Universitat de les Illes Balears, Espanya*
[2] *Universitat de València, Universitat Jaume I, Espanya*
rubencomas@uib.es; cinta.gallent@uv.es

Resum

Aquest estudi analitza la capacitat dels investigadors i investigadores per distingir entre revistes científiques legítimes i depredadores, un tema d'importància creixent a mesura que les publicacions depredadores es tornen més sofisticades· Mitjançant l'ús d'un qüestionari adaptat de Swanberg et al. (2018), l'estudi explora la percepció i el coneixement sobre aquestes revistes entre 261 participants de diverses disciplines acadèmiques. Els resultats revelen àrees significatives d›incertesa i confusió, com ara: l'aparença professional dels llocs web, els càrrecs per publicació, la rapidesa en l'acceptació i publicació, la presència d'ISSN i comitè editorial, la cessió de drets d'autor, la inclusió en bases de dades de renom, i el factor d'impacte com a indicadors de legitimitat, entre altres. Així mateix, es posa de manifest la necessitat urgent d'alfabetització científica i integritat acadèmica. L'estudi subratlla la importància de desenvolupar estratègies per combatre l'impacte negatiu de les revistes depredadores, com tallers i materials educatius, recursos que poden ajudar a la comunitat acadèmica a prevenir el potencial efecte negatiu de les revistes i editorials depredadores. Aquest treball no només proporciona una visió sobre la identificació de pràctiques depredadores, sinó que també plantejar l'impacte les possibles conseqüències d'aquestes en la difusió de desinformació i la qualitat de la recerca.

Paraules clau: Revistes electròniques, Integritat, Ètica.

Abstract

This study analyzes researchers' ability to distinguish between legitimate and predatory scientific journals, a tòpic//matter of growing importance as predatory publications become more sophisticated. Using a questionnaire adapted from Swanberg et al. (2018), it explores the perception and knowledge about these journals among 261 participants from various academic disciplines. The results highlight significant areas of uncertainty and confusion, such as the professional appearance of websites, publication fees, fast acceptance and publication, presence of ISSN and editorial committees, copyright assignment, inclusion in renowned databases, and impact factor as legitimacy indicators, among others. They also suggest an urgent need for scientific literacy and academic integrity. The study underscores the importance of developing strategies to counter the adverse effects of predatory journals, such as workshops and educational materials, which can help the academic community prevent the potential negative consequences of predatory journals and publishers. This research not only provides insights into the recognition of predatory practices but also highlights their potential impact on the dissemination of misinformation and the quality of research.

Keywords: Electronic Journals, Integrity, Ethics.

Introducció

En els darrers anys, s'ha observat un increment significatiu en el fenomen de les revistes i editorials depredadores, generant una preocupació creixent dins de la comunitat acadèmica (Kendall i Linacre, 2022; Sureda et al., 2022). Aquestes publicacions, amb l'objectiu d'atraure l'atenció i l'interès d'investigadors i investigadores amb promeses temptadores, sovint presenten dèficits en aspectes cabdals com ara: la supervisió editorial adequada, els processos

7 Aquest treball ha comptat amb el suport de: a) Projecte d'investigació PID2022-141031NB-I00, finançat per MICIU/AEI/10.13039/501100011033 i per FEDER "Una manera de fer Europa", b) Projecte d'Innovació Docent, referència PID222452, finançat per l'IRIE de la Universitat de les Illes Balears; i c) Projecte d'Innovació Docent, referència HUMA20232024-3, finançat per la Universidad Internacional de Valencia.

rigorosos de revisió per parells, la transparència i credibilitat de les dades i mètriques d'impacte que asseguren tenir, etc. Aquestes mancances posen en risc la reputació dels investigadors i les institucions, així com la integritat de la recerca acadèmica (Gallent-Torres i Comas-Forgas, 2022).

L'interès principal en l'estudi d'aquests tipus de revistes i editorials es centra en el seu impacte negatiu en la publicació acadèmica, explotant les llacunes de la indústria amb l'arribada de la publicació en accés obert, i en la necessitat d'entendre l'abast de la seva influència i de desenvolupar estratègies per combatre-la (Krawczyk i Kulczycki, 2021; Sureda et al., 2022). La presència d'aquestes revistes pot conduir a la difusió de treballs amb baix nivell de rigor o fraudulents, afectant la qualitat de l'esforç acadèmic i posant en perill els resultats científics i el seu impacte en la societat (Forero et al., 2018).

Les revistes depredadores es poden identificar per característiques com informació falsa o confusa, desviació dels estàndards ètics, falta de transparència, mètodes de captació agressius i la gestió de recursos que prioritzen els interessos personals front al coneixement científic basat en estàndards i processos de control efectius (Akça i Akbulut, 2021). A més, utilitzen pràctiques de màrqueting enganyoses, inclòs l'enviament de *spam* amb invitacions no sol·licitades, i en alguns casos, poden anunciar factors d'impacte falsos o utilitzar noms de revistes legítimes per enganyar com és el casos de revistes segrestades o clonades (Memon, 2018; Sureda et al., 2022).

Un altre aspecte preocupant és el seu potencial per contribuir a la difusió de desinformació, especialment en àrees crítiques com la salut pública, amb el risc de minar la confiança de la població en la ciència (Otike et al., 2022; Sharma i Verma, 2018). Finalment, és crucial destacar en el seu potencial impacte en el camp de les ciències socials, com ara l'educació, on la qualitat de la recerca és fonamental per al disseny i la implementació de polítiques i intervencions basades en l'evidència (Comas-Forgas et al., 2024).

L'objectiu principal de la recerca es sintetitza en: determinar l'eficàcia dels criteris actuals utilitzats pels investigadors/es per distingir entre revistes legítimes i depredadores. Aquest objectiu es desglossa en els següents objectius específics:

- Avaluar la percepció dels investigadors/es sobre l'aparença i característiques formals de les revistes com a indicador de legitimitat.
- Analitzar com els investigadors/es interpreten els processos i càrrecs per publicació i les tarifes de processament d'articles en la seva avaluació de la legitimitat d'una revista.
- Investigar la influència de la les mètriques i bases de dades on s'indexen les publicacions científiques en la percepció de la qualitat i legitimitat de les revistes entre els investigadors/es.

Mètode

L'estudi, de naturalesa quantitativa, es basa en l'anàlisi de dades recollides mitjançant un qüestionari en línia, anònim i dissenyat per avaluar la percepció i el coneixement sobre les revistes depredadores entre la comunitat acadèmica. El qüestionari emprat en aquesta investigació s'ha adaptat del treball validat de Swanberg et al. (2018) titulat *Faculty knowledge and attitudes regarding predatory open access journals: a needs assessment study*. Les autores d'aquest treball original van concedir la seva conformitat explícita als investigadors del present estudi per adaptar i fer servir el qüestionari per a les necessitats específiques d'aquesta investigació.

La mostra objecte d'estudi ha estat composta per un total de 261 participants, assistents a una sèrie de tallers sobre revistes depredadores o de comportament no estàndard. Aquests tallers van ser impartits pels autors al llarg dels anys 2022 i 2023 en diverses universitats espanyoles tant públiques com privades (Universitat de València, Universitat Politècnica de València, Universitat Internacional de València, Universitat Europea i Universitat de les Illes Balears).

Per a la participació en aquest estudi, es va sol·licitar als participants el seu consentiment informat, garantint la seva comprensió de l'objectiu de la investigació, la naturalesa voluntària de la seva participació, la confidencialitat de les seves respostes i el seu dret a retirar-se de l'estudi en qualsevol moment. La recopilació de les dades es va realitzar respectant els principis ètics fonamentals i les normes de protecció de dades personals.

La mostra de l'estudi que es presenta en aquesta ponència té les següents característiques: un 58,4% són dones; un 42,8% té entre 36 i 50 anys, un 27,6% entre 26 i 35, un 18,7% més de 50 anys i un 10,9% menys de 26 anys; el 29,2% pertany l'àrea de ciències socials, un 27,2% a humanitats, un 20% a salut, un 14,9% a ciències i un 9,6% a enginyeries.

Resultats

Els resultats de l'estudi posen en relleu diverses àrees d'incertesa i confusió respecte a la capacitat d'identificar les característiques distintives de les revistes depredadores en comparació amb les legítimes, les quals es poden agrupar en diversos temes clau:

- Característiques formals: existeix una creença generalitzada que tant les revistes legítimes com les depredadores poden tenir llocs web amb aparença professional. Això indica que l'aparença no pot ser utilitzada com a únic criteri per a avaluar la credibilitat d'una revista, creant confusió entre els investigadors/es sobre com determinar la qualitat i legitimitat d'una publicació en funció de la seva presència en línia.
- Càrrecs per publicació i tarifes de processament (APC, de l'anglès, *article processing charges*): hi ha una incertesa manifesta respecte al significat dels càrrecs per publicació i les tarifes de processament d'articles. Malgrat que alguns investigadors associen els càrrecs elevats amb pràctiques depredadores, d'altres accepten aquests càrrecs com a part del model d'accés obert. Això reflecteix una confusió sobre quan els càrrecs són justificables i quan podrien indicar pràctiques depredadores.
- Ràpida acceptació i publicació: encara que la ràpida acceptació i publicació són clarament identificades com a característiques de revistes depredadores, aquesta consciència no elimina la temptació per part d'alguns investigadors d'aprofitar-se d'aquests processos per a una publicació més ràpida, possiblement a costa de la qualitat i revisió per iguals.
- ISSN i comitè editorial: malgrat que la presència d'un número ISSN i d'un comitè editorial són reconeguts com a indicadors de legitimitat, existeix una incertesa sobre com verificar l'autenticitat i la integritat d'aquests elements, així com el seu verdader impacte en la credibilitat de la revista.
- Drets d'autoria: la incertesa sobre la pràctica de cessió de drets d'autor abans de la publicació i com aquesta afecta els drets i la visibilitat de l'investigador demostra una manca de comprensió sobre les implicacions legals i professionals d'aquestes polítiques.
- Bases de dades: encara que la inclusió en bases de dades de renom és considerada un indicador clar de legitimitat, existeix confusió sobre quines bases de dades són més fiables i si la presència en aquestes pot o no garantir la qualitat de la revista.
- Factor d'impacte: la percepció que un factor d'impacte baix pot indicar una revista depredadora revela una dependència excessiva en aquesta mètrica com a indicador de qualitat, ignorar el fet que revistes noves o de camps especialitzats poden naturalment tenir factors d'impacte més baixos sense ser depredadores.

Discussió i conclusions

L'estudi entre investigadors i investigadores espanyols destaca les dificultats en distingir entre revistes científiques legítimes i depredadores, evidenciant àrees d'incertesa significatives. Els participants mostren confusió sobre l'aplicabilitat de criteris com l'aparença professional dels llocs web, els càrrecs per publicació, i la rapidesa d'acceptació i publicació, entre altres, com a indicadors de credibilitat. Tot i reconèixer la ràpida acceptació i publicació com a trets de revistes depredadores, aquesta percepció no dissuadeix a alguns investigadors/es de buscar publicació ràpida, posant en risc la qualitat científica.

L'estudi subratlla la necessitat d'una major educació//formació sobre com avaluar la integritat de les revistes, donada la complexitat de distingir les característiques de legitimitat i de les revistes amb comportaments no estàndard. Alhora posa de relleu la urgència d'adoptar una aproximació més àmplia i crítica en l'avaluació de la qualitat i l'impacte científic.

Impacte i transferència

L'impacte dels resultats d'aquest estudi són significatius per a la comunitat acadèmica i científica. La transferència de les evidències recollides pot impulsar el desenvolupament de tallers, cursos en línia, i materials educatius centrats en l'alfabetització científica i la integritat acadèmica. Les institucions educatives, les societats científiques i els editors poden utilitzar aquestes troballes per crear programes que aborden específicament les àrees d'incertesa identificades.

A més, aquests resultats poden influir en les polítiques editorials i les pràctiques de publicació, promoure una major transparència i estàndards de qualitat dins de la comunitat científica.

En resum, l'estudi ofereix una base per a accions futures que poden millorar significativament la capacitat dels investigadors/es per navegar l'entorn complex de la publicació científica, assegurant així la sostenibilitat i la fiabilitat del coneixement científic.

Referencies bibliogràfiques

Akça, S., & Akbulut, M. (2021). Are predatory journals contaminating science? An analysis on the Cabells' Predatory Report. *The Journal of Academic Librarianship, 47*(4), 102366. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102366

Comas-Forgas, R., Álvarez-García, O., & Cerdà-Navarro, A. (2024). Unmasking deceptive journals in education sciences: a study on prevalence, characteristics and visibility. *Práxis Educativa, 19*, 1-17. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22563.001

Forero, D. A., Oermann, M. H., Manca, A., Deriu, F., Mendieta-Zerón, H., Dadkhah, M., ... & Cifuentes, M. P. (2018). Negative effects of "predatory" journals on global health research. *Annals of global health, 84*(4), 584. https://doi.org/10.29024/aogh.2389

Gallent Torres, C., & Comas Forgas, R. (2022). Revues prédatrices et mauvaises pratiques éditoriales: une menace croissante pour l'intégrité académique. *Synergies Espagne, 15*, p. 77-95. https://www.gerflint.fr/Base/Espagne15/gallent_comas.pdf

Kendall, G., & Linacre, S. (2022). Predatory journals: Revisiting Beall's research. *Publishing Research Quarterly, 38*(3), 530-543. https://doi.org/10.1007/s12109-022-09888-z

Krawczyk, F., & Kulczycki, E. (2021). How is open access accused of being predatory? The impact of Beall's lists of predatory journals on academic publishing. *The Journal of Academic Librarianship, 47*(2), 102271. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102271

Memon, A. R. (2018). Predatory journals spamming for publications: what should researchers do?. *Science and Engineering Ethics, 24*(5), 1617-1639. https://doi.org/10.1007/s11948-017-9955-6

Otike, F., Bouaamri, A., & Hajdu Barát, Á. (2022). Predatory publishing: a catalyst of misinformation and disinformation amongst academicians and learners in developing countries. *The Serials Librarian, 83*(1), 81-98. https://doi.org/10.1080/0361526X.2022.2078924

Sharma, H., & Verma, S. (2018). Predatory journals: the rise of worthless biomedical science. *Journal of Postgraduate Medicine, 64*(4), 226. https://doi.org/10.4103/jpgm.JPGM_347_18

Sureda-Negre, J., Calvo-Sastre, A., & Comas-Forgas, R. (2022). Predatory journals and publishers: Characteristics and impact of academic spam to researchers in educational sciences. *Learned Publishing, 35*(4), 441-447. https://doi.org/10.1002/leap.1450

Transcripciones paralelas: Una herramienta para la recogida y análisis de datos concurrentes en una escala temporal final [8]

José Luis Medina Moya [1]
Gabriel Hervas Nicolas [1]
Isaac Calduch Pérez [1]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
ghervas@ub.edu

Resumen

Las transcripciones paralelas (TP) son un instrumento que persigue facilitar el análisis de datos de fuentes concurrentes en el estudio de las perspectivas y razonamientos de las personas que comparten una experiencia.

En esta comunicación se presenta este instrumento, su complementariedad con otras estrategias para la recogida de datos (las entrevistas de evocación del recuerdo) y lo que se ha derivado de su uso en una línea de investigación que, durante 10 años, se ha dedicado a explorar los procesos cognitivos que, de manera situada, se dan durante las interacciones discursivas entre alumnado y profesorado en las aulas universitarias, estudiando estos procesos en una escala temporal fina. El uso de las TP en nuestra investigación se justifica, precisamente, en este objeto de análisis que nos lleva a trabajar con microeventos conversacionales desde la perspectiva de múltiples agentes.

Los resultados de su uso nos muestran que las TP han supuesto una herramienta útil para discriminar con más detalle el flujo discursivo, recoger y analizar más datos y de mayor calidad en las entrevistas, abordar el análisis de manera más ágil y ordenada, y facilitar la visualización y difusión de los resultados.

Palabras clave: transcripciones paralelas; educación superior; interacción; cognición situada; reflexividad.

Abstract

Parallel transcripts (PT) are an instrument aimed at facilitating the analysis of data from concurrent sources in the study of the perspectives and reasoning of individuals who share an experience.

This communication introduces this instrument, its complementarity with other data collection strategies (such as stimulated recall interviews), and what has been derived from its use in a line of research that, for 10 years, has been dedicated to exploring the cognitively situated processes that occur during discursive interactions between students and faculty in university classrooms, studying these processes on a fine temporal scale. The use of PT in our research is justified precisely by this object of analysis, which leads us to work with conversational microevents from the perspective of multiple agents.

The results of its use show that PT have been a useful tool for discriminating more details in the flow of discourse, collecting and analyzing more data and of higher quality in interviews, addressing the analysis more swiftly and systematically, and facilitating the visualization and dissemination of results.

Keywords: parallel transcript; higher education; interaction; situated cognition; reflexivity.

Introducción

Esta comunicación se enmarca en una línea de investigación que cumple 10 años asociada al estudio del conocimiento didáctico del contenido (CDC) del profesorado universitario, el ejercicio de la reflexión en la acción, y el impacto de todo ello en el aprendizaje del alumnado mediado a través de las interacciones discursivas en situaciones distintas de aprendizaje en la universidad (clases teórico-prácticas, simulación, etc.).

En las siguientes líneas se presenta, primero, el foco de nuestro trabajo indagativo para, a continuación, tratar la herramienta metodológica con la que hemos podido dar respuesta a distintos retos planteados por la naturaleza del objeto de investigación.

8 Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (EDU2015-63712-P)

La línea de investigación y su objeto de estudio

El énfasis de nuestro trabajo indagativo se ha puesto en comprender los procesos cognitivos que profesorado y alumnado desarrollan durante sus interacciones discursivas, atendiendo a qué las motiva, cómo se interpretan, y a qué conducen, y prestando atención a cómo, por un lado, contribuyen al aprendizaje y, por otro lado, a qué nos pueden decir sobre el ejercicio de la docencia y a cómo formar al profesorado universitario. Con todo, nuestro interés no es tanto la dinámica o estructura conversacional, sino lo dicho e interpretado y cómo ello conduce a una nueva contribución discursiva e influye en el aprendizaje.

Para ello, nuestro trabajo cuenta con dos características clave con impacto en términos metodológicos. Por un lado, el foco se ha puesto, mayoritariamente, en estudiar interacciones discursivas promovidas por el alumnado. Hacerlo así nos ha conducido a alejarnos de lógicas que interpretan lineal y reduccionistamente la interacción para, contrariamente, recoger postulados relacionados con la cognición situada (Clancey, 2013). Por otro, atendemos a procesos dinámicos de construcción de sentido, lo que nos empuja a estudiar el flujo del discurso a nivel microanalítico, lo que requiere atender a cómo se despliegan en tiempo real los procesos cognitivos previos a la acción discursiva en una escala temporal muy fina.

El reto y la propuesta metodológica desarrollada

Estudiar la interacción discursiva en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la manera señalada conlleva diversos retos metodológicos. Por ejemplo, para acceder a los procesos cognitivos de las personas, más allá de la observación y la grabación en vídeo, hacemos uso de entrevistas de evocación del recuerdo que, a través del visionado guiado de la experiencia previamente vivida, posibilitan recuperar pensamiento vinculados a esta. Las entrevistas de evocación del recuerdo y su temporalidad (los efectos de demorarlas o no en el tiempo) han sido ampliamente tratados en la literatura desde hace décadas (Calderhead, 1981). En nuestras investigaciones hemos ido avanzando (metodológica y tecnológicamente) hasta, en la actualidad, conseguir realizar entrevistas solo 30 minutos tras la sesión de clase observada, contando ya en ese momento con vídeos editados de los fragmentos a tratar que posibilitan a la persona entrevistada evocar el recuerdo de lo sucedido y de lo que pensaba.

Sin embargo, un reto metodológico para el que existe menos literatura tiene que ver con cómo afrontar el dinamismo del flujo del discurso en una escala temporal fina atendiendo tanto a lo que es observable (los actos discursivos) como a lo que no lo es (los procesos cognitivos) y, además, hacer todo esto prestando atención a los procesos vividos concurrentemente por varios agentes.

Las transcripciones paralelas

Nuestra propuesta para afrontar este reto último fue ajustar para el objeto de estudio de la investigación una herramienta denominada transcripciones paralelas (TP), planteada en el estudio de la reflexión docente y con poco recorrido en la literatura científica hasta la fecha.

Las TP (Weston et al., 2002), en la línea de propuestas anteriores (Miles y Huberman, 1994) persiguen facilitar la recogida y análisis de diversas fuentes de datos concurrentes que surgen al explorar y poner en relación las perspectivas y razonamientos de las personas que comparten una experiencia (lo que da sentido al uso de “paralelas” en la noción).

Las TP son un instrumento provechoso para identificar las formas en que distintas personas viven, perciben y dan sentido a un fenómeno particular y cómo se relaciona esa variedad de maneras de experimentarlo; por ello, se trata de una aportación metodológica particularmente útil para propuestas de investigación con un componente fenomenográfico.

Las TP toman la forma de una tabla (ver Figura 1, modelo adaptado para nuestra investigación) en la que se refleja la transcripción de:

- La situación por analizar y su temporalidad. En nuestro caso, interacciones discursivas en el aula. El flujo de la interacción se pone de manifiesto diferenciando en filas distintas cada intervención significativa, lo que posibilita que su análisis pueda darse de manera independiente.
- Los comentarios, percepciones e interpretaciones de las personas participantes (hablante u oyente) en cada momento de cada una de las intervenciones. Estos datos emergen de las entrevistas de evocación del recuerdo y permiten visibilizar como los distintos agentes significan lo que unos y otros han expresado, entre otros aspectos

Interacción discursiva en el aula (Vídeo 1)	Entrevistas a estudiante(s) y docente(s) (Vídeo 2 y Vídeo 3)	
(1) Transcripción de la contribución del/la estudiante	(2) Transcripción de la interpretación del/la estudiante sobre su contribución (sentido, intención comunicativa, etc.)	(3) Transcripción de la interpretación del/la docente sobre la contribución del/de la estudiante (significado, sentido, motivación, relevancia, etc.)
(4) Transcripción de la contribución del/la docente	(5) Transcripción de la interpretación del/la docente sobre su contribución (sentido, intención comunicativa, etc.)	(6) Transcripción de la interpretación del/la estudiante sobre la contribución del/la docente (significado, sentido, motivación, relevancia, etc.)

Figura 1

Transcripciones paralelas adaptadas al objetivo indagativo de nuestra investigación

Como la Figura 1 refleja, las TP posibilitan sincronizar y situar concurrentemente cada microevento comunicativo con su interpretación por varios agentes. Además, nótese que la tabla podría expandirse con tantas filas como intervenciones hubiera y tantas columnas como personas estuvieran involucradas en la interacción.

Resultados de utilizar esta propuesta metodológica

El uso de las TP en nuestras investigaciones nos brindó un sistema que, a nivel metodológico (en términos, especialmente, de análisis), ha comportado distintos resultados:

- Atendiendo a la escala temporal fina a la que se aludía, las TP han facilitado hacer explícito el flujo de microeventos que conforman la interacción discursiva. Su estructura nos ha empujado a discriminar con más detalle cada uno de esos momentos y a ponderar acciones comunicativas de distinta naturaleza en un mayor número de ocasiones (así, un microevento comunicativo puede ser, por ejemplo, un gesto, un monosílabo expresando duda, etc.).
- Este mayor grado de atención a los detalles de la interacción nos ha permitido también recoger datos de mayor calidad y cantidad; esto se debe a que, al discriminar eventos con más detalle, es posible también preguntar en las entrevistas de evocación del recuerdo sobre ellos. Así, las TP nos permite relacionar los diferentes puntos de vista -entre ellos y con la experiencia original-de modo más fiable.
- La estructura de las TP nos ha permitido analizar los datos de manera más ágil, ordenada y, de nuevo, con mayor nivel de detalle, convirtiéndose cada fila de la tabla en una unidad básica de análisis en sí misma.
- Por último, el uso de las TP nos ha permitido explorar también maneras alternativas de presentar los resultados de nuestras investigaciones. Cada microevento (o secuencia de ellos) es traducible en vídeos editados que combinan lo recogido en el aula (vídeo 1), en la entrevista al alumno/a (vídeo 2) y en la entrevista al docente (vídeo 3). Un ejemplo de ello se puede observar en la Figura 2. Además de facilitar la visualización y difusión de los resultados, estos vídeos facilitan también la interpretación y comprensión de lo sucedido, pudiendo incorporar mensajes interpretativos.



Figura 2

Secuencia de vídeo fusionando evento comunicativo con las distintas interpretaciones de los protagonistas

Conclusiones

El uso de las TP en nuestras investigaciones nos ha proporcionado una herramienta útil a tres niveles: soporte metodológico para la recogida de datos ordenada sobre interacciones discursivas en tiempo real, soporte analítico para atender a más detalles y comprender los fenómenos de manera más profunda, y soporte en la difusión de los resultados y su comprensión por agentes externos a la investigación.

Referencias bibliográficas

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology, 51*(2), 211–217

Clancey, W.J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. Cambridge university press.

Miles, MB., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE.

Weston, C., McAlpine, L., Berthiaume, D., Cumyn, L., Fairbank-Roch, G., Owen, M., Shieh, L., y Timmermans, J. (2002). Parallel transcripts: An innovative approach for capturing the impact of reflective teaching on student learning experience. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

El desarrollo profesional como motivación para la participación en voluntariado: diferencias entre alumnado voluntario y no voluntario en titulaciones de lo social en universidades valencianas[9]

Sabina Checa Caballero [1]
Natividad Orellana Alonso [1]
Gonzalo Almerich Cerveró [1]
[1] *Universitat de València, España*
Sabina.Checa@uv.es

Resumen

El alumnado universitario se ha convertido en uno de los colectivos con mayor presencia en la plantilla de voluntarios/as de las entidades solidarias, siendo numerosas y diversas las razones que mueven al estudiantado a incorporarse a este tipo de actividades. El estudio tiene como objetivo analizar las motivaciones para la participación en voluntariado del alumnado de Grado de lo social (Educación Social y Trabajo Social) de las universidades presenciales valencianas, además de observar si existen diferencias entre el alumnado con experiencia en voluntariado y sin ella. Se ha utilizado un diseño de investigación cuantitativo, mediante la aplicación de una versión traducida, adaptada y validada del cuestionario Volunteer Function Inventory (Clary y Snyder, 1998). Los resultados obtenidos señalan que las motivaciones más importantes, tanto para el alumnado con experiencia en voluntariado como sin ella, tienen que ver con la obtención de conocimientos, la expresión de valores relacionados con la solidaridad y la mejora de su currículum. De igual manera, existen diferencias entre estudiantes con y sin experiencia en voluntariado en cuanto a la visión del mismo como actividad que repercute en la mejora del currículum, como espacio que facilita la relación con los/as demás y como elemento valorado positivamente por otras personas.

Palabras clave: voluntariado, motivación, estudiante universitario, desarrollo de la carrera.

Abstract

University students have become one of the groups with the greatest presence in the volunteer staff of solidarity entities, with numerous and diverse reasons that move students to join this type of activities. The objective of the study is to analyze the motivations for participation in volunteering among Social Degree students (Social Education and Social Work) at Valencian face-to-face universities, in addition to observing whether there are differences between students with experience in volunteering and without it. A quantitative research design has been used, by applying a translated, adapted and validated version of the Volunteer Function Inventory questionnaire (Clary and Snyder, 1998). The results obtained indicate that the most important motivations, both for students with and without volunteering experience, have to do with obtaining knowledge, expressing values related to solidarity and improving their resume. Likewise, there are differences between students with and without experience in volunteering in terms of the vision of it as an activity that has an impact on the improvement of the curriculum, as a space that facilitates relationships with others and as an element valued positively by other people.

Keywords: volunteers, motivation, undergraduate students, professional development.

Introducción

El alumnado universitario es un colectivo cada vez más involucrado en actividades de voluntariado. El estudio anual de la Fundación Mutua Madrileña (2023) sobre el voluntariado universitario, revela que prácticamente la totalidad de entidades solidarias encuestadas cuenta con voluntarias/os universitarias/os; asimismo, un 20% de estas entidades señala que la mitad de su plantilla de voluntarias/os la conforma estudiantado universitario.

9 El presente trabajo de investigación forma parte de una tesis doctoral, financiada a través de las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la convocatoria 2015.

Por otro lado, el voluntariado universitario está compuesto mayoritariamente por alumnado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, hecho que se repite año tras año (salvo en los años de la pandemia de COVID, que pasó a ser el alumnado de Ciencias de la Salud) (Fundación Mutua Madrileña, 2023). Dentro de este alumnado encontramos a aquel que cursa estudios relacionados con la acción social, concretamente Trabajo Social y Educación Social, profesiones que en muchas ocasiones comparten con el voluntariado objetivos, funciones y espacios de trabajo.

Las motivaciones para la participación en voluntariado, también las del alumnado universitario, se pueden englobar en dos que, a menudo, coexisten, y que son: motivaciones prosociales y motivaciones utilitaristas. Dentro de las primeras encontramos la ayuda a otras personas, el compromiso con causas que la persona considera importantes o los motivos religiosos, mientras que las segundas incluyen razones como la aportación del voluntariado al capital humano y social (en términos de desarrollo profesional, desarrollo personal, aumento de oportunidades de ocio o creación de una red de apoyo (Ferraces et al., 2023).

A este respeto, y atendiendo a la Teoría Funcional de las Motivaciones de Clary y Snyder (1991), las razones que mueven a las personas a participar en voluntariado son múltiples y diversas, y pueden complementarse y variar, cumpliendo estas diferentes funciones. Dichas funciones relacionadas con las motivaciones para la implicación en tareas de voluntariado, descritas por Clary et al. (1998), son las siguientes:

- Valores: expresión de la preocupación por otras personas a través de valores relacionados con la solidaridad y el altruismo.
- Conocimiento: aprendizaje y puesta en práctica de conocimientos y habilidades.
- Relaciones sociales: búsqueda de espacios para la interacción con otras personas o para el desarrollo de actividades positivamente valoradas por los/as demás.
- Mejora del currículum: desarrollo laboral y adquisición de experiencia profesional.
- Defensa del yo: protección del ego y defensa frente a sentimientos negativos o frente a la culpabilidad.
- Mejora del estado de ánimo: crecimiento personal y refuerzo positivo del ego (Clary et al, 1998; Dávila, 2003; Dávila & Chacón, 2005).

La presente investigación tiene como objetivo analizar las motivaciones para la participación en voluntariado que presenta el alumnado de Grado de titulaciones de lo social de Valencia, atendiendo además a las diferencias entre aquel alumnado que es o ha sido voluntario y aquel que no tiene experiencia en este tipo de acciones.

Método

Hablamos de un diseño de investigación cuantitativo no experimental, tratándose de un estudio transversal y correlacional de tipo descriptivo (Creswell, 2015). La muestra de la investigación está conformada por un total de 720 estudiantes de Grado pertenecientes a titulaciones netamente del ámbito social, Grado en Educación Social y Grado en Trabajo Social (titulaciones cuyos profesionales tradicionalmente comparten espacios y funciones con el voluntariado), de las dos Universidades valencianas que ofertan dichos estudios de manera presencial, concretamente la Universitat de València (UV) y la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV). De este alumnado, el 97.9% pertenece a la UV y el 2.1% a la UCV; por otro lado, el 63,4% está matriculado en el Grado en Educación Social y el 36,6% en el Grado en Trabajo Social. Asimismo, el 87.4% de dicha muestra son mujeres, y el 18.6% son hombres, siendo la edad media de 22.13 años (SD=5.20). Por último, señalar que el 61.3% tiene experiencia en voluntariado y el 38.8% nunca ha participado de este tipo de acciones. El estudiantado fue seleccionado a través de un muestreo no probabilístico intencional, siendo los datos recogidos entre los meses de diciembre de 2019 y junio de 2020.

Para la recogida de información se utilizó el *Cuestionario de Motivaciones hacia el Voluntariado del Alumnado Universitario* (CMV-AU). Dicho cuestionario es una versión traducida, adaptada (con el objetivo de poder ser respondida tanto por personas voluntarias como no voluntarias) y validada con estudiantado universitario valenciano (Checa et al, 2023) del *Volunteer Function Inventory* de Clary et al. (1998), escala que a su vez parte de la citada *Teoría Funcional de las Motivaciones* (Clary & Snyder, 1991). Este cuestionario de motivaciones está compuesto por seis dimensiones, atendiendo a dichas seis funciones del voluntariado (*Defensa del yo, Valores,*

Mejora del currículum, Relaciones sociales, Conocimiento y *Mejora del estado de ánimo*). Respecto al análisis de datos, se realizaron análisis descriptivos para conocer las motivaciones hacia el voluntariado del alumnado encuestado, además de la prueba t para analizar la existencia de diferencias entre alumnado con y sin experiencia en voluntariado. Para ello se empleó el programa estadístico SPSS .28.

Resultados

Como se puede observar en la Tabla 1, tanto el alumnado con experiencia en voluntariado como aquel que nunca ha participado en el mismo presenta un nivel de motivación medio-alto hacia dicha actividad. Las puntuaciones más altas se encuentran en las dimensiones *Conocimiento*, *Valores* y *Mejora del currículum*, respectivamente, con independencia del tipo de experiencia en voluntariado. Por el contrario, si atendemos a las dimensiones con puntuaciones más bajas, estas son *Defensa del yo*, *Relaciones sociales* y *Mejora del estado del ánimo*, manteniéndose también dicho orden tanto en alumnado con experiencia en voluntariado como en estudiantado sin ella.

De igual manera, se observa que, si bien el alumnado con experiencia en voluntariado presenta medias más altas que aquel sin experiencia en las dimensiones *Mejora del currículum*, *Relaciones Sociales*, *Conocimiento* y *Mejora del estado de ánimo*, el estudiantado sin experiencia en voluntariado presenta medias más altas en las dimensiones *Defensa del yo* y *Valores*.

No obstante, el resultado de la prueba t (ver Tabla 1) arroja que únicamente se encuentran diferencias significativas entre el alumnado de lo social con y sin experiencia en voluntariado en las dimensiones *Currículum* y *Relaciones sociales*. De esta manera, vemos que el alumnado con experiencia en actividades de voluntariado presenta mayor motivación que aquel que nunca ha participado en este tipo de actividades si atendemos a la posibilidad de mejora del currículum y de desarrollo de relaciones sociales.

Tabla 1

Prueba t de Student

				Prueba de Levene		Prueba t de Student	
Dimensión	**Experiencia en voluntariado**	**Media**	**SD**	**F**	**Sig.**	**t**	**Sig.**
Valores	No	4.93	.60	.240	.625	.500	.309
	Sí	4.91	.61				
Conocimiento	No	5.33	.60	2.114	.146	-1.488	.069
	Sí	5.40	.54				
Relaciones sociales	No	4.04	.89	.170	.680	-2.743	.003
	Sí	4.23	.86				
Mejora del currículum	No	4.71	.73	.185	.667	-2.493	.006
	Sí	4.85	.70				
Defensa del yo	No	3.46	.93	4.318	.038	.471	.319
	Sí	3.43	1.01				
Mejora del estado de ánimo	No	4.48	.71	2.107	.147	-.309	.379
	Sí	4.50	.81				

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que, tal y como defiende la Teoría Funcional de las Motivaciones de Clary y Snyder (1991), el alumnado de lo social contempla diferentes razones para incorporarse a actividades de voluntariado. No obstante, las motivaciones más destacadas son la posibilidad de aprender y poner en práctica habilidades y conocimientos, seguida de la expresión de valores humanitarios y solidarios, y de la mejora del currículum a través del desarrollo laboral y la adquisición de experiencia preprofesional.

Así, y en consonancia con Holdsworth (2010), se puede afirmar que, aunque la mejora del currículum no es la motivación más importante para alumnado, esta razón es tenida en cuenta por dicho colectivo, pudiendo estar conectada con la motivación de aprendizaje. De esta manera, la combinación de ambas motivaciones (currículum y conocimiento) indica que el estudiantado decide participar en voluntariado animado por la posibilidad de acercarse a la realidad laboral y profesional (Grané et al., 2019).

Estos resultados coinciden con los obtenidos en los estudios a nivel nacional de García-Cano (2019), Lorente-Martínez et al. (2021) y Saz-Gil et al. (2018), todos ellos dirigidos a alumnado universitario y basados en el *Volunteer Function Inventory* de Clary et al. (1998).

Atendiendo ahora a la experiencia en voluntariado, los resultados arrojan que el alumnado que ha participado en voluntariado valora en mayor medida que aquel sin experiencia las diferentes funciones del voluntariado, tal y como ocurre en los estudios de Ortiz (2013) y Moreno (2017). No obstante, si nos fijamos dimensión por dimensión, no en todas se sigue esta tendencia. Esto mismo ocurre en estudios previos con alumnado universitario como el de Eppler et al. (2011), donde el alumnado sin experiencia presenta medias más altas que el alumnado con experiencia en la dimensión Mejora del estado de ánimo, o el de Ribeiro (2016), donde este mismo estudiantado presenta medias más altas en las dimensiones *Mejora del currículum* y *Defensa del yo*.

De esta manera, cabe señalar las siguientes conclusiones:

- El alumnado universitario de lo social considera diversas razones para participar en voluntariado.
- La motivación más relevante es aquella relacionada con la adquisición/puesta en práctica de conocimientos y habilidades, motivación que, si la unimos a la mejora del currículum, muestra que este estudiantado tiene en cuenta al voluntariado como actividad que puede favorecer su desarrollo profesional.
- En general, el estudiantado con experiencia en voluntariado presenta mayor motivación hacia el voluntariado que aquel sin experiencia, aunque no es el caso de las dimensiones valores y defensa del yo.
- El alumnado con experiencia en voluntariado da más valor a la motivación de mejora de currículum que aquel sin experiencia, hecho que quizá haya animado a este a dar el paso de implicarse en este tipo de actividades.

Impacto y transferencia

El presente estudio, y la constatación por parte del alumnado de la contribución del voluntariado a su desarrollo profesional, puede servir de utilidad de cara a la propuesta y aplicación por parte de las universidades de estrategias de incorporación del voluntariado (o de metodologías educativas basadas en la participación y compromiso con el entorno como el Aprendizaje-Servicio), como experiencias formativas y profesionalizadoras, complementarias a la educación formal, que colaboren en la construcción de un aprendizaje integral, activo y significativo para el alumnado.

Referencias bibliográficas

Checa, S., Orellana, N., Almerich, G., & Suárez, J. M. (2023). Motivaciones para la participación en voluntariado: adaptación y validación de un cuestionario dirigido a estudiantado universitario. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2), 609-625. https://doi.org/10.6018/rie.54771

Clary, E., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behaviour. En M. S. Clark (Ed.), *Prosocial Behavior, 12 Review of personality and social psychology*, (pp. 119-148). Sage Publications, Inc.

Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1516–1530. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516

Dávila, M.C. (2003). *La incidencia diferencial de los factores psicosociales en distintos tipos de voluntariado* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/4389/

Dávila, M. C., & Chacón, F. (2005). Adaptación del Inventario de Funciones del Voluntariado al voluntariado español. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 10*(1).

Eppler, M.A., Ironsmith, M., Dingle, S.H., y Errickson, M.A. (2011). Benefits of servicelearning for freshmen college students and elementary school children. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(4), 102–115. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956756.pdf

Ferraces, M.J, Arias, S., Lloveras, S., Carrillo, M.J., Sancho, I., Agrafojo, J, Santos Rego, M.A., Lorenzo, M., García-Álvarez, J., & Vázquez, A. (2023). *Voluntariado y participación social en los estudios universitarios: adquisición de competencias y aprendizajes*. Fundación Mutua Madrileña. https://biblioteca.plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2023/11/voluntariado-y-participacion-social.pdf

Fundación Mutua Madrileña (2023). *XI Estudio sobre Voluntariado Universitario*. Fundación Mutua Madrileña. https://www.fundacionmutua.es/documents/xi-estudio-sobre-voluntariado-universitario-fmm.pdf

García-Cano, A. (2019). *Intención hacia el Voluntariado: Modelos Psicosociales Explicativos y Variables Sociodemográficas Implicadas en Alumnado Universitario* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/72100

Grané, N. O., Pastor, I., Rubio, J., Molina, M.D., Parreño, J., García-Ramírez, M., Gallego, E., Bascuñana, A., & Amorós, R.M. (2019). Orientación a estudiantes para la mejora de la empleabilidad. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memorias del Programa de REDES-I3CE de Referencias bibliográficas 305 calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19* (pp. 2183-2203). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/101854/1/Memories-Xarxes-I3CE-2018-19- 163.pdf

Holdsworth, C. (2010). Why Volunteer? Understanding Motivations For Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies, 58*(4), 421-437. https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527666

Lorente-Martínez, R., Sitges-Maciál, E., Lorente-Martínez, N., & Brotons-Rodes, P. (2021). Motivaciones y beneficios de participar en una experiencia educativa de aprendizaje y servicio con personas mayores en estudiantes universitarios jóvenes. *Revista de Psicología y Educación, 16*(2), 104-124. https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.205

Ribeiro, M.J. (2016). *As motivações para o voluntariado. Estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior politécnico* [Trabajo Final de Máster, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14831/1/MARIA_MARQUES.pdf

Saz-Gil, I., Gil-Lacruz, A., Gil-Lacruz, M., 6 Solaz, C. (2018, 4-5 de octubre). *Voluntariado universitario. Diferencias entre titulaciones de la Universidad de Zaragoza* [Comunicación]. XVII Congreso Internacional de Investigadores en Economía Social y Cooperativa: La Economía Social: transformaciones recientes, tendencias y retos de futuro (CIRIEC España), Toledo, España. http://ciriec.es/wpcontent/uploads/2018/09/COMUN-060-T11-SAZ-GIL-et-al.pdf

Aprendizaje y uso de métodos en investigación educativa

Leticia del Carmen Ríos Rodríguez [1]
Guillermo Castillo Castillo [2]
Marcelina Rodríguez Robles [3]
[1] *Universidad Autónoma de Zacatecas, México*
[2] *Instituto de Evaluación Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas, México*
[3] *Universidad Autónoma de Zacatecas, México*
leticia.rios@uaz.edu.mx

Resumen

La formación del investigador educativo es una actividad compleja que tiene lugar en el posgrado, de ella depende el tipo de aportaciones que realiza el investigador educativo, por ello, en este trabajo se presentan algunas reflexiones derivadas de una investigación de largo aliento denominada Estados del Conocimiento 2012-2021 (EC), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El propósito es abordar la Formación del Investigador Educativo respecto al uso de métodos de investigación educativa, a partir del análisis de ponencias, Este tercer EC[10] permite reflexionar sobre ¿cómo tiene lugar el aprendizaje y aplicación de metodologías de investigación? Para dar cuenta de los métodos de investigación educativa aprendidos y aplicados en ponencias presentadas en eventos nacionales. La metodología utilizada fue una revisión documental con énfasis en el sustento epistémico y teórico-metodológico, con autoría de estudiantes de posgrado o de agentes investigadores. Resultados: es necesario brindar mayor atención al aprendizaje metodológico, ser más rigurosos, tener mayor vigilancia epistémica y que el director de tesis, proporcione al investigador en formación mayor orientación para construir la argumentación teórico-metodológica desde una base epistemológica.

Palabras clave: Metodología de investigación, Formación de investigadores, Investigación de la investigación educativa, Ponencias.

Abstract

The training of educational researchers is a complex activity that takes place at the postgraduate level, upon which the type of contributions made by the educational researcher depends. Therefore, this work presents some reflections derived from a long-term research project called States of Knowledge 2012-2021 (EC), by the Mexican Council of Educational Research (COMIE). The purpose is to address the Training of the Educational Researcher regarding the use of educational research methods, based on the analysis of presentations. This third EC allows for reflection on how the learning and application of research methodologies occur. It aims to account for the educational research methods learned and applied in presentations at national events. The methodology used was a documentary review with an emphasis on epistemic and theoretical-methodological support, authored by postgraduate students or research agents. Results: It is necessary to pay more attention to methodological learning, to be more rigorous, to have greater epistemic vigilance, and for the thesis director to provide the researcher in training with more guidance to construct the theoretical-methodological argumentation from an epistemological base.

Keywords: Research Methodology, Researcher Training, Research on Educational Research, Presentations.

Introducción

En la formación de investigadores tiene especial importancia, no sólo la metodología de la investigación como contenido, sino su aprendizaje y práctica. Si la metodología se asume como un conjunto de herramientas y procedimientos aplicados sistemáticamente en un estudio, este proceso deviene de un posicionamiento teórico-epistemológico que otorga validez a los criterios relacionados con el objeto de estudio, ya sea para su comprensión o explicación y con ello la atención a problemas concretos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Partiendo de esta idea, los posgrados en México forman investigadores que de acuerdo con Heller (1977, citada en Díaz Barriga y Rigo, 2009), plantean que la formación está estrechamente ligada al concepto de cultura, mediante la interacción con sus semejantes y con las instituciones que le permiten elaborar su propia identidad y proyecto de vida.

En este sentido, en los Estados de conocimiento 2012-2021, sobre Formación de Investigadores en educación de acuerdo con Mata, López y Olea, (2021:131), se afirma que “en México los programas

10 El primer Estado del Conocimiento abarcó la década de 1992 al 2002, el segundo se realizó durante los años del 2002 al 2011.

de posgrado son los espacios, en los que se forman los investigadores", y en nuevas y experiencias personales entendidas como "entidades compuestas por profesionales que comparten una constelación de elementos articulados...estableciendo rutas de y hacia la generación de conocimiento" (Hinojosa y Alfaro en López, Sañudo y Maggi, 2013, p. 398) o redes de investigadores donde se continua la formación al lado de otros, con mayor experiencia (Mata, López y Olea, 2021: 132), así enriquecen y afianzan lo aprendido durante sus procesos de formación y se traduce en los productos de investigación en la década, en este caso lo que se encuentra en ponencias sobre formación de investigadores, de tal manera que metodología y formación se hacen visibles en la producción y uso del conocimiento.

Una característica relevante es que también en redes o grupos de investigación, sus integrantes tienen espacios de organización horizontal, en los que "existen procesos que convergen en la formación de nuevos investigadores en educación; estos se encuentran imbricados a través de una urdimbre de actividades principalmente de tipo académico (Castillo, Guillermo y Mata Ana Ma. 2021: 116); es aquí donde se confirma que el aprendizaje como fenómeno social se enriquece en la interacción con otros de mayor experiencia, de acuerdo con Vigotsky (citado en Hernández 2011). En este sentido, se plantea una interrogante sobre la Formación de investigadores en México: ¿Cómo tiene lugar el aprendizaje y práctica de métodos de investigación, en la década de 2012-2021, en México y su aplicación en ponencias?

Objetivo

Describir las formas de aprendizaje y uso de métodos de la investigación en los posgrados en México durante la década 2012-2021, con base en las expresiones que aparecen en ponencias elaboradas por estudiantes y agentes investigadores de los posgrados.

Este objetivo se logra en la revisión de 62 ponencias presentadas en eventos nacionales, producto de la investigación como actividad sustantiva en las universidades de México y en función de la generación de conocimientos en las orientaciones de programas de posgrado (de investigación y profesionalizantes). Los conocimientos hacen posible la vinculación de cada posgrado con la sociedad, (empresas, organizaciones gubernamentales, otras Instituciones de Educación Superior y centros de investigación). En el caso de la educación, el investigador educativo, de acuerdo con López, Sañudo, y Maggi (2013), genera conocimiento para el desarrollo de la educación, contribuye a la definición de políticas públicas y proporciona elementos para la mejora de la práctica de la formación de investigadores y aporta nuevas líneas de investigación.

Método

Para lograr el objetivo propuesto, se decide un posicionamiento epistemológico heurístico interpretativo, partiendo del paradigma interpretativo que implica la comprensión y descripción de lo investigado desde una base naturalista-humanista, inscrita en un enfoque cualitativo. Se realizó una revisión documental de ponencias con apoyo de un análisis bibliométrico para ubicar el tipo de métodos utilizados por los autores en el tema de formación de investigadores, pues la investigación requiere de una formulación teórica y una estrategia metodológica coherente y congruente, que permita observar cuál es la posición en el uso de la metodología de los investigadores en sus ponencias, por ello también se utiliza la hermenéutica de Gadamer (citado en Gama, 2021), se hace una interpretación de las producciones investigativas y se describen los métodos aplicados.

Resultados

Al realizar el análisis de las ponencias de la década, Andrade, Rodríguez y Castillo (2021), señalan que los resultados en torno a la formación de investigadores educativos, dan cuenta de tres dimensiones: a) usos de la teoría en las ponencias, pues predominan referencias para contextualizar o usan definiciones conceptuales desvinculadas de las teorías; b) revisión bibliométrica de las fuentes consultadas, donde predomina la consulta de fuentes locales, la autoría individual, y el nivel superior como contexto educativo privilegiado; c) decisiones metodológicas implementadas que evidencian diversos aspectos transgrediendo, de manera directa, la noción de rigor científico, esto es, se asume el método como herramienta instrumental sin una sólida base teórico-epistemológica. Se considera que se aprende en los seminarios de manera teórica, así como de manera práctica realizando protocolos o proyectos de investigación, intentando que esto se vea reflejado en reportes de investigación como el caso de

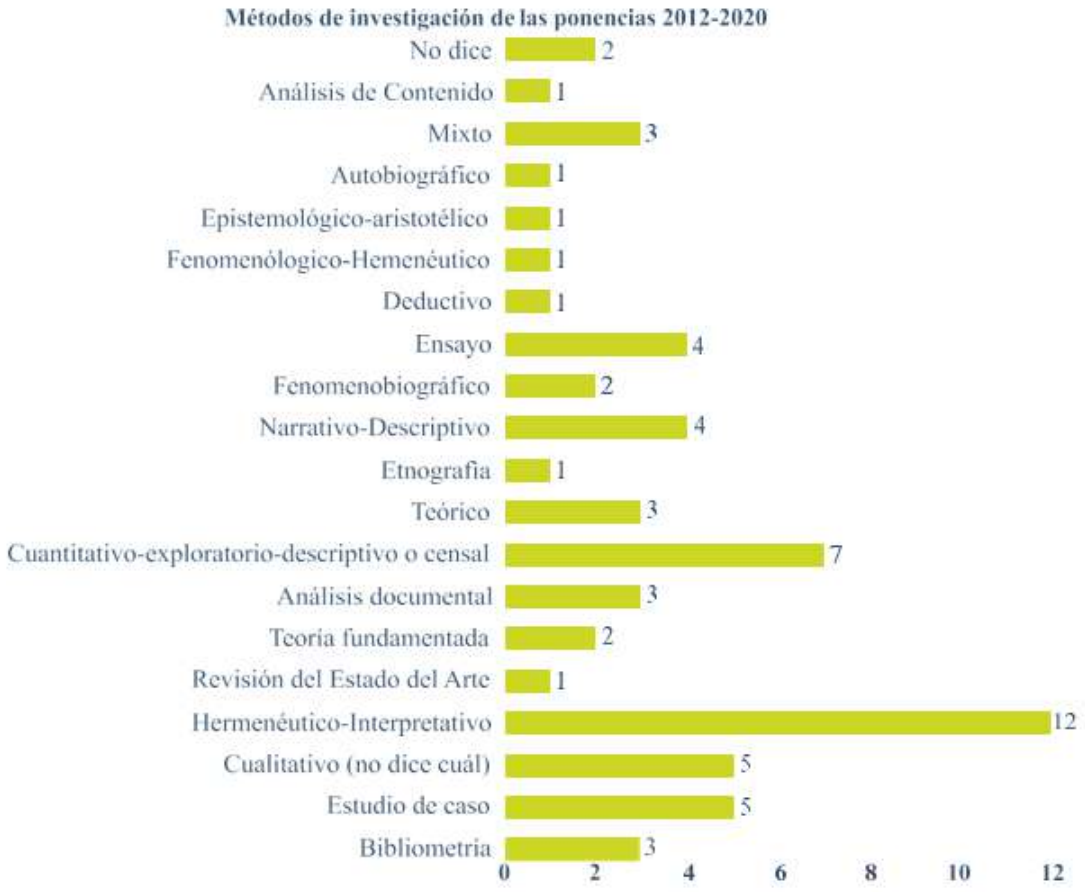
las ponencias analizadas.

Esto amerita la reflexión respecto a lo que refleja el análisis, ya sea que se deba a una formación académica deficiente, o sólo se trata de usos tradicionales del método ya que la Formación de Investigadores deviene en procesos academicistas, sin condiciones para aprender y recrear el oficio de investigador.

Las consultas de referencias, mayormente se hace de fuentes mexicanas, son pocos los que hacen consultas en fuentes de España, Colombia, Argentina, Estados Unidos, Chile, etc., menos aún los que tengan consultas en otros idiomas. De las referencias totales (673 consultas) las más utilizadas fueron libros (381); le siguen las revistas (162); documentos institucionales (61); ponencias/conferencias magistrales (37); páginas web (15); asícomo tesis de maestría y doctorado (17).

Predomina el estudio de realidades microsociales (Sautu etal., 2005) como el aula, la escuela o pequeños grupos, abordados desde la investigación cualitativa y una variedad metodológica como el análisis interpretativo, análisis documental, estudios de caso, grupo focal, como se aprecia en la gráfica 1. (las significaciones sociales; la teoría fundamentada y la subjetividad, entre otros). Entre los instrumentos aplicados están la entrevista a profundidad, cuestionario, observación y elaboración de narrativas.

En cuanto al uso de métodos de investigación, los trabajos de corte cuantitativo, se declara haber realizado análisis estadístico descriptivo, exploratorio, diagnóstico o censal. Los autores mexicanos citados son: Moreno Bayardo, Sánchez Puentes, Arredondo, Weiss, De Ibarrola y predomina el uso de definiciones conceptuales sin mencionar la teoría que lo sustenta. En el caso de las referencias de Bourdieu, Honoré, Freire, Ferry, Berger y Luckman, Olsen, entre otros, se asume que se hacen interpretaciones desde la teoría sustantiva, pero son pocos los trabajos basados en la teoría general o sustantiva.



Gráfica 1. Métodos de investigación en las ponencias 2012-2020.
Fuente: Andrade, Rodríguez y Castillo, 2021.

Discusión/Conclusiones e impacto

Se aprecian diversos aspectos problemáticos a nivel teórico-metodológico, incluidos los aspectos de validez y

confiabilidad en los trabajos de corte cuantitativo y de análisis de datos. Lo anterior da pie a reflexionar, si esto es resultado de la planeación y ejecución de la formación del investigador, o de la limitante en tiempo que no permite madurar la formación del investigador en la parte metodológica. Por ello se sugiere investigar en la presente década, cómo se plantea la formación metodológica desde la parte didáctica, pedagógica, práctica y cuáles son los modos de evaluación en la formación. En varios reportes de investigación, falta explicitar el método de análisis. A nivel metodológico, prevalece el desarrollo de investigación de corte cualitativo.

No es sencillo precisar si estos hallazgos se deben al espacio reducido de una ponencia; los autores no le dan importancia a la descripción del proceso metodológico; la formación como investigadores no les permite lograr esa descripción en reportes de investigación. Por otro lado, en la prevalencia de un posicionamiento epistemológico en ciencias sociales y humanidades, se privilegia más la comprensión de los objetos de investigación; en el caso de los posicionamientos positivistas, la tendencia es más objetiva y se busca la explicación y generalización de los hallazgos. En cualquier caso, se abren líneas de investigación para la década, en este caso desde los investigadores en ciernes. Esto amerita indagar sobre las preferencias metodológicas en sus investigaciones, si son elegidas por ellos o derivadas de los estilos de formación de los agentes de investigación educativa o incluso de las orientaciones de los programas de posgrado.

A pesar de contar en la actualidad con información en páginas Web, bases de datos, motores de búsqueda, repositorios, bibliotecas digitales para ampliar el horizonte informativo de la investigación, se otorga mayor relevancia a consultar libros o revistas. Tampoco se hace referencia al uso de software para el procesamiento de datos o bien a la estadística.

Sobre el impacto de esta investigación, considerando que los EC 2011-2022, son consultados por estudiantes de posgrado, docentes-investigadores, normalistas, de México y algunas universidades de America Latina ya sea para conocer el estado de la investigación educativa en México, para tomarlo como referente teórico-metodológico en sus propias investigaciones, apoyarse en decisiones de tipo curricular y formativo ~~didácticas~~, en el caso del posgrado en el campo de la investigación educativa y de la formación de investigadores educativos en particular, se considera una investigación de considerable impacto.

Referencias bibliográficas

Andrade, Rodríguez y Castillo. (2021). La formación de investigadores educativos desde el análisis de ponencias periodo 2012-2020 en México. En Andrade y Lozoya*, La formación de Investigadores Educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento.* Universidad Autónoma de Querétaro. ISNB: 968-607-513-607-3

Castillo, G. y Mata A. (2021). La formación del investigador educativo. Procesos y percepciones desde los agentes. En Vergara, M. y Rodríguez, M. *Nuevas Formas de producir conocimiento educativo.* Ediciones RISEI. México. ISBN Electrónico 978-9942-8772-9-1

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2009). Formación docente y educación basada en competencias. En: Valle Flores, Á. *Formación en competencias y certificación profesional,* colección Pensamiento universitario, Núm. 91, (pp. 76-104). México: CESU-UNAM.

Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Gadamer. *Escritos*

Hernández, R. (2011) Paradigmas en psicología de la educación (séptima edición) México. Paidós.

Hernández, S., Fernández, C., Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México. McGraw Hill.

López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. E. Coord. General. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011.*Colección Estados del conocimiento. México: ANUIES / COMIE.

Macías, M. P., Perales, R., y Paz, F. (2016). Los investigadores educativos como formadores de investigadores. En: Perales, R. y Mota, F. (Coords.), *El agenteinvestigador educativo y su producción en Jalisco*.

Serie: Estado del conocimiento de la investigación educativa en Jalisco (2002-2011). Jalisco, México. Red de Posgrados en Educación A.C.

Mata, A., López, Ma. Y Olea, E (2022) Los investigadores educativos: formación, tensiones y experiencias. *En Andrade, R. y Lozoya, E. La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento.*

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales (p.p 136-162). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos yelección de la metodología.* Buenos Aires: Argentina: CLACSO, Colección Campus Virtual.

Uso compartido y reutilización de datos en la investigación educativa[11]

Inmaculada Chiva-Sanchís [1]
Celia Martínez-Córdoba [2]
Adolfo Alonso-Arroyo [2,3]
Rafael Aleixandre-Benavent [4]
Andrea Sixto-Costoya [2,5]
Juan Carlos Valderrama-Zurián [2,3]

[1] *Grupo de Investigación DIVFOREVA, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de València, España*

[2] *Grupo de investigación UISYS, Unidad de Información e Investigación Social y Sanitaria, Universitat de València. Unidad Asociada a INAECU. Instituto Interuniversitario de Investigación Avanzada sobre Evaluación de la Ciencia y la Universidad. UC3M-UAM, España*

[3] *Departamento de Historia de la Ciencia y Documentación, Universitat de València, España*

[4] *Ingenio (CSIC-Universitat Politècnica de València), España*

[5] *Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universitat de València, España*

inmaculada.chiva@uv.es

Resumen

La investigación científica está generando una creciente cantidad de datos digitales y, sin embargo, la mayoría de estos datos aún no se aprovecha plenamente, lo que restringe su potencial. La apertura y acceso a los datos son cruciales para el avance científico, promoviendo su transparencia, replicabilidad y reutilización. En el ámbito educativo, la falta de compartición y reutilización de datos plantea enormes desafíos. Este trabajo pretende averiguar las percepciones y prácticas relacionadas con el uso compartido de datos en el área de las Ciencias de la Educación, con el objetivo de destacar la importancia de modificar/mejorar su utilización y promover prácticas colaborativas en la investigación. A través de una encuesta realizada a investigadores/as de universidades públicas españolas, se examinaron las creencias y prácticas en torno al uso compartido de datos. Los resultados revelaron una brecha entre el alto interés por la reutilización de datos y su baja tasa de utilización, junto con preocupaciones sobre aspectos legales, de propiedad y seguridad de los datos, entre otras. Para abordar estas barreras y acortar esta brecha se proponen acciones concretas, como la creación de repositorios accesibles, ofrecer incentivos para compartir datos y mejorar la formación de los investigadores/as en gestión de datos.

Palabras clave: Datos abiertos, Ciencias de la Educación, transferencia de datos, investigación educativa, encuesta

Abstract

The scientific community is generating an ever-growing amount of digital data, but the vast majority of it remains locked away, limiting its potential. Open access and sharing of this data are vital to propel scientific progress, fostering transparency, replication, and reuse. In the field of education, the lack of data sharing and reuse presents a significant hurdle. This study delves into the perceptions and practices of data sharing within Education Sciences, aiming to emphasize the importance of improving its utilization and fostering collaborative research efforts. Through a survey conducted among researchers at Spanish public universities, the study examined beliefs and practices regarding data sharing. The results revealed a stark disparity between a high level of interest in data reuse and low actual utilization rates. Additionally, concerns regarding legal issues, data ownership, and security, among others, were identified. To overcome these barriers and bridge this gap, the study proposes specific actions, including the creation of accessible data repositories, the introduction of incentives for data sharing, and the enhancement of researchers' training in data management.

Keywords: Open data, Education Science, data transfer, educational research, survey

11 Este trabajo se ha beneficiado de una ayuda del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Agencia Estatal de Investigación. Proyectos de Transición Ecológica y Digital 2021. Proyecto: Los datos de investigación en abierto en Ciencias de la Educación como motor del cambio social (EDUCADATA). TED2021-131057B-I00.

Introducción

La investigación científica genera cada vez un mayor número de datos digitales, pero muchos permanecen subutilizados limitando, así, su potencial (Berghmans et al., 2017; Popkin, 2019). La apertura y acceso a los datos son cruciales para el avance científico (Martínez-Uribe y Macdonald, 2009; Cushing et al., 2019; Fernandes, 2018) y compartir datos brutos promueve la transparencia, replicabilidad y reutilización (Peset et al., 2017; Sinaci, 2020). En el ámbito educativo, existe una falta de descubrimiento de datos reutilizables lo que plantea enormes desafíos (Murray–Rust, Molloy y Cabell, 2014).

La falta de prácticas establecidas para compartir datos en Ciencias de la Educación representa una barrera que afecta al potencial de la investigación en dicha área. Se necesitan modificar los hábitos de investigadores/as y organizaciones, así como abordar la falta de reconocimiento de la importancia del intercambio de datos y aplicar principios sobre las cualidades que deberían cumplir los datos para garantizar su utilidad y fiabilidad (Parra-Calderón et al., 2020). En España, aunque se han dado avances, existen desafíos y barreras en el uso de datos en Ciencias de la Educación debido a la falta de incentivos, políticas específicas, infraestructura adecuada y cultura de colaboración.

La presente comunicación investiga las percepciones acerca del uso y la práctica de compartir datos en el área de Ciencias de la Educación. Se han explorado, concretamente, las creencias y prácticas de los investigadores/as, la escasez y reutilización de datos, y la influencia de la financiación y la calidad de las revistas en la compartición de datos.

Esta investigación pretende contribuir a la mejora de la investigación educativa al resaltar la importancia del uso compartido de datos, abordando desafíos específicos en Ciencias de la Educación y fomentando una cultura de colaboración entre los investigadores/as (Tedersoo, 2021; Popkin, 2019; Sholler et al, 2019; Linek et al, 2017).

Método

Se llevó a cabo el diseño e implementación de una encuesta anónima y confidencial, administrada por correo electrónico al profesorado e investigadores/as del área de Ciencias de la Educación de universidades públicas españolas. El diseño de la encuesta se basó en estudios previos realizados por el grupo investigador sobre el uso compartido de datos y su reutilización, a partir de este diseño previo se realizó una validación lógica de la encuesta basada en un panel de expertos mixto, integrado por especialistas en información y profesionales con experiencia en investigación y docencia en el área educativa. Posteriormente, dicha encuesta se pilotó a un pequeño grupo obteniendo un funcionamiento satisfactorio de la mayoría de los ítems, no obstante, se adaptó el lenguaje de algunos ítems a las características del área y se eliminaron algunos ítems que, en estos momentos, no eran necesarios para el tipo de investigación. Verificado el análisis lógico y empírico de la encuesta, se implementó la versión definitiva entre la población objeto de estudio a través de LimeSurvey.

Resultados

Se obtuvieron un total de 359 respuestas de los investigadores/as del área de Educación, que fueron analizadas a través del paquete estadístico SPSS, versión 28, pudiendo observarse los siguientes resultados. En cuanto al interés de los investigadores/as por utilizar y compartir datos de investigación, el 66% (236) manifestó su interés por utilizar datos de investigación de otros investigadores/as, pero solo un 11% (40) los utilizaron alguna vez. Respecto a la intención de compartir datos, el 48% (171) lo considera importante, y el 42% (149) no comparte datos, pero sí tendría intención de hacerlo (Tabla 1).

Tabla 1

Percepciones sobre la utilización y el uso compartido de datos

	Le gustaría utilizar datos de otros	Ha utilizado datos de otros		Considera importante compartir datos
Sí	236 (66%)	40 (11%)	**Sí**	171 (48%)
No	46 (13%)	303 (85%)	**No comparto, pero me gustaría**	149 (42%)
NS/NC	74 (21%)	13 (4%)	**No comparto ni quiero hacerlo**	36 (10%)

En lo que respecta a la disponibilidad de los datos, solo el 18% (77) los publica en abierto. Un 52% (220) de los investigadores/as permite el acceso a sus datos a su grupo o colegas, mientras que un 22% (91) reconoce que debería adaptarlos antes de hacerlos accesibles (Figura 1).

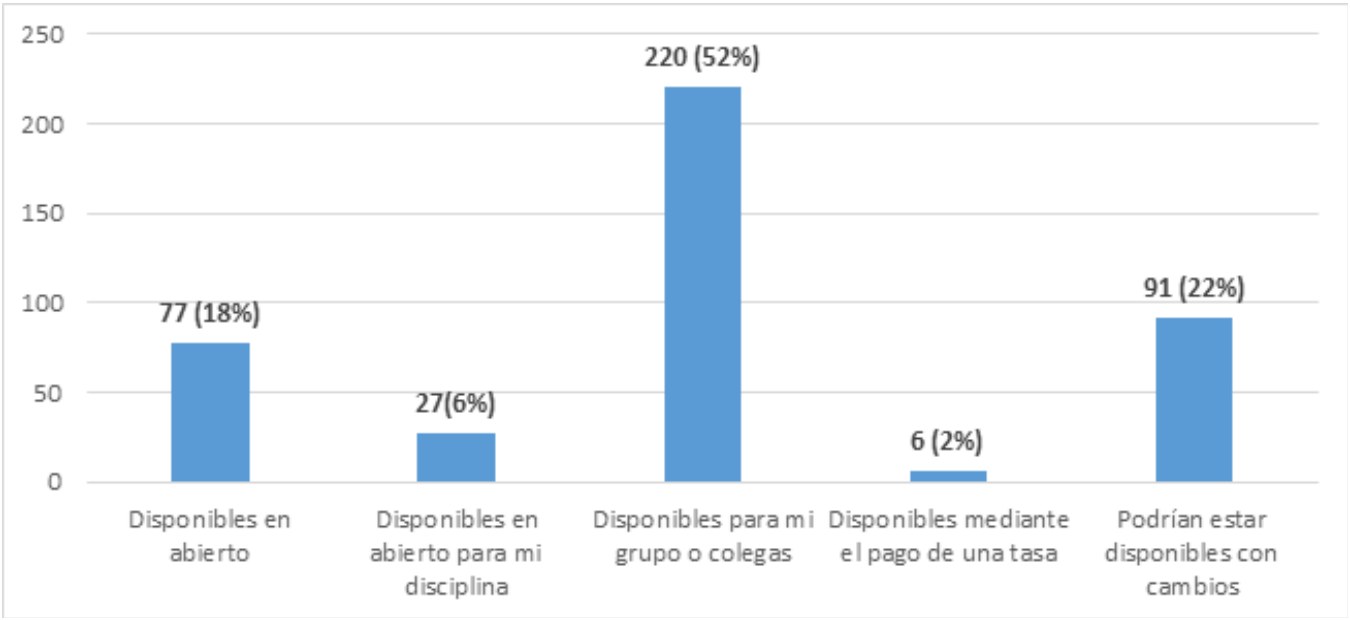


Figura 1
Disponibilidad de los datos de investigación

Cuando se les pregunta a los investigadores/as si alguna vez han facilitado datos a otros/as colegas, un 5% (20) respondieron que no, y un 50% (176) que nunca les habían solicitado datos. Del 45% (159) que sí han compartido datos en alguna ocasión, destacan en un 61% (97) los han proporcionado a otro investigador/a, y el 11% (18) a otros grupos de investigación o a revistas (Figura 2).

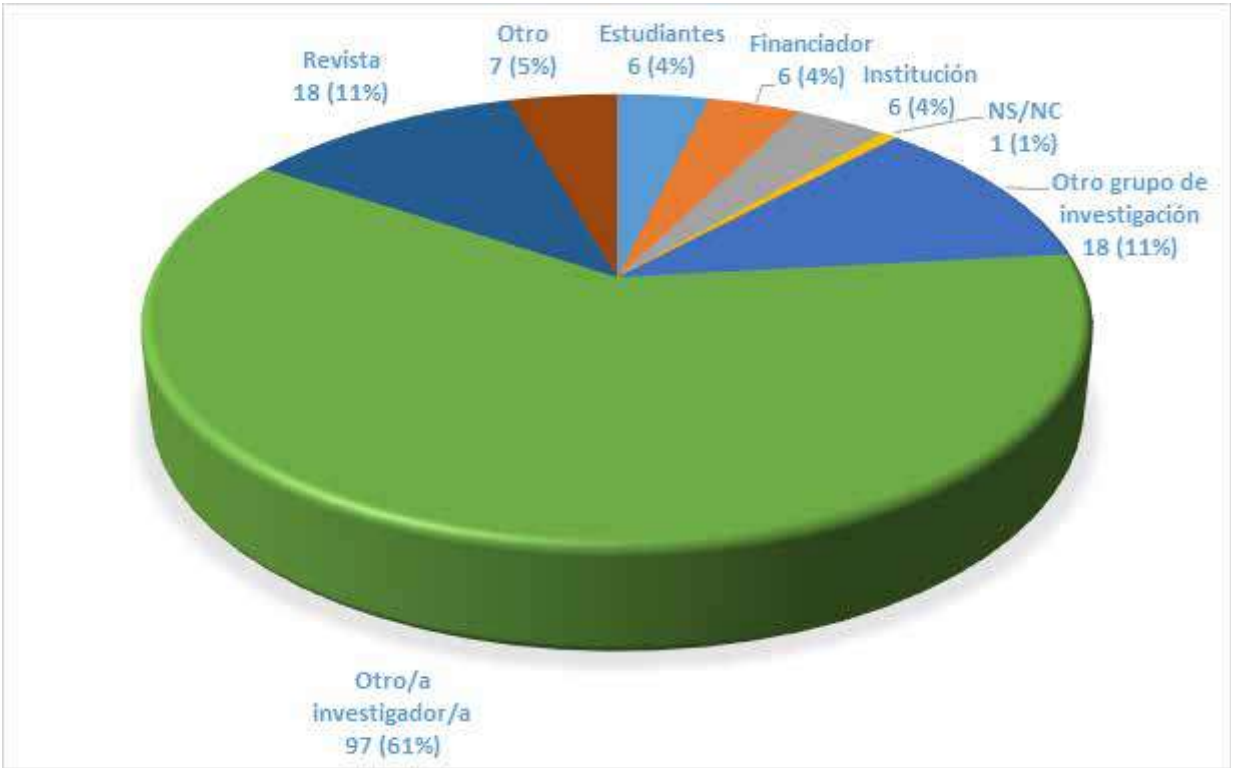


Figura 2
¿Quién le solicitó datos de investigación?

Ante la pregunta de qué es lo que más preocupa a la hora de compartir datos en un servicio externo, las personas encuestadas debían otorgar puntuaciones del 1 al 10 a las opciones propuestas. Un 52% (185) de los investigadores/as puntuó con 10 las cuestiones legales o de confidencialidad, seguidas de los derechos de propiedad o de autoría, puntuados con el máximo por un 41% (147) de los encuestados/as y de la falta de seguridad de los datos en un servicio externo, puntada con el máximo por el 37% (130). (Figura 3).

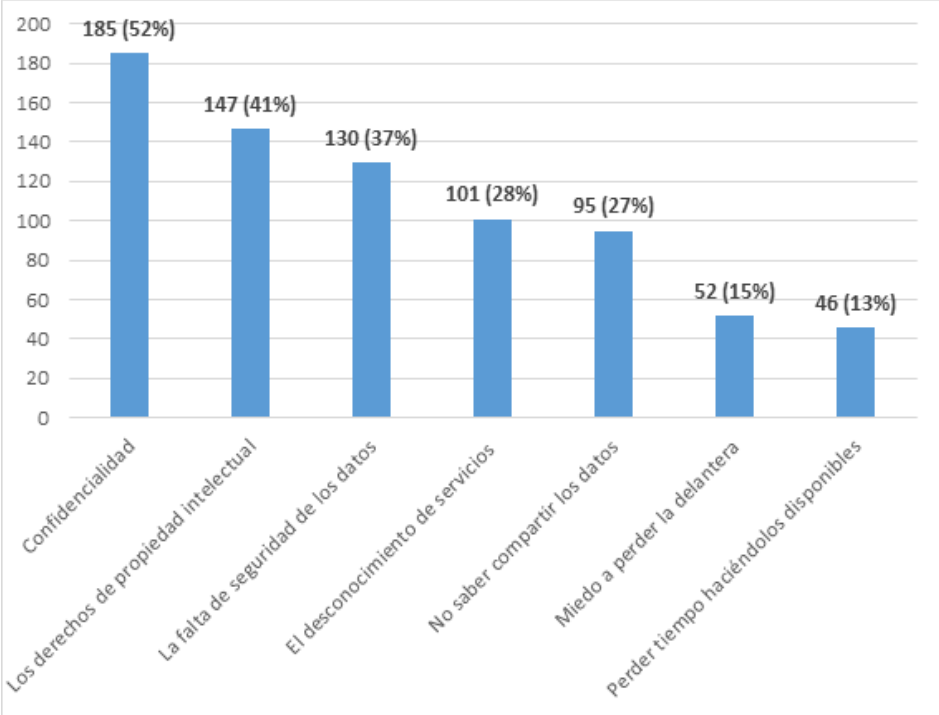


Figura 3
¿Qué le preocupa a la hora de compartir sus datos de investigación?

En relación con los requerimientos para depositar datos en un servicio externo, principalmente se le solicita información acerca del proyecto, administrativa o técnica, pero hay un gran porcentaje que nunca se lo habían solicitado (25%), y un 24% respondieron no sabe o no contesta (Figura 4).

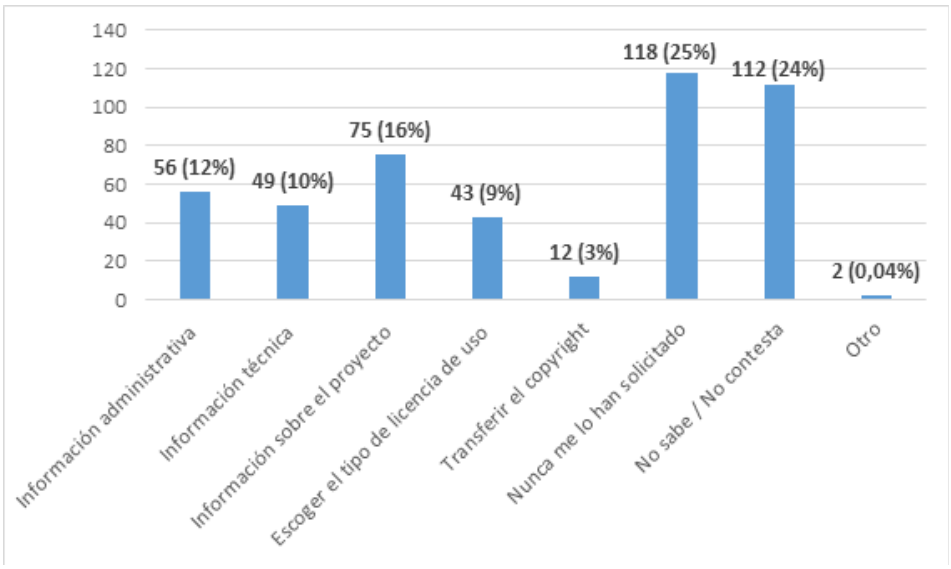


Figura 4
Cuando envía datos a un servicio externo, ¿qué se le requiere?

A la pregunta acerca de qué medios utiliza para localizar y acceder a los datos reutilizables de otros investigadores/as con los que no colabora, un 41% (221) respondió que no utilizan datos de otros/as y un 28% (151) utilizan bases de datos o repositorios institucionales, destacando también los motores de búsqueda, con un 11% (57) (Figura 5).

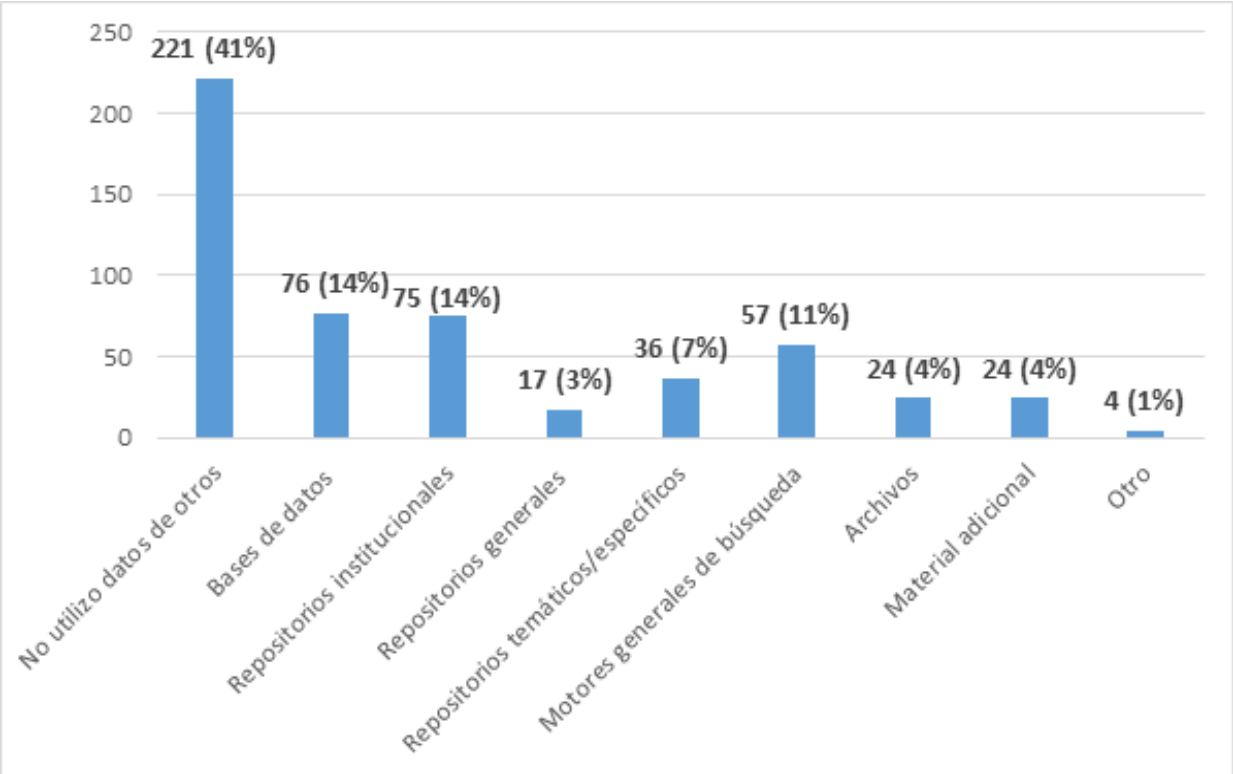


Figura 5

¿Qué medios utiliza para localizar y acceder a los datos reutilizables de otros investigadores/as con los que no colabora?

De los datos reutilizables, los encuestados/as respondieron que suelen utilizar datos económicos (6%;39), sociológicos (21%;130), demográficos (17%;101), psicológicos, terapéuticos, o clínicos (13%;74), destacando también de rendimiento académico (18%;110). Un 5% (33) indicaron otro tipo de datos (visuales, pedagógicos, lingüísticos…) y un 20% (123) no saben o no contestan.

Discusión y conclusiones

La encuesta realizada ha permitido obtener resultados sobre uso, disponibilidad, localización, acceso, tipo y preocupaciones en torno a los datos de investigación propios y reutilizados en Ciencias de la Educación. Uno de los resultados más llamativos ha sido la paradoja entre el alto interés por la reutilización de datos (66%) y la baja tasa de utilización real (11%), aspecto que también observado en estudios previos como el de Tenopir et al. (2015). Se ha apreciado que la mayoría de los investigadores/as solo comparte datos con su grupo o colegas, al igual que en otras investigaciones como la de Sixto-Costoya et al. (2021), mientras que solo el 18% los publica en abierto, lo que limita la accesibilidad y el potencial de reutilización, resultado similar al obtenido en trabajos como el de Aleixandre-Benavent et al. (2020).

Las principales preocupaciones para compartir datos son las cuestiones legales o de confidencialidad, los derechos de propiedad o de autoría y la falta de seguridad de los datos en un servicio externo, coincidiendo con trabajos como el de Tenopir et al. (2015) o Linek et al. (2017). En cuanto a la localización y acceso a datos, los principales medios utilizados son las bases de datos, repositorios institucionales y los motores de búsqueda. Los tipos de datos más utilizados son los económicos, sociológicos, demográficos y de rendimiento académico.

Como posibles razones de la baja reutilización de datos podrían enumerarse, la falta de conocimiento acerca de la existencia de datos relevantes o de las herramientas para acceder a los mismos; la falta de habilidades y formación específica por parte de los investigadores/as ya que pueden no tener las competencias necesarias para procesar y analizar datos de otros/as (Hampton y Allard, 2023); la falta de tiempo para la adecuación de los datos (Tenopir et al., 2015); preocupaciones éticas, sobre la privacidad, propiedad intelectual, confidencialidad, consentimiento y uso responsable de los datos (Martínez-Uribe y MacDonald, 2009; Sholler et al., 2019) y la falta de incentivos (Tenopir et al., 2015).

Impacto y transferencia

Los resultados de la encuesta revelan un gran potencial para la reutilización de datos de investigación en el campo educativo, una predisposición de los investigadores/as para hacerlo. Sin embargo, se identifican barreras en la utilización de estos, por ejemplo, legales, formativas, éticas. Por tanto, a partir de aquí, se podrían implementar una serie de acciones para minimizarlas y crear así un entorno más favorable para la compartición de datos en esta disciplina. Entre estas acciones tendríamos: la creación de repositorios accesibles y fáciles de usar, ofrecer incentivos para que los investigadores/as compartan sus datos, ofrecer formación a los investigadores/as sobre buenas prácticas de gestión de datos y compartición de datos, mejorar la visibilidad de los datos, desarrollar herramientas de búsqueda, fomentar la interoperabilidad o mejorar infraestructuras.

En conclusión, pensamos que dichas acciones mejorarían la calidad de la investigación educativa, aumentarían la transparencia y replicabilidad de los resultados, y facilitarían la colaboración entre investigadores educativos.

Referencias bibliográficas

Aleixandre-Benavent, R., Vidal-Infer, A., Alonso-Arroyo, A., Peset, F., & Ferrer-Sapena, A. (2020). Research Data Sharing in Spain: Exploring Determinants, Practices, and Perceptions. *Data*, 1–14.

Berghmans, S., Cousijn, H., Deakin, G., Meijer, I., Mulligan, A., Plume, A., Rijcke, S., Rushforth, A., Tatum, CT., Van Leeuwen, T., & Waltman, L. (2017). Open Data: the researcher perspective. *Survey and case studies*. https://doi.org/10.17632/bwrnfb4bvh.1

Cushing, AL., & Shankar, K. (2019). Digital curation on a small island: a study of professional education and training needs in Ireland. Archives and Records. *The Journal of the Archives and Records Association*, *40* (2), 146-163. doi:10.1080/23257962.2018.1425135

Fernandes, H. D. H., & de Oliveira, A. F. (2018). Managing Long-term Digital Preservation in Research Data Repositories*. Revista Ibero-Americana de Ciencia da Informacao*, *11*(1), 255-273.

Linek, S. B., Fecher, B., Friesike, S., & Hebing, M. (2017). Data sharing as social dilemma: Influence of the researcher's personality. *PLoS ONE, 12*(8), 1-24. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183216

Martinez-Uribe, L., & Macdonald, S. (2009). User Engagement in Research Data Curation. http://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/3206

Murray-Rust, P., Molloy, J. C. & Cabell, D. (2014). Open Content Mining. En Moore, S. (Ed.). Issues in Open Research Data. Ubiquity Press, pp. 11-31

Parra-Calderon, C. L., Sanz, F., McIntosh, L. D. (2020). The Challenge of the Effective Implementation of FAIR Principles in Biomedical Research. *Methods of Information in Medicine, 59* (4/5), 117-118. doi: 10.1055/s-0040-1721726

Peset, F. Aleixandre-Benavent, R., Blasco-Gil, Y., & Ferrer-Sapena, A. (2017). Datos abiertos de investigación. Camino recorrido y cuestiones. *Anales de Documentacion, 20*(1), 1–12. https://doi.org/10.6018/ANALESDOC.20.1.272101

Popkin, G. (2019). Data sharing and how it can benefit your scientific career. *Nature, 569*(7756), 445–447. https://doi.org/10.1038/d41586-019-01506-x

Sholler, D., Ram, K., Boettiger, C., & Katz, D. S. (2019). Enforcing public data archiving policies in academic publishing: A study of ecology journals. *Big Data and Society, 6*(1), 1–18. https://doi.org/10.1177/2053951719836258

Sinaci, A. A., Nunez-Benjumea, F. J.; Gencturk, M.; Jauer, M. L.; Deserno, T.; Chronaki, C., et al. (2020). From Raw Data to FAIR Data: The FAIRification Workflow for Health Research. *Methods of Information in Medicine, 59,* E21-E32. doi: 10.1055/s-0040-1713684.

Sixto Costoya, A. (2021). La investigación española en Ciencias de la Salud frente al uso compartido de datos: una aproximación cualitativa. Valencia: Universitat de Valencia (tesis doctoral).

Tedersoo, L., Kungas, R., Oras, E., Koster, K. Eenmaa, H., Leijen, A. et al (2021). Data sharing practices and data availability upon request differ across scientific disciplines*. Scientific Data, 8*(1), art 192. doi: 10.1038/s41597-021-00981-0.

Tenopir, C., Dalton, E., Allard, S., Frame, M., Pjesivac, I., Birch, B; Pollock, D., & Dorsett, K. (2015). Changes in Data Sharing and Data Reuse Practices and Perceptions among Scientists Worldwide. *PLoS ONE, 10*(8), 1–24. https://doi.org/10.5061/dryad.1ph92

Los datos abiertos en las publicaciones científicas en educación[12]

Celia Martínez-Córdoba [1]
Betlem Ortiz-Campos [1]
Adolfo Alonso-Arroyo [1,2]
Rut Lucas-Domínguez [1,2]
Remedios Aguilar-Moya [3]
Rafael Aleixandre-Benavent [4]

[1] *Grupo de investigación UISYS, Unidad de Información e Investigación Social y Sanitaria, Universitat de València. Unidad Asociada a INAECU. Instituto Interuniversitario de Investigación Avanzada sobre Evaluación de la Ciencia y la Universidad. UC3M-UAM, España*

[2] *Departamento de Historia de la Ciencia y Documentación, Universitat de València, España*

[3] *Departamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica. Universidad Católica de Valencia, España*

[4] *Ingenio (CSIC-Universitat Politècnica de València), España*

celia.martinez-cordoba@uv.es

Resumen

El intercambio de datos en educación es un catalizador clave para impulsar investigaciones eficientes, ahorrar tiempo y recursos, y fomentar la transparencia y la reproducibilidad. Este trabajo examina la implementación de esta práctica, buscando ofrecer una visión detallada sobre el estado actual en el área educativa. Se analizaron artículos pertenecientes a las categorías educativas del Data Citation Index de la Web of Science entre 2021 y 2022. Se evaluaron aspectos como las condiciones de acceso a los datos, los repositorios y los formatos de archivo empleados, si incluían material suplementario o datos brutos de investigación y su disponibilidad. De los 513 artículos analizados, solo el 29.43% incluían datos brutos, y un 56.33% ofrecían material suplementario. Entre las publicaciones con datos de investigación, el 49.66% proporcionaba acceso sin restricciones. El repositorio más utilizado fue Open Science Framework (OSF), el formato .wav predominó entre los archivos de datos brutos y .pdf fue el más común para los materiales suplementarios. Aún existe un bajo porcentaje de artículos con datos asociados en educación, y los formatos propietarios prevalecen sobre los libres y reutilizables. En consecuencia, urge promover políticas que fomenten el intercambio de datos en este campo, reconociendo su importancia como motor de cambio.

Palabras clave: Datos abiertos, Ciencias de la Educación, investigación educativa, enseñanza superior.

Abstract

The exchange of data within education is emerging as a critical driver of efficient research, resource optimization, and enhanced transparency and reproducibility. This study delves into the current state of this practice, aiming to provide a comprehensive view of data exchange in education. Articles belonging to the educational categories of the Data Citation Index of Web of Science were analyzed between 2021 and 2022. Aspects such as data access conditions, repositories used and file formats employed, inclusion and accessibility of supplementary material and raw research data were evaluated. 513 articles were analyzed. Only 29.43% included raw data, and 56.33% offered supplementary material. 49.66% of publications with research data provided unrestricted access. The Open Science Framework (OSF) emerged as the most frequently used repository, .wav predominated among raw data files, and .pdf was the most common for supplementary materials. These findings highlight the relatively low percentage of articles incorporating data in education research, further compounded by the prevalence of proprietary formats over open and reusable alternatives. Therefore, the need to promote policies that actively encourage data exchange within this field becomes increasingly evident. Fostering a culture of open data sharing holds immense value for the advancement of educational research and ultimately, the improvement of educational experiences for all.

Keywords: Open data, Education Science, educational research, higher education.

12 Este trabajo se ha beneficiado de una ayuda del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Agencia Estatal de Investigación. Proyectos de Transición Ecológica y Digital 2021. Proyecto: Los datos de investigación en abierto en Ciencias de la Educación como motor del cambio social (EDUCADATA). TED2021-131057B-I00.

Introducción

La ciencia se erige como un pilar fundamental en la construcción del conocimiento, siendo la comunicación de los resultados de investigación a través de publicaciones científicas un elemento esencial en este proceso (Sixto-Costoya, 2021). La colaboración entre investigadores se considera un motor del desarrollo científico (Valderrama-Zurián et al., 2018), y el auge del acceso abierto, junto con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, ha permitido acercar en mayor medida el conocimiento a la sociedad (Zuiderwijk et al., 2020). Los artículos científicos suelen ir acompañados de materiales adicionales, como datos brutos y material suplementario (Andrea-Sixto et al., 2022). El intercambio de datos brutos tiene un enorme potencial para impulsar el progreso científico, aunque existen ciertos obstáculos que deben ser considerados, como las cuestiones de propiedad intelectual y las limitaciones de recursos (Aleixandre-Benavent et al., 2018). Fomentar el intercambio de datos requiere un compromiso por parte de todos los actores involucrados en la investigación, investigadores, financiadores, editoriales e instituciones (Sixto-Costoya et al., 2020), y es fundamental tener en cuenta el cumplimiento de los principios FAIR (Findable, Accessible, Interoperable and Reusable) a la hora de intercambiar datos (Zuiderwijk et al., 2020).

Tanto a nivel internacional como nacional, se están implementando medidas para fomentar el intercambio de datos en la investigación (European Commission, 2019; Agencia Estatal de Investigación, 2020). Si bien se han observado avances en este ámbito, aún persisten diferencias en el depósito de datos entre las distintas áreas de conocimiento (Lucas-Domínguez et al., 2021; Valderrama-Zurián et al., 2018). En el ámbito de la educación, a pesar de la reconocida importancia de los datos para la investigación educativa, todavía existe una falta de evidencia sobre las prácticas de intercambio de datos (Valderrama-Zurián et al., 2018).

El intercambio de datos en la investigación educativa se configura como un área de gran potencial para el desarrollo de la ciencia abierta. Este estudio tiene como objetivo contribuir a la comprensión de las prácticas actuales en este ámbito, así como a la identificación de los factores que pueden facilitar un mayor intercambio, analizar los datos asociados y comprender su implementación en la investigación educativa, con el fin de promover el cambio social.

Método

Para llevar a cabo este estudio se buscaron publicaciones científicas en áreas de educación en el Data Citation Index de la Web of Science (“Education and Educational Research”, “Education, Scientific Disciplines” y “Education Special”) que tuviesen datos asociados entre 2021 y 2022. La búsqueda se hizo a través de la Web of Science Core Collection. Se procesaron con el programa Bibliométricos, software interno desarrollado para facilitar y automatizar el proceso de transferencia de datos de diversas fuentes a una base de datos relacional en Microsoft Access. Se conservaron campos como el título, revista, ISSN, año y DOI, añadiendo secciones para datos asociados y material suplementario. Se registraron detalles como acceso (libre o restringido), repositorio (multidisiplinar, temático) y formatos para datos (pdf, csv. txt, etc.) en los datos brutos de investigación, y condiciones de acceso y ubicación para material suplementario. Se localizó el texto completo de los artículos a partir del DOI, se verificó la presencia de datos brutos y material suplementario y se analizó el tipo de formato.

Resultados

De los 513 registros recuperados, el 29,43% (151) disponen realmente de datos brutos y el 56,33% (289) contienen material suplementario. Las publicaciones que contienen ambos tipos de material adicional son 90, lo que representa un 17,54% del total (Figura 1).

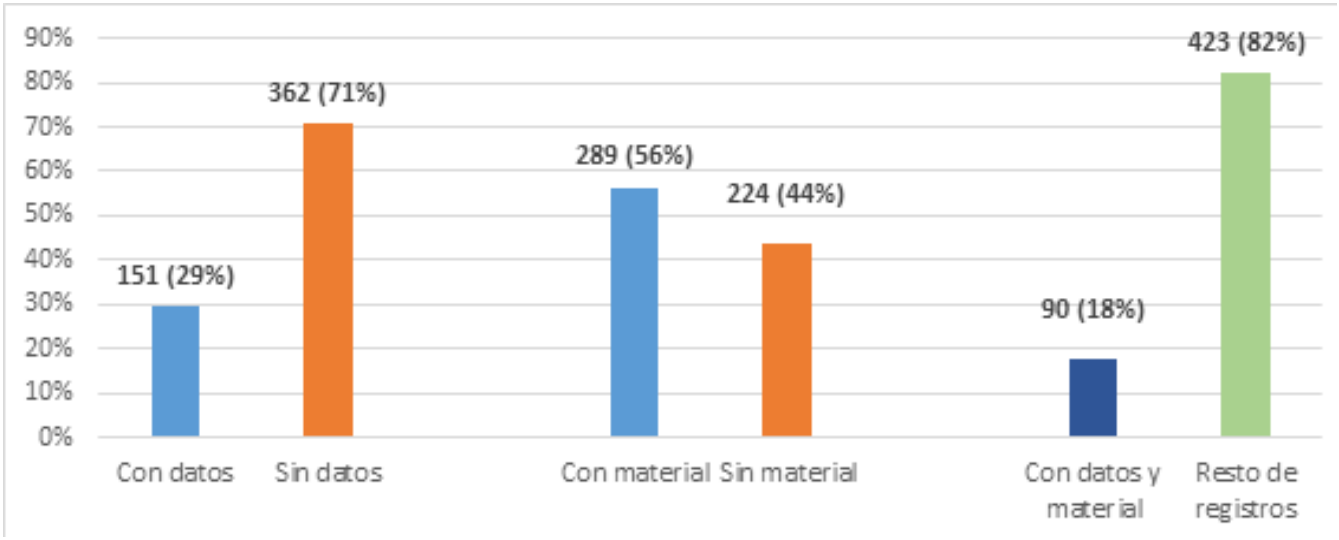


Figura 1

Distribución de las publicaciones según tengan o no datos asociados, material suplementario o ambas.

De los 151 artículos que incluyen datos brutos de investigación, el 49,67% (75) de los investigadores los ofrecen sin imponer condiciones de acceso, mientras que el 50,33% (76) restante sí establece requisitos, la mayoría de los cuales, un 42,38% (64) consisten en pedirle acceso al autor.

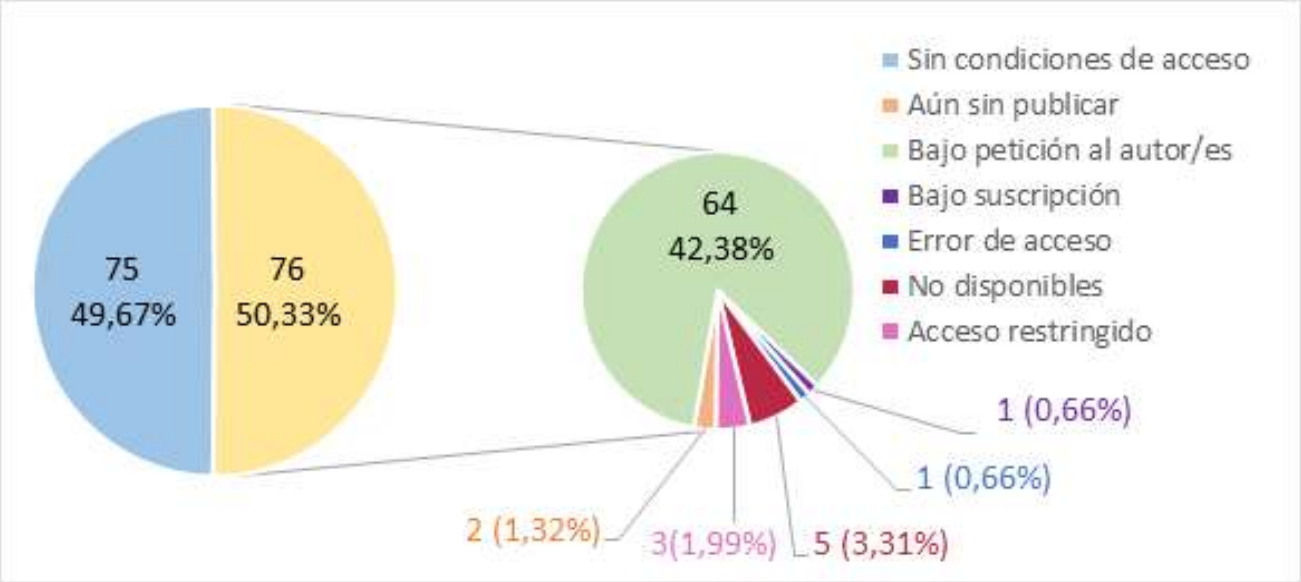


Figura 2

Distribución de las publicaciones con datos asociados según su condición de acceso.

De los 151 artículos que contienen datos brutos, el 48,34% (73) han sido depositados en repositorios. El repositorio más utilizado es Open Science Framework (OSF), en 23 publicaciones, seguido de Harvard Dataverse e IRIS, cada 7 publicaciones, y Figshare, con 6. Han participado un total de 25 repositorios, tanto multidisciplinares como específicos de educación.

En cuanto al formato de los datos brutos compartidos, estos 151 artículos han generado un total de 1.712 archivos depositados. Se han contabilizado hasta 39 formatos diferentes, tanto libres como propietarios, destacando el formato de texto con un 40% (678 archivos) en 71 artículos, seguido de archivos de audio, con un 20% (343) en 3 artículos, y por los archivos de datos, con un 16% (272) en 41 artículos (Figura 3).

Los archivos más utilizados en total han sido .wav con 341 archivos (19,92%), aunque solo se ha usado en 2 artículos, seguido por .txt con 282 archivos (16,47%), en 10 artículos, .pdf con 241 archivos (14,08%) en 20 artículos, y .csv con 219 archivos (12,79%) en 26 artículos.

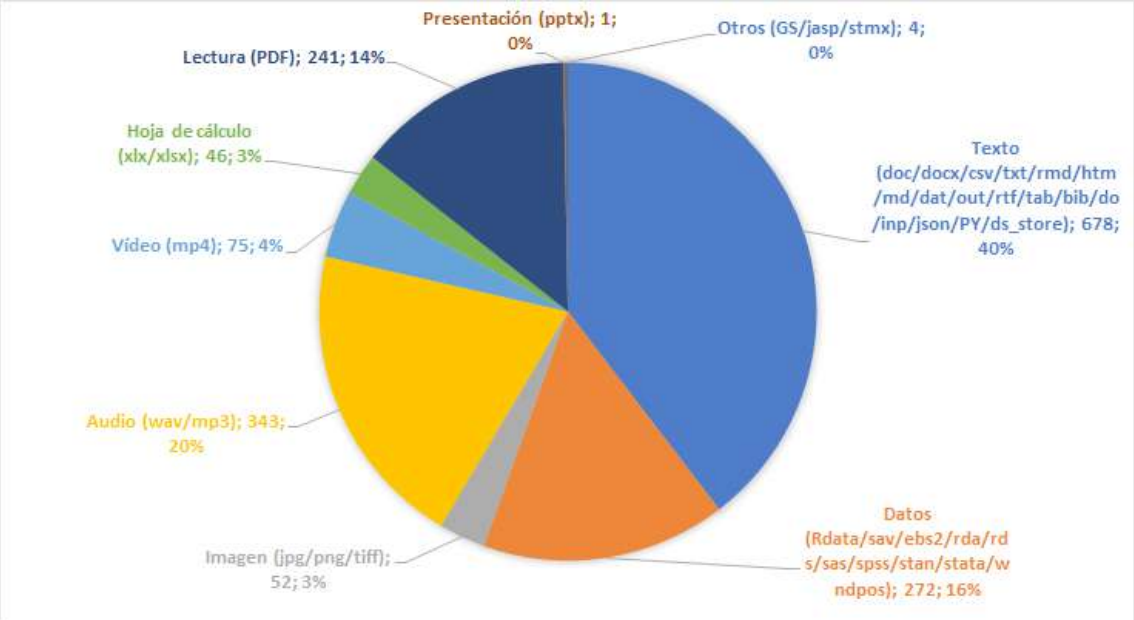


Figura 3

Distribución de los tipos de formato de los datos asociados

Los 289 artículos que incluyen material suplementario agrupan 739 archivos. Los formatos más utilizados han sido los .pdf con un 43% (318) en 177 artículos, seguido de .csv con un 16,37% (212) en 32 artículos, .doc/.docx con 107 archivos (14,48%) en 75 artículos, y .jpg como formato de imagen con un 12,72% (94), en 21 artículos. En la Figura 4 podemos ver la distribución de los 18 tipos de formatos agrupados por tipos de archivo.

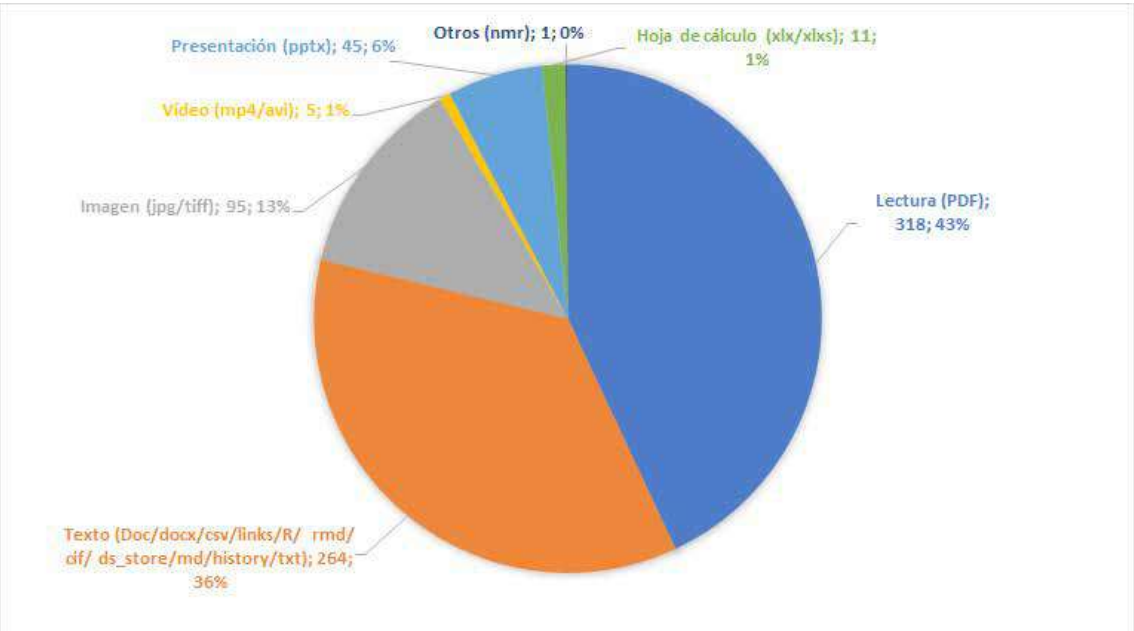


Figura 4

Distribución de los tipos de formato del material suplementario

El material suplementario es recogido por las publicaciones de diversa manera. De los 285 artículos que disponen de material suplementario, un 37% (105) lo presentan como apéndices en el mismo cuerpo del artículo, mientras

que el 63% (184) lo comparten como material externo a la publicación. Solo un 7% (19) de los trabajos científicos ofrecen material suplementario tanto en el texto del propio artículo como en formato descargable en otro tipo de fichero/s (Figura 5).

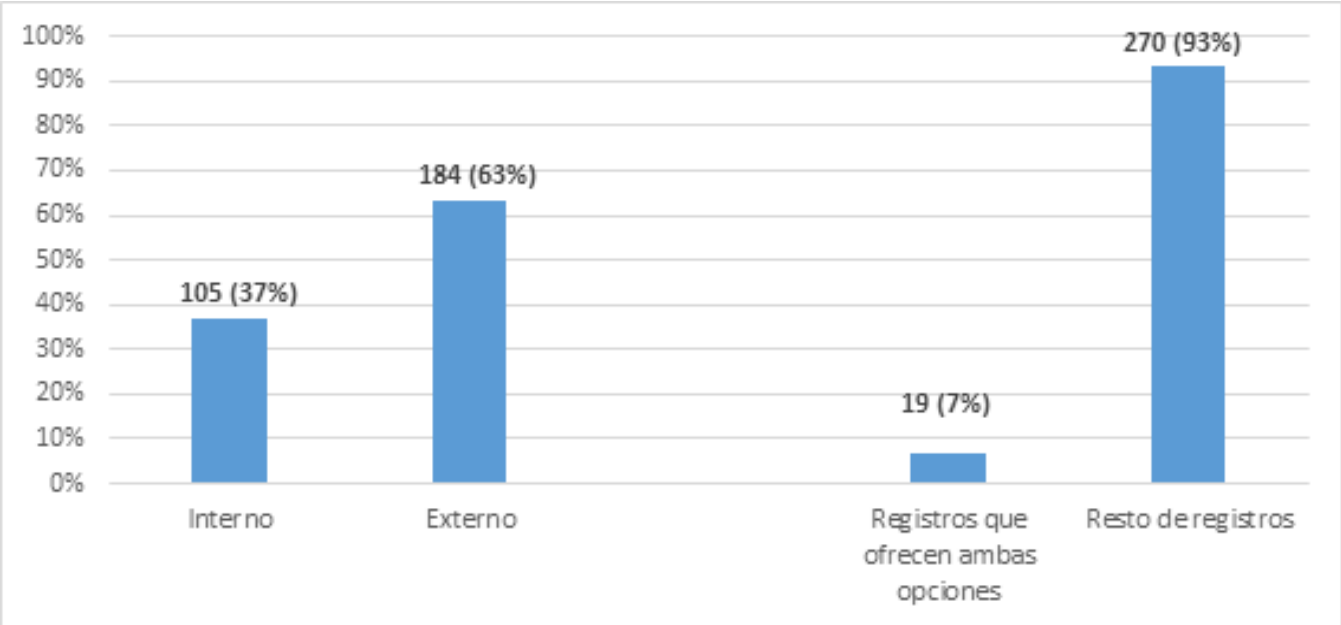


Figura 5

Distribución de las publicaciones con material suplementario según su localización

De las 30 revistas totales en las cuales se han publicado los artículos, entre las más destacadas en cada una de las categorías analizadas se resalta que "Education & Educational Research", *Frontiers in Education* lidera con un 7,40% (30) del total. Le siguen *Education Science* con el 2,53% de los artículos (13) y *Language Learning* con un 2,14% (11). Si analizamos los datos por categorías, en la categoría "Education, Scientific Disciplines", las revistas *Journal of Statistics and Data Science Education* encabeza con 11 (2,14%) publicaciones, seguido por *CBE-Life Sciences Education* y *Journal of Chemical Education*, ambos con 6 (1,16%) publicaciones. Por último, en la categoría "Education Special", son las revistas *International Journal of Early Childhood Special Education* y *Research in Developmental Disabilities* destacan con 5 (0,97%) y 3 (0,58%) publicaciones, respectivamente.

Discusión y conclusiones

El intercambio de información en el ámbito educativo no es tan común ni está tan avanzado como en otras áreas (UNESCO, 2022). Diversos factores contribuyen a esta situación, como la falta de incentivos para los investigadores y la carencia de infraestructuras gestionadas por profesionales especializados en la recopilación, unificación y preservación de datos (Zuiderwiik et al., 2020).

Se observa una amplia variedad de formatos propietarios para compartir datos, lo que dificulta su aprovechamiento. Es crucial concienciar a los científicos desde el inicio de sus investigaciones sobre la importancia de compartir hallazgos y promover el depósito de datos brutos como una práctica esencial, ya que esto facilita el acceso a la ciencia, aumenta su reproducibilidad y ahorra tiempo y recursos, tal como indican los principios FAIR (Localizable, Accesible, Interoperable, Reutilizable).

Sería beneficioso revisar y unificar las políticas editoriales de las revistas para agilizar el proceso de compartir datos de manera colectiva (Sholler et al., 2019), y la comunidad científica dedicada a la educación debería involucrarse más en el movimiento de compartir datos, destacando así sus descubrimientos y avances científicos, pues la educación, al igual que la salud, es un motor de cambio y un derecho fundamental de la sociedad (Valderrama-Zurián et al., 2019).

Impacto y transferencia

Para avanzar en la comprensión del panorama del depósito de datos en el ámbito educativo se identifican diversas áreas de investigación prometedoras. En primer lugar, se propone ampliar el análisis temporal y la diversidad de fuentes de datos con el fin de estudiar la evolución del depósito de datos a lo largo del tiempo y fortalecer la validez de las conclusiones. Asimismo, se sugiere explorar las percepciones y actitudes de los diversos colectivos involucrados en el depósito y reutilización de datos, desde profesionales educativos hasta editores de revistas, para comprender mejor los factores que influyen en este proceso. Finalmente, se plantea investigar las interrelaciones entre variables clave, como la citación de artículos, la financiación de proyectos y las políticas nacionales e internacionales, para contextualizar el papel de los datos en el ecosistema educativo y promover su uso efectivo. Estas líneas de investigación prometen aportar nuevas perspectivas y contribuir al avance del conocimiento en este campo crucial.

Referencias bibliográficas

Agencia Estatal de Investigación. (2020). Resolución de la Presidencia de la Agencia Estatal de Investigación por la que se aprueba la convocatoria de tramitación anticipada para el año 2020 del procedimiento de concesión de ayudas a «Proyectos de I+D+i», en el marco del Programa Estatal de Gener, (2020). Disponible en: https://www.aei.gob.es/sites/default/files/convocatory_info/2021-08/resolucion_modificacion_convocatoria_PID_2020.pdf

European Commission. (2019). H2020 Online Manual. Open Access & Data Management. Disponible en: https://ec.europa.eu/research/participants/docs/h2020-funding-guide/cross-cutting-issues/open-access-data-management/open-access_en.htm

Lucas-Domínguez, R., Alonso-Arroyo, A., Vidal-Infer, A. y Aleixandre-Benavent, R. (2021). The sharing of research data facing the COVID-19 pandemic. Scientometrics, 126, 4975-4990. DOI: 10.1007/s11192-021-03971-6

Sholler, D., Ram, K., Boettiger, C. y Katz, D. S. (2019). Enforcing public data archiving policies in academic publishing: A study of ecology journals. Big Data and Society, 6(1), 1–18. DOI: 10.1177/2053951719836258

Sixto-Costoya, A. (2021). La investigación española en Ciencias de la Salud frente al uso compartido de datos: una aproximación cualitativa. Universitat de València [Tesis doctoral].

UNESCO (2022). Rethinking Education. Towards a global common good? UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379722

Valderrama-Zurián, J.C., Aguilar-Moya, R. y Gorraiz, J. (2018). On the bibliometric nature of a foreseeable relationship: open access and education. Scientometrics, 120, 1031-1057. DOI: 10.1007/s11192-019-03175-z

Zuiderwijk, A., Shinde, R. Y Jeng, W. (2020). What drives and inhibits researchers to share and use open research data? A systematic literature review to analyze factors influencing open research data adoption. PLoS ONE, 15(9): e0239283. DOI: 10.1371/journal.pone.0239283

La “Diana de impacto” instrumento de investigación y construcción del sentido de agencia participativa en niñas y niños

Laia Ferrús Vicente[1]
Marta Beatriz Esteban Tortajada [1]
Ana Novella Cámara [1]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
m.esteban@ub.edu; lferrusvicente@ub.edu; anovella@ub.edu

Resumen

Se presenta un instrumento innovador para llevar a cabo una evaluación participativa en la que toman parte chicas y chicos de 8 a 13 años, familiares y equipos dinamizadores. La experiencia se enmarca en el desarrollo del proyecto europeo ‘Kids Got Rights’ (101008506-REC-AG-2020), en el que participaron 7 entidades europeas de educación en el ocio y el tiempo libre y cuya finalidad era la capacitación de las chicas y los chichos para que lideraran procesos de formación a iguales en derechos de la infancia. El instrumento innovador al que se alude, la ‘diana del impacto’, se diseña, valida y pilota *ad hoc*, y se administra para evaluar la dimensión ‘aprendizajes, cambios e incidencia de la experiencia’. Desde un enfoque de derechos de la infancia, particularmente de derechos de participación de niñas, niños y adolescentes, así como de investigación participativa, el instrumento se revela como promotor del diálogo intergeneracional y estrategia para el reconocimiento de la agencia de los colectivos infantil y adolescente. Asimismo, el instrumento facilita el ejercicio de una participación genuina y transformadora, y las chicas y los chicos intervienen en calidad de ciudadanía generadora de conocimientos.

Palabras clave: metodologías innovadoras, evaluación participativa, participación de la infancia

Abstract

An innovative instrument is presented for conducting participatory evaluation involving children aged 8 to 13, family members, and facilitators. The experience is part of the European project ‘Kids Got Rights’ (101008506-REC-AG-2020), involving 7 European entities in education for leisure and free time, aimed at empowering children to lead peer training processes on children’s rights. The innovative instrument referred to as the ‘impact target’ is designed, validated, and piloted ad hoc, and is administered to evaluate the dimension of ‘learning, changes, and impact of the experience.’ From a children’s rights perspective, particularly regarding the rights of participation of children and adolescents, as well as participatory research, the instrument proves to be a promoter of intergenerational dialogue and a strategy for recognizing the children’s and adolescents’’ agency. Additionally, the instrument facilitates the exercise of genuine and transformative participation, with girls and boys intervening as knowledge-generating citizens.

Keywords: innovative methodologies, participatory evaluation, child participation

Introducción

Desde un enfoque de derechos, la investigación que involucre a niñas, niños y adolescentes (NNAs) ha de mantener el equilibrio entre garantizar sus derechos de participación y salvaguardar sus derechos, por lo que debe ser “ética, delicada y respetuosa” (Skelton, 2008, p. 23). Esto supone que debe, por un lado, respetar la dignidad, los derechos y el bienestar de NNAs (Graham et al., 2015) y, por otro, situarlos en el centro del proceso investigador (Mateos Inchaurrondo et al., 2020), otorgándoles autoridad en tanto expertas/os (Moore et al., 2015) con agencia y competencia (Horgan, 2016) y ejerciendo formas de participación liderada (Mateos-Blanco et al., 2022). Por lo tanto, un proceso investigador desde un enfoque de derechos ha de incluir en todo caso a NNAs como actores sociales y constructoras/es de conocimiento, cuando no como socias/os coinvestigadoras/es (Mayne et al., 2018), ya sea desde la misma gestación del proyecto o en fases más avanzadas del mismo.

Uno de los aspectos que genera debate es la selección de la aproximación metodológica más adecuada cuando se investiga 'para', 'con' y 'desde' las infancias y adolescencias (Thomson, 2007). Desde un enfoque de derechos y un planteamiento inclusivo, parece adecuado optar por metodologías participativas (Esteban y Novella, 2020; Horgan, 2016; Mateos Inchaurrondo et al., 2020; Punch, 2002) que fomenten la libre expresión de las/os participantes y den lugar a las cien lenguas de las niñas y los niños (Malaguzzi, en Gallacher y Gallagher, 2008).

El trabajo que presentamos se enmarca en el proyecto europeo 'Kids Got Rights!' (101008506-REC-AG-2020), en el que participaron 196 personas: 108 NNAs de 8 a 13 años, 56 familiares y 32 monitora/es. NNAs formaban parte de 7 entidades europeas de educación en el tiempo libre (Italia, Dinamarca, Austria, Finlandia, Eslovenia, Inglaterra y España), y en el marco del proyecto lideraron formaciones en derechos de la infancia con iguales, acciones promotoras del desarrollo de su sentido de agencia, tal como queda recogido en la Observación General no.20 sobre la efectividad del niño durante la adolescencia (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2016) y de la participación liderada de la infancia y la adolescencia (Comisión Europea, 2021). Para analizar el impacto de estas acciones, se implementaron estrategias participativas, de entre las que destacamos y presentamos la evaluación participativa, y, más específicamente, el instrumento 'diana del impacto', la cual, mediante el mapeo creativo, permite situar organizadamente las incidencias de la experiencia a partir de diferentes niveles y teniendo en cuenta a colectivos de distinta edad (NNAs y personas adultas).

Método

La metodología utilitzada corresponde a una investigación evaluativa de carácter participativo. Tal y como apunta Bausela-Herreras (2003), esta metodología permite generar procesos que ayuden a profundizar en la experiencia vivida por parte de los sujetos implicados a partir de espacios de reflexión individual y colectiva. En los procesos evaluativos se emplean metodologías diversas y flexibles (Escudero, 2016), que facilitan la identificación de los elementos más significativos de la participación, en especial, de la liderada por NNAs. Así, NNAs son reconocidas/os como co-investigadoras/es con experiencias y voz propia, participando activamente en el proceso (Esteban et al., 2021). Con el fin de lograr una investigación más inclusiva, en este trabajo las/os NNAs son reconocidas/os como sujetos con competencias y conocimientos válidos para la investigación y la articulación de saberes para la construcción de conocimiento (Esteban et al., 2021). De este modo, el proceso se centra en la escucha y en el trabajo colaborativo de manera que NNAs puedan forjar el significado de sus experiencias y conocimientos.

En el caso que nos ocupa, nos interesa compartir no tanto los resultados y conclusiones del proyecto 'Kids Got Rights!', sino la efectividad del instrumento 'diana del impacto' en cuanto a su potencial para la participación y la transformación personal y grupal. Este instrumento se administró como parte de la recogida de datos de la dimensión de análisis 'aprendizajes, cambios e incidencia de la experiencia'. Tenía como objetivo analizar conjuntamente niñas, niños y adultos los aprendizajes, cambios e incidencias generados en el proceso de liderazgo de las campañas de promoción de los derechos del niño a la entidad de referencia. El instrumento, se presentaba a las personas implicadas y se les lanzaba las siguientes preguntas: "¿Cómo crees que ha afectado la experiencia a cada nivel?, ¿Qué ha cambiado en vosotros/as? ¿Qué habéis aprendido?; Como grupo, ¿qué os ha aportado?, ¿qué ha aportado a la entidad? ¿y al municipio?".

Como se puede apreciar en la Figura 1, la diana está compuesta por seis niveles de incidencia, que van desde el ámbito individual hasta el internacional. Se destaca que, a la izquierda, se sitúa el colectivo de la infancia, mientras que a la derecha se representa el impacto en el colectivo adulto. Este diseño visual permite visualizar claramente el alcance del impacto de la experiencia, desde lo más cercano al individuo hasta lo más amplio a nivel global.

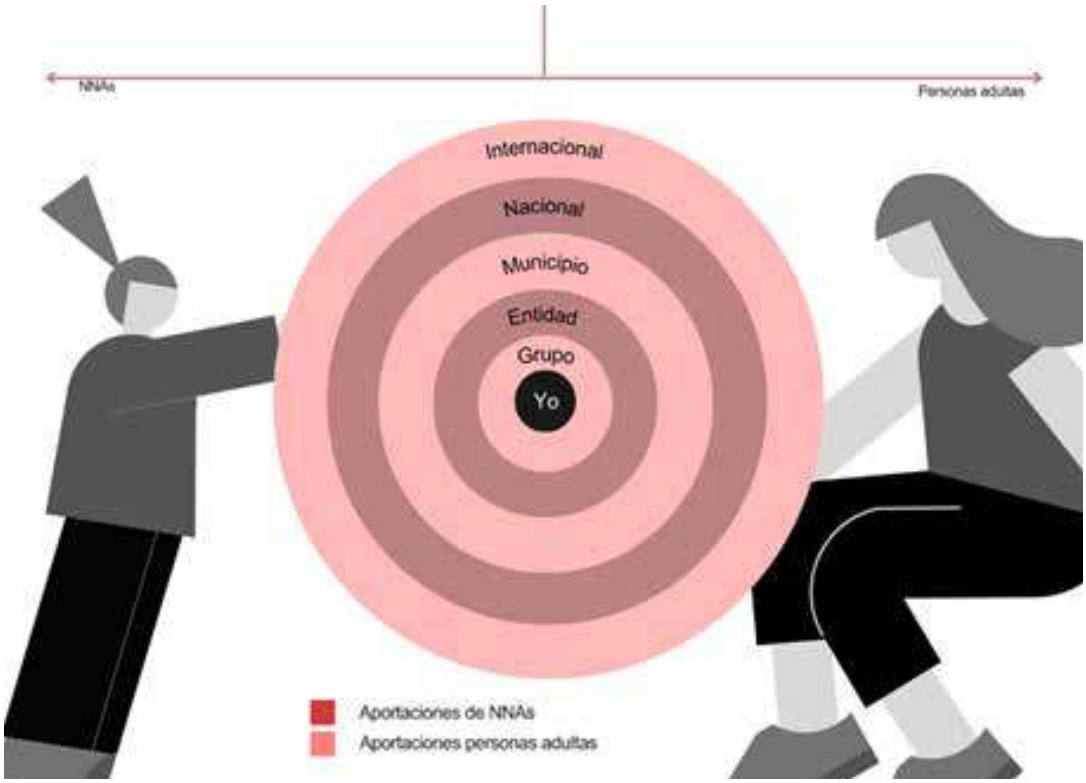


Figura 1

Diana del impacto: aprendizajes, cambios e incidencia de la experiencia

Fuente: Elaboración propia

El diseño del instrumento se inspira en el mapeo creativo, que consiste en visualizar ideas, conceptos o información de manera no lineal, fomentando la conexión entre diferentes elementos y facilitando la generación de nuevas ideas. Asimismo, la estratificación de niveles se inspira en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, cuyo objetivo es estudiar las influencias culturales y sociales en los entornos educativos desde sus dimensiones micro y macro. El proceso de validación del instrumento se ha desarrollado mediante pilotaje. Se consideró oportuno testarla en un grupo reducido, para validar la efectividad del diseño, de modo que, en primer lugar, se aplicó al grupo de *Grans de Esplais Catalans* formado por 24 NNAs y 5 monitores y monitoras; y posteriormente, se implementó con todos los grupos participantes en el proyecto (108 NNAs y 32 monitores).

Resultados

La herramienta 'diana del impacto' constituye un instrumento que facilita la evaluación del impacto de una experiencia, entendiendo la incidencia como el eco y la influencia del proyecto en diversos contextos y colectivos. En primer lugar, se trata de un ejercicio de metaparticipación, ya que brinda la oportunidad de expresar verbalmente las vivencias y experiencias individuales. Al permitir que los participantes articulen verbalmente sus percepciones, pensamientos y emociones sobre la experiencia, la herramienta promueve una reflexión consciente y crítica sobre el proceso vivido. Este ejercicio no solo facilita la comprensión personal de la experiencia, sino que también contribuye a la construcción colectiva de significados y aprendizajes compartidos. Así como reconocer la evolución personal y la maduración de algunas dimensiones de la persona, reconocerse más capaz de liderar la participación y de defender una causa justa como son los derechos de la infancia. Este instrumento lleva a la identificación de los dispositivos que se han activado de forma individual y colectiva para alcanzar los objetivos propuestos. Este ejercicio de metacognición participativa favorece la construcción del sentido de agencia y refuerza la implicación de procesos de transformación colectiva.

Poder nombrar las aportaciones de la experiencia permite identificar los cambios, aprendizajes e impactos derivados de la misma. Asimismo, la posibilidad de definir qué nivel de impacto ha tenido cada elemento posibilita

situar de manera visual y clara la incidencia que ha tenido, desde un nivel individual hasta uno más general. Así, se permite valorar el esfuerzo realizado, atribuir importancia y significatividad a las acciones desarrolladas y establecer futuras líneas de trabajo derivadas de la experiencia y proyectar nuevas líneas de acción.

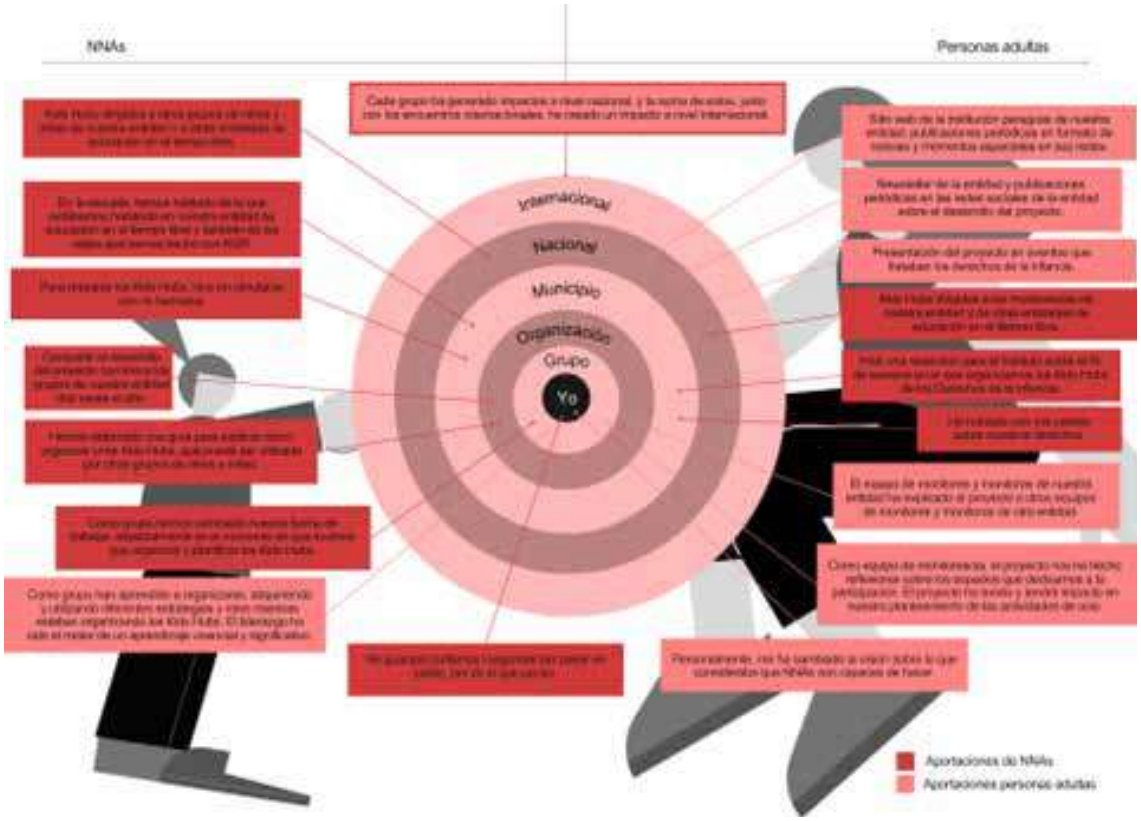


Figura 2

Diana del impacto con aportaciones de NNAs y personas adultas

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones del grupo *Grans de Esplais Catalans, personas participantes en el pilotaje.*

Discusión y conclusiones

La 'diana del impacto' es un instrumento innovador que se suma y enriquece el enfoque metodológico de la participación evaluativa. La experiencia presentada muestra que, además de promover el diálogo intergeneracional, sitúa a todas/os las/os participantes en un mismo nivel, el cual incluye a quienes dirigen la investigación. Por lo tanto, en términos de participación de NNAs, la implementación de la diana representa el reconocimiento de su agencia, así como el ejercicio de una participación genuina mediante la cual las chicas y los chicos ejercen una ciudadanía que es a la vez generadora de conocimientos y capaz de intervenir en calidad de coinvestigadoras/es.

En cuanto a las conclusiones alcanzadas en el propio proceso investigador, quedó demostrado que la participación liderada por NNAs mejora la comprensión de sus capacidades transformadoras. Además, las personas adultas que toman parte en este tipo de procesos hacen una inmersión y adopta un enfoque de derechos de la infancia, percibiéndoles desde códigos centrados en la igualdad, el reconocimiento y la agencia.

Impacto y transferencia

La investigación de carácter participativa debe servir tanto para comprender la realidad como para mejorarla y transformarla. El instrumento presentado tiene como objetivo, precisamente, evaluar el nivel de impacto de una determinada experiencia en las personas participantes, entendido este como su potencial transformador. En el caso que nos ocupa, NNAs, al valorar hasta dónde habían llegado en el proceso, fueron capaces de vislumbrar nódulos temáticos con otras entidades e iniciativas. De este modo, las lecciones aprendidas se transfieren a otros agentes, haciendo extensiva la red de conexiones y conocimientos, así como fortaleciendo su sentido de agencia como ciudadanía activa y activista.

Referencias bibliográficas

Bausela-Herreras (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación, 14* (2), 361-376.

Comisión Europea (2021). *Study on child participation in EU political and democratic life.* Comisión Europea. https://commission.europa.eu/system/files/202212/child_participation_final_raport_revised_28.04.2021_final_web_pdf_0.pdf

Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. (2016). *Observación General nº20 La efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia.* Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas. https://bit.ly/3YXjIhu

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE, 22* (1), 1-21. http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164

Esteban Tortajada, M.B. y Novella Cámara, A.M. (2020). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación, 2*(29), 104–115. https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08

Esteban Tortajada M.B., Crespo i Torres F., Novella Cámara A.M. y Sabariego Puig M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, *5*(Especial), 21-33. https://doi.org/10.5209/soci.71444

Gallacher, L.-A. y Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood, 15*(4), 499–516. https://doi.org/10.1177/0907568208091672

Graham, A., Powell, M.A. y Taylor, N. (2015). Ethical Research Involving Children: Encouraging Reflexive Engagement in Research with Children and Young People. *Children & Society, 29*(5), 331-343. https://doi.org/10.1111/chso.12089

Horgan, D. (2016). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper.' *Childhood, 24*(2), 245–259. https://doi.org/10.1177/0907568216647787

Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I., y Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion, 10*(2), 32-42

Mateos Inchaurrondo, A., Vaquero Tió, E., Urrea Monclús, A. y Parra Ramajo, B. (2020). Contar con la infancia en situación de riesgo en los procesos de investigación: pasos hacia la coproducción. S*ociedad e Infancias, 4*, 87-98. https://doi.org/10.5209/soci.67687

Mayne, F., Howitt, C. y Rennie, L. (2018). Rights, Power and Agency in Early Childhood Research Design: Developing a Rights-Based Research Ethics and Participation Planning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood, 43*(3), 4–14. https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.01

Moore, T., Noble-Carr, D. y McArthur, M. (2015). Changing things for the better: the use of children and young people's reference groups in social research. *International Journal of Social Research Methodology, 19*(2), 241-256. https://doi.org/10.1080/13645579.2014.989640

Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood, 9*(3), 321–341. https://doi.org/10.1177/0907568202009003005

Skelton, T. (2008). Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies, 6*(1), 21-36. https://doi.org/10.1080/14733280701791876

Thomson, F. (2007). Are Methodologies *for* Children keeping *them* in their Place? *Children's Geographies*, *5*(3), 207-218. https://doi.org/10.1080/14733280701445762

Actitudes Hacia la Ciencia de los Estudiantes de Magisterio

Ponte, Sr./Sra. Eva [1]
González Barberá, Sr./Sra. Coral [1]
Sánchez López, Sr./Sra. Maria Cristina [2]
Castro Morera, Sr./Sra. María [1]
[1] *Universidad Complutense De Madrid, España*
[2] *Universidad de Murcia, España*
eponte@ucm.es; corala@ucm.es; crisalo@um.es; macastro@ucm.es

Resumen

Los resultados del estudiantado español en pruebas internacionales muestran un bajo rendimiento, corroborado por los recientes resultados de PISA, lo que subraya la necesidad de mejorar la formación docente. Este estudio propone un modelo para el acceso a las titulaciones de magisterio, destacando la importancia de las actitudes hacia la ciencia. Las actitudes negativas hacia la ciencia se relacionan con un bajo rendimiento y desarrollo económico nacional. Se presenta un instrumento para medir estas actitudes, validado en otros contextos y pilotado actualmente con estudiantes de varias universidades públicas españolas. Los resultados muestran que el instrumento es válido y fiable en el contexto español y que el alumnado tiene actitudes generalmente positivas hacia la ciencia, aunque hay reticencia hacia su estudio. De las cuatro dimensiones de actitudes hacia la ciencia analizadas, destaca la enseñanza como la más valorada y las características de la ciencia como la menos valorada. Se propone que mejorar las actitudes hacia la ciencia entre el futuro cuerpo docente podría mejorar la calidad de la educación científica, por lo que se recomienda investigar también las creencias, aptitudes y capacidades de pensamiento científico del estudiantado de magisterio en futuros estudios para comprender mejor esta relación.

Palabras clave: actitud, ciencia, estudiantes magisterio, medida.

Abstract

The results of Spanish students in international tests show a dismal landscape, corroborated by the latest PISA results, thus highlighting the need to improve teacher education. This study proposes a model for access to teaching degrees, emphasizing the importance of attitudes towards science. Negative attitudes towards science are related to low performance and national economic development. An instrument is presented to measure these attitudes, validated in other contexts and currently piloted with students from several Spanish public universities. The results show that the instrument is valid and reliable in the Spanish context and that students generally have positive attitudes towards science, although there is reluctance towards its study. Of the four dimensions of attitudes towards science analyzed, teaching science stands out as the most valued, while the characteristics of science was the least valued. It is proposed that improving student teachers' attitudes towards science could improve the quality of science education, therefore it is recommended to further research the beliefs, skills, and scientific thinking abilities of student teachers in future studies to better understand this relationship.

Keywords: attitudes, sciences, student teachers, measurement.

Introducción

Los resultados del alumnado español en pruebas internacionales (PISA, 2022-publicado por la OCDE, 2023; TIMSS, 2019 publicado por Mullis et al., 2020) están por debajo de la media de la OCDE y los últimos resultados han sido los peores en 10 años. Un factor clave para mejorar el sistema educativo es la formación docente en educación infantil y primaria con una alta competencia que les permita implementar una educación de calidad para asegurar que la mayoría de la población alcanza unos niveles educativos básicos (Mayer et al., 2015; UNESCO, 2020). El primer paso en este proceso es la formación del profesorado que accede a los cuerpos de funcionarios, por lo que es esencial garantizar que quienes llegan a los estudios de magisterio tengan la formación básica suficiente.

La presente propuesta forma parte de un proyecto de investigación cuyo fin es presentar un modelo explicativo de las dimensiones clave que deberían tenerse en cuenta para el acceso a las titulaciones de magisterio, empleando muestras de varias universidades españolas. Una de las dimensiones establecidas son las actitudes hacia las ciencias.

Las actitudes negativas hacia las ciencias y el mínimo interés por las mismas están altamente correlacionadas con las notas medias de rendimiento de ciencias (Bidegain y Mujika, 2020). Por otro lado, además del impacto educativo, se ha demostrado que hay una fuerte correlación entre el interés por la ciencia y el estado de desarrollo del país según el Índice de Desarrollo de las Naciones Unidas (Sjøberg y Schreiner, 2010).

La percepción predominante de la ciencia como una disciplina ardua y complicada en lugar de un campo de conocimiento fascinante y relevante tanto para la vida cotidiana como para el progreso de la sociedad es un obstáculo fundamental en la educación. Esta mentalidad desmotiva a muchos estudiantes, incluidos aquellos que aspiran a convertirse en educadores, a alejarse de la ciencia durante su formación escolar. Esta aversión puede arraigarse en la falta de enfoque en la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conceptos científicos, así como en la ausencia de conexiones claras entre la ciencia y los intereses y desafíos contemporáneos. Abordar esta actitud negativa hacia la ciencia requiere una revisión integral de los métodos de enseñanza y un énfasis renovado en hacer que la ciencia sea accesible, relevante y emocionante para todos los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es presentar un instrumento de medida de actitudes hacia la ciencia, basado en otro original más extenso que se aplica a estudiantes de magisterio de varias universidades españolas para garantizar una medición válida, fiable y parsimoniosa de la misma.

Las actitudes hacia la ciencia se entienden como "predisposiciones, tendencias o inclinaciones aprendidas que llevan a responder de forma bastante consistente, ya sea de manera desfavorable o favorable, a un objeto determinado, en este caso concreto, la ciencia" (Wareing, 1990).

Tras llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura científica sobre las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes, centrándonos en la etapa universitaria, se identificó una escala con una sólida argumentación teórica y unos niveles de fiabilidad y validez superiores a los de otros instrumentos de semejantes características: la escala *Wareing Attitudes toward Science Protocol* (1982). Se usaron las escalas traducidas al español por Vázquez Alonso y Manassero, (1997) en México y de Rodríguez et al. (2011) en Colombia.

Método

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura respecto a las actitudes hacia la ciencia, centrándonos en el uso de escalas con una adecuada fundamentación teórica y propiedades psicométricas (validez, fiabilidad y consistencia). Se consultaron tanto bases de datos bibliográficas en castellano como en inglés. Usando los criterios de selección de contenido y medida, se identificaron 24 artículos. De ellos, se identificaron 6 escalas y se eligió la escala WASP, además de por su validez de constructo y concurrente (Wareing, 1990) y elevada fiabilidad (0,94 Spearman-Brown y Flanagan), porque se había usado en varios países hispanohablantes, habiendo arrojado asimismo muy buenos indicadores de medición en esos estudios (0,84 en el estudio de México y semejante en el Colombiano).

Utilizando un criterio de parsimonia, se redujo la escala de 50 ítems a 33. Esta versión abreviada se validó a través de juicio de expertos utilizando un cuestionario en el que se analiza y evalúa la coherencia, claridad, congruencia respecto a la metodología, suficiencia de las preguntas, relación del contenido del instrumento con la experticia de los evaluadores, intencionalidad de las preguntas, calidad de la organización, pertinencias de las opciones empleadas, coherencia entre las preguntas y actualidad del tema tratado. La evaluación es tanto cuantitativa, usando una escala Likert de 4 niveles, como cualitativa, con comentarios sobre los diferentes aspectos evaluados. Las 4 personas que evaluaron la escala abreviada en esta fase indicaron tener un índice notablemente alto de experticia en el tema y en general las valoraciones del cuestionario fueron entre buenas y muy buenas, con algunas sugerencias menores de revisión en la redacción de 3 preguntas.

Tras las mejoras, el instrumento se pilotó, usando una muestra de conveniencia no representativa pero adecuada para el pilotaje al permitir probar y ajustar el funcionamiento del instrumento en un entorno controlado y práctico (antes de implementarlo a gran escala) en varias aulas de las facultades de Educación de universidades públicas de tres regiones de España: Madrid, Murcia y Valladolid, con un total de 83 participantes repartidos de forma equitativa entre las tres localidades.

Resultados

En cuanto a la validación del instrumento, se encontró que la validez del mismo era adecuada. Aunque la prueba resultó tener una fiabilidad un poco inferior a la de las muestras mexicanas y colombianas (0,81 frente a 0,84), la diferencia es mínima. Esa leve reducción en la fiabilidad se justifica por el reducido número de ítems de la escala revisada. Se encontró un nivel alto de consistencia interna.

La prueba contempla cuatro indicadores: Enseñanza (enseñanza y aprendizaje de la ciencia y la tecnología); Imagen (interacciones entre Sociedad, Ciencia y Tecnología); Social (repercusión social de los temas científicos); y Características (valores relacionados con el conocimiento científico y técnico, sus métodos y procedimientos, y la naturaleza colectiva de la ciencia). En general, en la muestra de pilotaje se encontró que en todas las universidades las opciones más valoradas era la de enseñanza, seguida muy de cerca por la Social. Menos valorada era la Imagen de la ciencia. La escala de menor alcance fue la de Características de la ciencia, siendo la que menor valoración recibía en todas las universidades.

Discusión y Conclusiones

Los resultados en cuanto al instrumento de medida de actitudes hacia la ciencia son positivos. La escala es robusta desde un punto de vista psicométrico con un menor número de ítems, lo que facilita su administración.

Los resultados en cuanto a la puntuación total y a las dimensiones, aunque no sean representativos al tratarse de datos de un pilotaje, son semejantes a los estudios realizados en otros países como México, Colombia y Perú (Gálvez-Marquina et al., 2023), aunque la tendencia es a que las puntuaciones sean algo menos positivas entre la población estudiantil de este estudio.

Las actitudes hacia la ciencia son las disposiciones a responder hacia todos los implicados en el aprendizaje de la ciencia. Podemos hablar de varios componentes esenciales: las actitudes por los contenidos de la ciencia, las actitudes hacia las personas que trabajan en la ciencia y su trabajo, las actitudes hacia los logros de la ciencia y su responsabilidad social, y las actitudes hacia el conocimiento científico, en cuanto a su rigor y procedimiento regulado.

Este estudio pone de manifiesto que, la escala es apropiada para evaluar las actitudes hacia la ciencia y los hallazgos del estudio piloto concuerdan con los resultados obtenidos utilizando el instrumento completo en otros contextos internacionales.

Impacto y Transferencia

Los resultados del presente estudio nos sirven para validar un instrumento de medida de actitudes hacia la ciencia con la población de magisterio de España, para permitir que se recaben datos sobre las actitudes hacia la ciencia de varias universidades españolas e indicar líneas de acción futura que presumiblemente nos darán información válida para mejorar la formación docente y, por tanto, la calidad de la educación en el área de la Ciencia.

Una limitación del presente trabajo es que se reduce al estudio de las actitudes del estudiantado de grado hacia la ciencia, por lo que se propone que en futuras investigaciones se valoren no solo esas actitudes, sino también sus creencias sobre la ciencia, aptitudes en ciencia y capacidades de pensamiento científico; de tal manera que se pueda establecer la existencia o no de una relación entre estos elementos y determinar la naturaleza de tal relación.

Referencias bibliográficas

Bidegain, G., & Mujika, J. F. L. (2020). Exploring the relationship between attitudes toward science and PISA scientific performance. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *25*(1), 1-12.

Gálvez-Marquina, M. C., Mendoza-Aranzamendi, J. A., Pinto-Villar, Y. M., Silva Delgado, O., & Bernabé Menéndez, R. A. (2023). Actitudes relacionadas con la ciencia en estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, *14*(1), 16-26.

Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss J., Rowan L. (Eds.), Studying the effectiveness of teacher education, Springer, Singapore (2017), pp. 13-26, 10.1007/978-981-10-3929-4_2

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. *Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https:// timssandpirls. bc. edu/timss2019/international-results*.

OCDE (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*, PISA OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Rodríguez, W., Hernández Barbosa, R., Muñoz Molina, L., Lizarazo-Camacho, A. y Salamanca, A.J. (2011). Actitudes hacia la ciencia: un campo de interés investigativo en la didáctica de las ciencias. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 121-139.

Sjøberg, S., & Schreiner, C. (2010) The ROSE project: An overview and key findings. https://www.academia.edu/download/60509049/ROSE_Report_no1_Sjoberg_Schreiner_201920190906-47686-1ihcmid.pdf

Villafuerte, L. P., Serrato, A. R. G., & Zavala, G. (2015). Actitudes hacia la ciencia de estudiantes de educación preuniversitaria del centro de México. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *12*(3), 475-490.

Wareing, C. (1982). Developing the WASP: Wareing attitudes toward science protocol. *Journal of Research in science teaching*, *19*(8), 639-645.

Wareing, C. (1990). A survey of antecedents of attitudes toward science. *Journal of Research in Science Teaching*, *27*(4), 371-385.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all.* Paris: UNESCO

Representaciones de estudiantes sobre la investigación educativa y su relación con la práctica docente en la licenciatura en Educación Rural

David González Sánchez[1]

1 Universidad Nacional, División de Educación Rural, Costa Rica

david.gonzalez.sanchez@una.cr

Resumen

La ponencia comunica los resultados de un estudio cuyo objetivo consistió en identificar las representaciones sobre la investigación educativa de estudiantes de Licenciatura en Educación Rural. El diseño del estudio fue de tipo cualitativo con alcance descriptivo empleando la teoría de las representaciones sociales y la codificación teórica en el análisis de los datos. Se llevó a cabo con dos grupos (n=47) de último año de la licenciatura en Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica. Los principales resultados reflejan una representación contradictoria sobre la investigación educativa y su relación con la práctica docente, pues se considera una actividad importante que permite al docente generar transformaciones desde el aula, pero al tiempo, se asume que la investigación produce teorías poco útiles para la práctica educativa. Se concluye que la formación recibida en investigación es limitada y se confunde con la aplicación de estrategias didácticas. Este estudio busca replantear la articulación entre investigación educativa y práctica docente del currículo de formación inicial de la carrera de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Palabras clave: Investigación educativa, formación docente, representaciones sociales.

Abstract

This paper communicates the results of a study about the social representations of educational research in students' degree in Rural Education. The design of the study was qualitative with a descriptive scope, using the theory of social representations and theoretical coding in the analysis of the data. It was conducted with two groups (n=47) taking their last year of the bachelor's degree in Rural Education. The main results depict a conflicting representation of educational research, since it is considered an important activity that allows the teacher to generate transformations from the classroom (ideologically). Moreover, the training received in research is limited. This implies the naturalization of the differentiation between teaching practice and educational research. Promoting educational research as a strategy for systematized reflection on pedagogical practice is urgent in initial stages of teaching training to generate a reflective and critical performance during their labor. This study seeks to rethink the articulation between educational research and teaching practices that is proposed in the initial teaching training curriculum of the Rural Education Career of the National University of Costa Rica.

Keywords: Research education, teaching education, social representation.

Introducción

Existe consenso sobre la importancia de la investigación educativa para mejorar las prácticas pedagógicas (Perines, 2021). La realidad es que hay una brecha entre la investigación educativa y lo que sucede en las aulas, como sentenció hace casi dos décadas David Hargreaves (1996). Lo que conlleva a la vieja discusión de la relación entre teoría y práctica en el seno de la formación inicial docente.

Gil Cantero (2012) plantea al menos dos ámbitos al respecto, el primero que se ocupa de la cuestión operativa sobre las formas de instrucción docente desde la cual aprende a enseñar al convertir contenidos en aprendizajes a través de la mediación didáctica. Ello implica que la persona docente parta de una base de conocimientos adquiridos los cuales ajusta a una realidad concreta. Mientras que segundo ámbito parte de una preocupación epistemológica: la producción de conocimiento sobre la educación en general y la enseñanza y aprendizajes en particular. Con ello se marca una distancia que pone en duda la vinculación real del conocimiento teórico producto de la investigación educativa en las prácticas.

Mientras que Perines (2018) plantea que existen al menos tres perspectivas de estudio sobre la relación entre investigación educativa y prácticas docentes, la que analiza a los profesores en ejercicio, a los docentes en formación y la que compara percepciones entre docentes y otros sujetos involucrados en algún grado con el campo educativo. En los tres casos, la investigación parece incompatible con la práctica, por varias razones: los niveles de abstracción sobre los fenómenos educativos se torna incompatible con las experiencias e interpretaciones del profesorado en su cotidianidad; por la manera desarticulada de introducir la investigación en los programas de estudio, que la relega a pocos cursos o la reduce al desarrollo de actividades de tipo didáctico pero poco reflexivas; y, por tratarse de miradas sobre la educación que determinan lo que debe hacer la persona docente, desde una posición de autoridad académica sin considerar los grados de autonomía o saberes que se construyen desde la práctica docente.

Lo anterior, coincide con la tesis de Carr (2004) sobre el concepto *Teoría de la educación* de cuño positivista, la cual sedimentó una preocupación normativa desde la cual toda investigación científica educativa debía servir de modelo para la práctica. Superar tal brecha implica revalorar que la práctica educativa no solo es un objeto de estudio sino una situación viva en la cual los agentes inmersos parten de razonamientos que dotan de sentido las acciones realizadas en clase. Las prácticas docentes reflejan al conjunto de acciones que constituyen una unidad identificable, histórica y culturalmente delimitada (Ariztía, 2017) que engloba un saber pedagógico (Noguera y Marín, 2017). La premisa de la ponencia parte de considerar que la investigación educativa es fundamental en la formación del pensamiento reflexivo docente, pues le permite establecer un marco reflexivo consciente y sistemático de su praxis.

En el caso de la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), el currículo para la formación inicial docente proyecta un conjunto de aprendizajes sobre el cómo enseñar, la organización de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias para convertir conocimientos en aprendizajes (DER, 2020). La teoría juega un papel central, ya que aparece de manera transversal en los cursos, pero desde una posición en la cual esta define o establece una realidad educativa hipotética, sobre la cual el estudiantado imagina cómo intervenir pedagógicamente.

En tal escenario, durante el desarrollo del curso Investigación educativa I del último año de la licenciatura en Educación Rural de la DER, se evidenció un conocimiento reducido de lo aspectos básicos para el diseño de una investigación. Al tratarse del último nivel de la carrera esto supuso la siguiente interrogante de investigación ¿qué utilidad le dan a la investigación educativa para su propia formación docente? ¿cómo relacionan el conocimiento teórico y la práctica docente? De estas interrogantes deriva una pregunta de investigación, a saber: ¿cuáles son las representaciones sociales que poseen las personas estudiantes sobre la relación entre investigación educativa y práctica docente? El objetivo de la investigación consistió en identificar las tales representaciones sociales y la forma como se relacionan ambos ámbitos en durante el proceso de formación inicial docente.

La ponencia expone los resultados del estudio, basado en un diseño cualitativo de alcance descriptivo que se ocupó de analizar las representaciones del estudiantado (n=47) del curso de investigación I durante el II semestre de 2023. En la investigación se entiende por Representaciones Sociales (RS) al conjunto de conocimientos, nociones, ideas, prejuicios y demás saberes que estructuran un tipo de saber que las personas se apropian en la cotidianidad, y es empleado para orientar sus acciones en un contexto particular (Abric, 1994).

Comprender tales representaciones contribuye en replantear la manera de organizar en los cursos la relación entre teoría y práctica. Reconfigurando la concepción que sobre la investigación educativa persiste como una actividad alejada de la cotidianidad del aula. Así mismo, la investigación buscó poner de relieve la forma como las representaciones operan en el proceso de aprendizaje, al intervenir de manera indirecta en la construcción de propuestas de investigación de parte del estudiantado.

Método

Se propuso un estudio de corte cualitativo con alcance descriptivo desde el cual se diseñó una metodología basada en la teoría de las RS (Abric, 1994) y el análisis en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) pues ambas son congruentes al permitir identificar los contenidos y las relaciones que se desarrollan entre sí (Alveiro, 2013). La población de estudio correspondió a dos grupos de estudiantes de último año de la licenciatura en Educación Rural de la UNA para un total de 47 estudiantes (n=47), en su total personas identificadas con el género mujer.

Se aplicaron tres técnicas de recolección de datos. La primera correspondió a un cuestionario de preguntas abiertas sobre qué se comprende por investigación educativa y la formación en investigación durante la carrera. En otra etapa, se realizaron 7 entrevistas a estudiantes seleccionadas de manera aleatoria con lo cual se profundizó sobre los sentidos de la investigación educativa en la formación docente y su importancia para el ejercicio docente. Finalmente, dos grupos de discusión con dos preguntas generadoras, a saber ¿cuál es importancia de la investigación para la práctica docente? Y, ¿Qué tipo de formación en investigación tuvieron durante la carrera? Con las tres técnicas se procuró saturación del dato y se procedió a la codificación teórica.

Resultados

Mediante la codificación teórica de los datos, se obtiene que los sentidos que dotan de significado a las RS sobre la IE de las participantes remite a tres fuentes, a saber:

- La experiencia durante la formación docente: el sentido sobre la relación investigación y práctica docente se forma a nivel discursivo con fuerte carga ideológica. Es decir, el valor de la investigación es que "permite ver con mayor criticidad el sistema educativo y actuar de forma transformadora al enseñanzar" (comunicación personal, E2, 2023). Los discursos de cada docente en los cursos perfilaron la idea de la investigación y su relación con la práctica docente a nivel de que es una herramienta transformadora de la realidad. Donde no hubo desarrollo de ejercicios de investigación sino solamente revisión de fuentes secundarias enfocadas en cómo enseñar con base en evidencia.
- Los ejercicios de práctica docente durante la carrera, durante los cuales las participantes se enfrentaron al salón de clase, lo que incidió en la forma como se proyecta y da sentido al quehacer pedagógico. Aquí la investigación desaparece como tópico o elemento importante para la práctica, desplazada por una necesidad de resolver los problemas cotidianos de la enseñanza. Es decir, la investigación no se relaciona con la práctica o el quehacer profesional docente: "Es muy complicado pensar en llevar a cabo una investigación si uno está enfocado en cómo hacer que las clases ayuden a los estudiantes a lograr aprendizajes de calidad, más si no se tienen buenas condiciones como las escuelas rurales" (comunicación personal, E4, 2023).
- Cursos específicos de investigación educativa, en los cuales se abordó a nivel conceptual y abstracto la relación investigación y práctica docente. No obstante, se colocan ambas actividades separadas y e incluso en una relación de jerarquía donde la investigación es cosas de especialistas y la función del docente es meramente práctica.

Identificadas las fuentes de sentido y los sentidos, se estableció caracteriza el núcleo estructurante y elementos periféricos en dos grandes categorías (Abric, 1994), que se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones y núcleos de sentido sobre la investigación educativa.

	Desde la experiencia durante la formación docente	**Relación entre investigación y práctica docente**
Núcleo	Posición Ideología	Didáctica
Periférico	Papel político de la persona docente. Transformación social. Conocimiento útil para las comunidades.	Actividades de mediación. Técnicas de enseñanza. Elementos normativos del currículo prescrito. Teorías Conceptos abstractos Descontextualizados Posiciones ideológicas

Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Se identificó que los sentidos sobre la investigación educativa de los participantes del estudio correspondieron a dos ámbitos:

- La investigación educativa desde la experiencia de formación docente: en este ámbito se hizo énfasis en que la investigación se plantea desde un discurso ideológico en cuanto se concibe que la investigación debe transformar las realidades. Por tanto, la labor docente debe ser transformadora. Esta percepción tiene un correlato en cuanto a la trayectoria de la DER que funda su quehacer en el marco de la pedagogía crítica. Lo cual, según el punto de saturación del dato en este ámbito, la investigación se homologa con práxis, revelando una práctica discursiva que es aceptada por el estudiantado pero que no logra concretarse durante la formación la vinculación de investigación como práxis pedagógica. La investigación se valora de manera muy positiva y necesaria para el ejercicio docente, pero esa valoración positiva está ligada a una visión idealizada del rol docente como transformador desde el plano ideológico asumido. Pues se reconoce que no hay suficientes cursos específicos de investigación educativa y que algunos se enfocan en conocer las teorías y su aplicación en el aula.

- Relación práctica docente e investigación: similar a otras investigaciones (Biesta, 2007; Griffioen, Groen y Nak, 2019; Palencia, Villagrá, Rubia, 2022) esta relación aparece como una contradicción, pues se considera fundamental que el personal docente pueda realizar investigación desde el aula para mejorar los procesos de aprendizaje y lograr transformaciones de sistema educativo. No obstante, al adentrarse en el nivel epistemológico de las personas estudiantes conciben que la investigación se aleja de la realidad del aula, debido que la complejidad del discurso teórico se torna inaccesible para una persona docente común por el grado de abstracción que se maneja. Por otra parte, la investigación educativa se valora como una actividad práctica, es decir, se emplea para diseñar y aplicar alguna técnica de enseñanza y valorar el impacto de esta. Así, la noción de práctica docente se concibe como un quehacer normativo, donde la didáctica carece de perspectiva de indagación pues se reduce a la instrumentación del cómo aplicar técnicas de enseñanza. Se evidencia de forma explícita que, si bien la investigación es valorada positivamente desde el plano ideológico que constituye la identidad docente, esta solo contribuye a la práctica con conceptos y posiciones que el estudiante adapta durante la construcción de estrategias didácticas.

Se concluye que las representaciones sobre la investigación educativa de las personas estudiantes se identifican como una actividad eminentemente teórica y separada de la práctica educativa pues es de poca utilidad en el quehacer cotidiano. Esto se debe a que, si bien en el currículo de formación inicial la investigación se plantea de manera transversal, durante la experiencia de formación de los participantes, no se desarrolló la investigación desde la reflexión epistemológica de un conocimiento que se puede construir desde y para la práctica docente

Impacto y transferencia

Con los datos recabados es posible contar con evidencia empírica para replantear la articulación entre investigación educativa y la práctica docente en el currículo de la carrera de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica. Lo cual permite estrategias de vinculación entre ambos ámbitos y mejorar la calidad de la formación educativa, así como fomentar semilleros de investigación pertinentes para la educación rural.

Referencias bibliográficas

Abric, J.C. (1994). Prácticas sociales y representaciones. Coyoacán.

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de moebio*, (59), 221-234. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221

Alveiro, D., (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. CES Psicología, 6(1), 122-133. En: https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf

Carr, W. (2002). Una teoría para la educativa. Hacia una investigación educativa crítica (3 ed). Morata.

Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 13(3), 295-301. Doi: 10.1080/13803610701640227

División de Educación Rural. (2020) Plan de estudiós de la carrera Bachillerato en Educación Rural I y II ciclos con salida lateral al Diplomado y Licenciatura en Educación Rural I y II ciclos. Universidad Nacional.

Griffioen, D. M. E., Groen, A., y Nak, J. (2019). The Integration of Research in the Higher Education Curriculum: A Systematic Review. The Higher Education Journal of Learning and Teaching, 10(1). doi: 10.24384/vhs6-1j85

Gil Cantero, F. (2012). «Educación con teoría». Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *23*(1), 19–43. https://doi.org/10.14201/8575

Hargreaves, D. (1996) Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects. The Teacher Training Agency Lecture. En: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf

Noguera, C. E., & Marín, D. L. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica 1. *Educar em Revista*, 37-56. DOI: 10.1590/0104-4060.53866

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Perines, H. (2018). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva Educacional*, *57*(2), 123-142. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.649

Perines, H. *et al.* (2021). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LA ESCUELA. PROPUESTAS Y DESAFÍOS*. Centro de Investigación Escolar y Desarrollo - Universidad Católica de Temuco.

Palencia,V.,Villagrá,S.,Rubia, B.(2022).Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26(1), 1-21. DOI:10.30827/profesorado.v26i1.13743

Uso de TIC en la enseñanza de la bioquímica, a través del interactivo: Un viaje glucolítico

Gethsemany García Guerrero [1]
Michelle Citlali Luna Nequiz [1]
Alan Daniel Rodríguez López [1]
Yair Romero López [1]
Nayeli Torres Ramírez [1]
Emilio Espinoza Simón [2]
1 Facultad de Ciencias, UNAM, México
2 Instituto de Fisiología Celular, UNAM, México
gethsemany.g@ciencias.unam.mx; eespinoza@ifc.unam.mx

Resumen

Durante el proceso de enseñanza de la bioquímica, uno de los desafíos a los que se enfrenta el docente es la explicación e integración de las rutas metabólicas. La glucólisis es una vía que se lleva a cabo en todas las células, por lo que es fundamental que los estudiantes de biología se apropien de este conocimiento, para que de esta forma logren vincular sus etapas, reconozcan las moléculas que participan y a los vínculos fisiológicos que impactan en los procesos biológicos de los individuos. Aunque la glucólisis es la primera vía metabólica que se enseña en los cursos, existen escasas actividades que permitan un aprendizaje autogestivo por parte del estudiantado. El objetivo de la propuesta es generar una herramienta digital que permita al estudiantado de la carrera de biología observar, analizar y aprender un proceso bioquímico como parte de su formación académica, mientras desarrolla sus habilidades digitales y los relaciona con la comprensión de las etapas de la glucólisis.

Palabras clave: Metabolismo, Evaluación, Glucólisis, Tecnología de la información

Abstract

During the biochemistry teaching process, one of the challenges that educators face is the explanation and integration of metabolic pathways. Glycolysis is a pathway present in all cells, so biology students must grasp this knowledge, integrate its stages, recognize the molecules involved, and understand the physiological links impacting biological processes in individuals. Although glycolysis is the first metabolic pathway taught in courses, there are still few activities that enable self-directed learning by students. The aim proposal is to generate a digital tool allowing biology students to observe, analyze, and learn a biochemical process as part of their academic training while developing their digital skills and relating them to the understanding of glycolysis stages.

Keywords: Biochemistry, Metabolism, Evaluation, Glycolysis, Information technology

Introducción

En el nivel de educación superior, las carreras orientadas al estudio de las ciencias biológicas y de la salud contemplan dentro de su malla curricular la enseñanza de la bioquímica. Esta asignatura centra sus estudios en el nivel molecular y da las bases para la comprensión de procesos en diferentes niveles de organización biológica, posibilita el desarrollo de técnicas y protocolos de investigación biomédica relacionados con el metabolismo e impacta en la vida cotidiana (Cepero y Castillo, 2018; Nique, 2020).

Con base en nuestra práctica docente hemos observado que el alumnado del nivel de educación superior pertenece a una generación estrechamente relacionada con el uso de las tecnologías, por lo que consideramos pertinente generar una estrategia en conjunto con el estudiantado a partir de un juego interactivo. La gamificación es un término que hace referencia a la aplicación de elementos de juegos empleados en el aula (Fui-Hoon et al., 2014). Los juegos educativos podemos entenderlos como una estrategia de aprendizaje experimental en el cual el estudiante abstrae conceptos y se vuelve activamente crítico (Golchai et al.,2012). Además, la gamificación incrementa la participación del alumno durante el proceso de aprendizaje (Fui-Hoon et al., 2014).

El temario de la asignatura Biología Molecular de la Célula II de la Facultad de Ciencias, UNAM está enfocado al metabolismo celular, por lo que se requiere de la participación activa del estudiantado, con el objetivo de lograr la integración de los principios fundamentales de la química de la vida, el análisis de la composición molecular y la interacción con las vías metabólicas para la función celular de los organismos. Actualmente, y en respuesta a una población que domina el uso de las TIC, se han realizado adecuaciones pedagógicas que vinculan la industria de los video juegos con el ámbito educativo, o bien se han puesto las herramientas digitales al servicio de la enseñanza. El concepto de realizar un juego en la universidad para enseñar contenidos de química se remonta a 1929 y 1935 donde Howard y Caldwell, respectivamente, generaron estrategias didácticas con el propósito de mejorar el proceso formativo y despertar el interés de los estudiantes, a partir de 2007 se ha observado un aumento en la producción académica sobre estas actividades (Gutiérrez-Mosquera y Barajas-Perea, 2019).

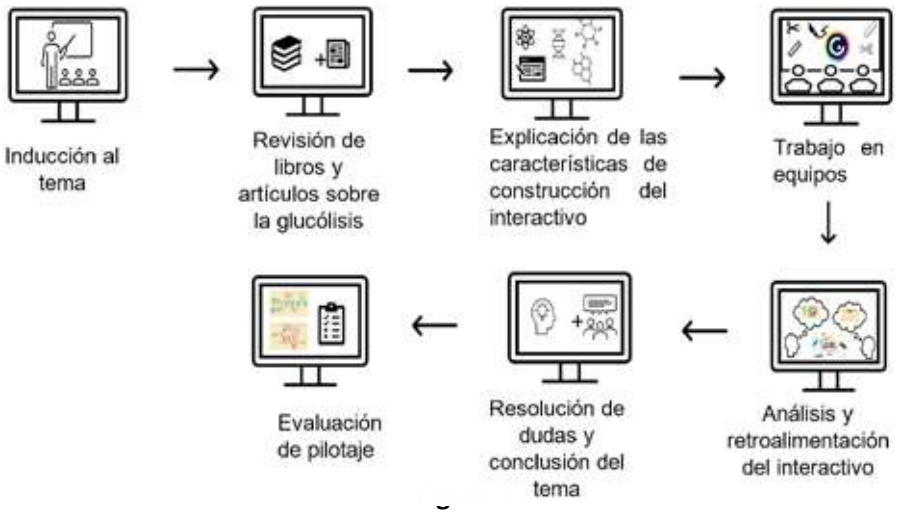
Método

Se realizó una revisión de los contenidos del programa de la materia de Biología Molecular de la Célula II de la carrera de Biología de la Facultad de Ciencias, UNAM. Donde se abordaron los temas de Glucólisis y fermentación, correspondiente al plan de estudios del año 1997, con el grupo 5135.

Con base en la revisión bibliográfica, se generaron actividades como exposiciones guiadas por los profesores, ejercicios de identificación de las etapas, moléculas, enzimas, así como, de los productos necesarios y los productos obtenidos en la vía. Posterior a un ejercicio de retroalimentación en donde se precisaron los elementos y conceptos clave de la ruta, se les solicitó a los estudiantes construir una primera versión del interactivo en la aplicación Genially, en el ejercicio los estudiantes colocaron una base de la secuencia de pasos para colocar las moléculas que participan en la ruta metabólica.

Se llevaron a cabo revisiones periódicas cada semana para evaluar la pertinencia de las imágenes empleadas, la estructura de las moléculas y la secuencia de la vía. Además, de revisar los procesos conceptuales y verificar que el modelo empleado cumpliera con los elementos de aprendizaje esperados (figura 1).

Al final del proceso de elaboración del interactivo se obtuvo una versión que se revisó con los estudiantes para ir piloteando la información, así cómo, la secuencia y dinámica del interactivo.



Descripción de las actividades realizadas.

Figura 1. Descripción de las actividades realizadas en el desarrollo del interactivo. Se muestran los elementos de

preparación sobre los contenidos disciplinares y la forma en la que se trabajó la construcción del recurso digital, también, se ilustra el proceso de retroalimentación y análisis de las entregas parciales para realizar las correcciones y definir los componentes finales del interactivo.

Resultados

El producto generado se puede consultar en el siguiente enlace: Un viaje glucolítico.

En el interactivo se puede observar una portada que contiene el título y da paso al índice de recursos (figura 2), En cada etapa o fase de la glucólisis se pueden conocer datos interesantes relacionados con las moléculas y los pasos de la vía, además de varios datos de las reacciones, incluyendo el tipo y el nombre de las moléculas que participan y las ganancias de cada reacción. En estos apartados se prepara a los participantes para que tengan los elementos para poder identificar sus ideas previas y recuerden las generalidades del proceso, también, tiene la función de generar un primer acercamiento a los participantes que no tengan un contacto directo con los temas de la materia.



Figura 2
Interfaz del interactivo.

Figura 2. Índice de contenido del interactivo, en él se muestran las opciones de datos interesantes, tipo de reacción que realiza la enzima, nombre de la molécula, ganancia del compuesto, datos de participantes de la reacción y bibliografía.

Una vez que se familiarizan con las características bioquímicas de la molécula de la glucosa y los componentes celulares que van a participar en la glucolisis, el interactivo avanza con la presentación de la fase de inversión (figura 3), aquí se diseñaron elementos visuales que permiten ir revisando las reacciones de cada etapa, las enzimas que intervienen en esta primera fase, además, lleva una secuencia donde le permite a los usuarios observar, analizar e identificar los detalles de cada elemento.

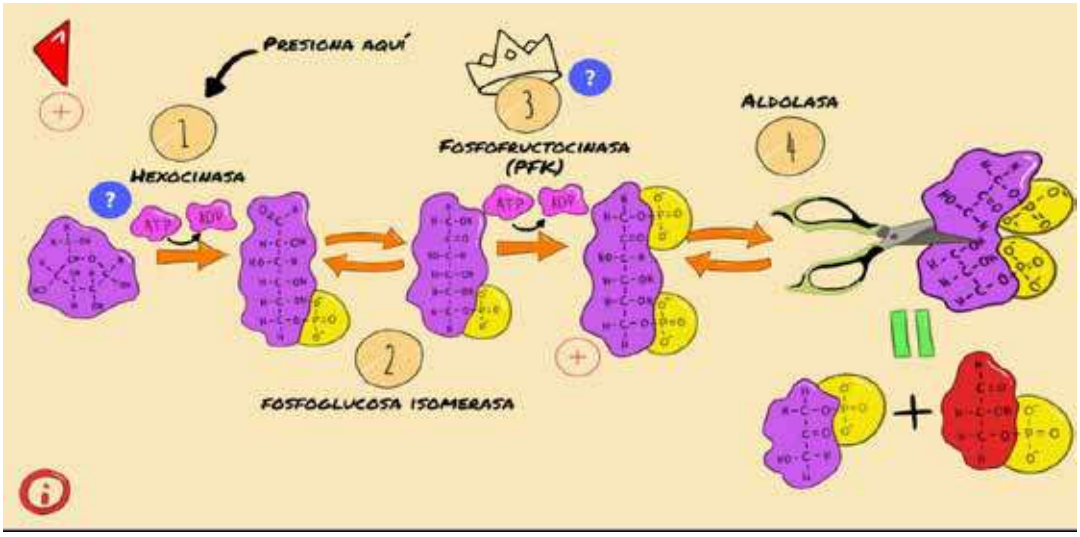


Figura 3
Presentación de la primera fase de la glucólisis

Figura 3. Fase de inversión de la glucolisis, en ella se describen las primeras reacciones, así como, las enzimas, las moléculas y la ganancia obtenida, además de mostrar la estructura de las moléculas resultantes de las reacciones bioquímicas.

Cuando se revisa por completo la primera fase de la vía, el interactivo continua con la fase de ganancia de la glucolisis (figura 4), en ella los usuarios pueden revisar los contenidos disciplinares, modificar o afianzar sus ideas previas sobre la fase y complementar los pasos finales de la vía.

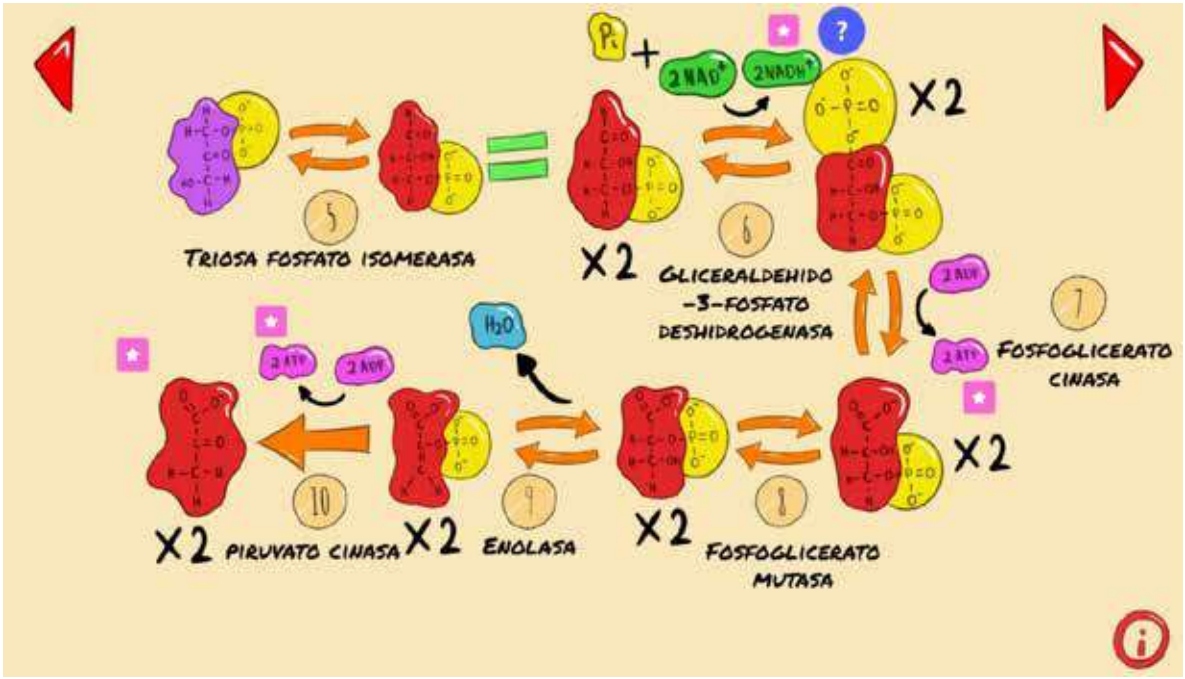


Figura 4
Presentación de la segunda fase de la glucólisis (fase de ganancia)

Figura 4. Fase ganancia de la glucolisis, se puede realizar la revisión detallada de las etapas, moléculas y enzimas involucradas, así como, los elementos de ganancia y estructura de las moléculas.

Discusión y conclusiones

Con base en la evidencia de las revisiones y las pruebas de pilotaje realizadas, observamos que el interactivo permite a los estudiantes revisar los conceptos previos de la glucólisis, así como, profundizar en detalles como la estructura de las moléculas, las enzimas que participan y las reacciones que pueden generar ganancias o productos metabólicos, consideramos que el uso del interactivo es una herramienta que acerca a los estudiantes a una propuesta que se aleja de sólo memorizar el proceso y les permite integrar conceptos abstractos y aislados, para vincularlos con proceso metabólicos y procesos biológicos propios de otras asignaturas. Cepero y Castillo (2018) señalan la importancia de evaluar los procesos de enseñanza en la bioquímica a través de la integración de saberes, en nuestra propuesta observamos que es un elemento complicado de resolver, debido a que los estudiantes de biología llegan con conceptos de la materia poco integrados y sin vinculo, consideramos que el ejercicio previo de introducción al tema, permite a los estudiantes identificar los conceptos clave y los pasos de la ruta metabólica, para incorporarlos en sus aprendizajes como un proceso que involucra la dinámica del organismo, desde el nivel molecular, celular, tisular, organográfico y que estos tienen una respuesta frente a lo que ingerimos en nuestra alimentación.

Fui-Hoon et al. (2014), realizan un análisis del impacto del uso de TIC en la educación, centrando sus comentarios en la gamificación, desde el inicio de la pandemia los juegos relacionados a la enseñanza tomaron un papel muy importante, por una parte se han posicionado como una herramienta que permite incluso evaluar saberes y por otra parte, se ha generado una polémica con su uso, ya que muchos docentes consideran que los estudiantes no aprenden con estas herramientas y que al contrario, ha desarrollado un concepto de "volver fácil" los procesos de enseñanza y evaluación. En nuestra propuesta, el interactivo tiene como perspectiva llegar a ser una herramienta que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos disciplinares del plan de estudios de la materia de bioquímica en la facultad de ciencias de la UNAM, ya que tiene como ventajas el trabajo colaborativo y una secuencia de pasos que trata de optimizar los elementos de memoria y aplicarlos en la resolución de preguntas que fortalezcan los aprendizajes del estudiantado, evitando que sólo sean memorizados y sin reflexionarlos, además, de que al ser un recurso digital, de acceso gratuito y con una autoevaluación, que generará en el estudiante una consolidación a través de un reto como el que propone el interactivo.

Consideramos que el interactivo propone analizar la secuencia de reacciones de la glucolisis, aparentemente interrumpida y caótica, relacionada con los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por lo que consideramos que enseñar de esta forma dinámica la vía de glucolisis es un recurso alternativo a la enseñanza tradicional en donde la vía se ve como un proceso lineal y memorístico. Además, el interactivo tiene una función autogestiva que les permite a los estudiantes revisar la vía desde una perspectiva general e ir profundizando con base en sus dudas, para que ellos vayan revisando los contenidos a su ritmo, de forma seccionada, para que al final puedan integra los conceptos y realizar su interpretación de los procesos involucrados.

Impacto y transferencia

Desde el punto de vista social, la asimilación y anclaje de los conceptos de glucólisis en los estudiantes permiten generar reflexiones sobre el metabolismo de carbohidratos, cuyo consumo constituye del 45% al 65% de las calorías que se consumen diariamente. Esta ruta metabólica se lleva a cabo en todos los organismos, por lo que la estructura autogestiva de este tipo de interactivos permiten ver el proceso desde el punto de vista molecular o bioquímico, además de favorecer que los estudiantes vinculen sus aprendizajes con los problemas de salud que se han acentuado en los últimos años, donde las enfermedades metabólicas son de las principales causas de muerte en el mundo. Por otra parte, permite que los estudiantes apliquen sus habilidades digitales, así como, los procedimientos científicos sobre cómo los contenidos en el área biológica permiten resolver preguntas de interés general o en su caso de problemáticas específicas.

Referencias bibliográficas

Cea-Bonilla, M. A., Hernández-Espinoza D. R., Salazar-Morales M., Soto-Briseño I. A. y Matuz-Mares D. (2014) *El uso de escenarios clínicos y el aprendizaje de la bioquímica en alumnos de primer año de la carrera de medicina*, Investigación en educación médica, 3(12), 187-192.

Cepero-Rodríguez A. y Castillo-Estenoz, M. (2018) *Dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la bioquímica médica*, EdumedHolgín 2018, VII Jornada Científica de la SOCECS, Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud, Cuba, Pp. 15.

Fui-Hoon, F., Zeng, Q., Venkata Rajasekhar T., Abhishek Padmanabhuni A. y Eschenbrenner, B. (2014) *Gamification of Education: A Review of Literature*. Lecture Notes in Computer Science, 401–409. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07293-7_39

Golchai, B., Nazari, N., Hassani, F., Nasiri, E., Rezvaneh G. y Jafari, Z. (2012) *Snakes and Ladders: A New Method for Increasing of Medical Students Excitement*, Procedia -Social and Behavioral Sciences, 47, 2089–2092. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.954

Gutiérrez-Mosquera, A. y Barajas-Perea, D. S. (2019) *Incidencia de los recursos lúdicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química Orgánica I*. Educación química, 30(4), 57-70.

Ñique-Carbajal C. (2020) *Una nueva forma de aprender bioquímica: metodología del caso*, Evaluación médica, Vol. 21, (1), Pp. 40-44

Satisfacción del alumnado universitario con el uso del TRELLO como herramienta de trabajo en equipo

Carmen Nuria Arvelo Rosales [1]
Yaritza Garcés Delgado [1]
Arminda Suárez Perdomo [1]
[1] *Universidad de La Laguna, España*
cnarvelo@ull.edu.es

Resumen

La habilidad para trabajar en equipo es esencial en el ámbito educativo, por lo que, todos los profesionales de la educación deben cultivar esta competencia para desempeñar eficazmente sus funciones y colaborar de manera efectiva con otros colegas. El objetivo de esta comunicación es analizar la satisfacción de los estudiantes con un proyecto cuya finalidad era introducir una metodología mediante la implementación de un recurso digital denominado Trello, un tablero digital que facilita la organización del trabajo en equipo y mejora la comunicación entre los integrantes del grupo. Participaron 207 estudiantes de grado y máster de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna que cumplimentaron un cuestionario elaborado *ad hoc*. Los resultados mostraron que el alumnado estaba satisfecho con el uso de la herramienta para mejorar la competencia trabajo en equipo, señalando que esta había contribuido a mejorar sus aprendizajes; así como a mejorar la comunicación dentro del equipo y la organización de los trabajos grupales.

Palabras clave: trabajo en equipo, innovación, competencia, estudiantes universitarios.

Abstract

The skill of teamwork is essential in the educational field, therefore, all education professionals must develop this competency in order to effectively perform their duties and collaborate effectively with other colleagues. In this contribution, the aim is to analyze student satisfaction with a project whose purpose was to introduce a methodology through the implementation of a digital resource called Trello, a digital board that facilitates the organization of teamwork and improves communication among group members. A total of 207 undergraduate and master's degree students from the Faculty of Education of the University of La Laguna participated and filled in an ad hoc survey. The results showed that the students were satisfied with the use of the tool to improve teamwork competence, indicating that it had contributed to improve their learning, as well as to improve communication within the team and the organization of group work.

Keywords: teamwork, innovation, competence, university students.

Introducción

Tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el desarrollo de competencias transversales entre los estudiantes se ha convertido en un componente clave de la educación universitaria. Estas promueven la interacción y el desarrollo de los ciudadanos europeos y posibilitan que las personas adquieran conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desenvolverse efectivamente en diversos entornos.

Entre las competencias transversales, el trabajo en equipo destaca como una destreza fundamental. En la actualidad, existe una tendencia hacia la colaboración, reconocida porque mejora la productividad y facilita la realización de proyectos que podrían resultar difíciles de abordar de manera individual. Además, en su futuro profesional, los estudiantes deberán colaborar con otros profesionales pertenecientes a distintas disciplinas, lo que puede ofrecer variedad de perspectivas, enriqueciendo la resolución de problemas y fomentando el desarrollo de proyectos más innovadores (Holey, 2017; Power y Handley, 2019). No obstante, es común que durante la ejecución de proyectos o trabajos en equipo surjan conflictos, como, por ejemplo: los desafíos en la organización, una distribución ineficiente de tareas, diferentes niveles de compromiso entre los miembros del equipo, problemas de comunicación, diferencias de opinión, entre otros aspectos (Marič et al., 2021; Van Greunen et al., 2021; Watson et al., 2019).

En esta línea, se desarrolló un Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa (PITE)[13] cuya finalidad fue introducir cambios metodológicos en diversas asignaturas de los grados de la Facultad de Educación. Esta innovación implicó el uso de un recurso digital conocido como Trello[14]. Este software gratuito ofrece la posibilidad de crear tableros virtuales que optimizan la organización del trabajo en equipo. De esta manera, los estudiantes pueden tener una visión clara de la estructura del trabajo, las tareas asignadas, los responsables de cada tarea, así como el plan de ejecución. Además, se fomenta la colaboración entre el alumnado para resolver los proyectos planteados. Por otro lado, esta herramienta facilita el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente. Este puede acceder a los tableros de los diferentes grupos, lo que le permite brindar un acompañamiento más efectivo durante el proceso formativo de los estudiantes.

Una vez finalizada la implementación del proyecto se procedió a realizar un análisis de la satisfacción del alumnado, evaluando las ventajas y desventajas de este recurso y sus aplicaciones en la enseñanza universitaria. Con el objetivo de conocer la satisfacción de los participantes en relación con el uso de la herramienta Trello y sobre su uso para la organización del trabajo en equipo durante la ejecución de trabajos grupales en las diferentes asignaturas.

Método

Para llevar a cabo la evaluación del PITE se utilizó un método descriptivo, de corte transversal. Se empleó la técnica de encuesta para la creación de un cuestionario *ad hoc* que permitiera la recogida de información.

Muestra

La muestra estuvo formada por 207 estudiantes, de los cuales, el 75,8% (n=157) se identificaron como mujeres, el 21,7% (n=45) se identificaron como hombres y el 2,4% (n=5) prefirió no decir su sexo. La media de edad es de 19,9 años (DT=3,14). En concreto, el 49,8% (n=103) de los participantes pertenecían al Grado de Maestro en Educación infantil, el 34,8% (n=72) pertenecían al Grado Maestro en Educación Primaria, el 12,6% (n=26) pertenecían al Grado pedagogía y el 2,9% (n=6) pertenecían al Máster Oficial de Intervención Psicopedagógica Contextos de Educación Formal y No Formal. Se contó con la participación de estudiantes de los diferentes cursos de los grados, aunque principalmente el proyecto estaba destinado al alumnado de primero, por lo que el 82,1% (n=170) de los participantes fue alumnado de este curso, el 12,1% (n=25) de segundo, el 2,4% (n=5) de tercero, el 0.5% (n=1) de cuarto y finalmente, el 2,9% (n=6) pertenecían a estudios de máster. Cabe destacar que el alumnado que cursó la asignatura en la que se utilizó el Trello estaba en una modalidad de evaluación continua; realizando los diferentes trabajos de grupos que se solicitaban.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario creado *ad hoc* con el objetivo de recoger información sobre la satisfacción de los estudiantes con respecto al uso del Trello para organizar el trabajo en equipo. El cuestionario estaba compuesto por 28 ítems distribuidos en tres bloques diferentes. El primer bloque consistió en los datos sociodemográficos y estaba conformado por 8 preguntas: edad, sexo, curso, titulación, asignatura en la que habían usado el Trello, etc. El segundo bloque constaba de 11 preguntas para valorar la satisfacción con la herramienta y finalmente, el tercer bloque con 9 preguntas se centraba en valorar las posibles potencialidades del Trello.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado de forma online por cada uno de los docentes que participaron en el proyecto. Antes de la administración del cuestionario se informó al alumnado y se le proporcionó tiempo dentro del horario lectivo para que lo cumplimentara.

13 Convocatoria de Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa a desarrollar en el curso 2022-2023 del Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta de la Universidad de La Laguna.

14 Enlace al recurso TRELLO: https://trello.com/

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 24). Una vez los datos fueron imputados, se comprobó que estos se ubicaran dentro del rango esperado, es decir, dentro de siete niveles (donde uno era la valoración más baja y cinco la puntuación más alta) y se procedió a la identificación de posibles casos perdidos.

Resultados

El análisis de los datos mostró que el 79,2% de los estudiantes recomendaría el uso de la herramienta Trello a otras personas y el 63,8% afirmó que utilizaría la herramienta para organizar otros trabajos en grupo. De hecho, el 35,3% afirmó estar muy satisfecho con los aprendizajes que habían adquirido utilizando la herramienta Trello (*M* = 3,78; *DT* = 1,17). Igualmente, los estudiantes manifestaron que usar el Trello había favorecido su aprendizaje autónomo y autorregulado (*M* = 3,44; *DT* = 1,32) y el desarrollo de estrategias para el trabajo colaborativo (*M* = 3,68; *DT* = 1,29). Además, los y las estudiantes expresaron que la explicación que los docentes habían hecho de la herramienta era adecuada (*M* = 4,48; *DT* = 0,40), así como el trabajo solicitado para ponerla en práctica (*M* = 4,31; *DT* = 1,01).

Entre las potencialidades de la herramienta Trello, más de un tercio del alumnado (35,3%) estaba muy de acuerdo en que usar el Trello había favorecido la participación de todos los miembros del grupo para desarrollar el trabajo (*M* = 3,62; *DT*=1,35). Asimismo, había favorecido que todos los componentes del grupo tuvieran claro que se estaba realizando en cada momento (*M* = 3,71; *DT* = 1,32) y se pudieran organizar las tareas que se tenían que realizar (*M* = 3,64; *DT* = 1,26). Igualmente, la mayoría del alumnado también estuvo de acuerdo en que la herramienta Trello había favorecido la comunicación con el profesorado (*M* = 3,68; *DT* = 1,30). Sin embargo, a la hora de analizar si la herramienta había favorecido la resolución de los conflictos de grupo, los estudiantes ofrecieron una de las valoraciones más bajas (*M* = 3,27; *DT* = 1,37).

Conclusiones

En líneas generales, los estudiantes expresaron satisfacción con la utilización de la herramienta Trello y las estrategias metodológicas empleadas para fortalecer la competencia en trabajo en equipo. De hecho, la mayoría de los participantes manifestaron su disposición a volver a emplearla y recomendarla a otros. Específicamente, los estudiantes valoraron positivamente la orientación proporcionada por los docentes sobre el manejo de la herramienta y la selección de las tareas en las que debían implementarla. Además, estaban satisfechos con el aprendizaje adquirido y cómo el uso de Trello ha promovido el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo.

En consecuencia, se destaca que Trello facilita la organización y planificación del trabajo entre los estudiantes, fomenta la cohesión del grupo y promueve la responsabilidad en relación con las tareas asignadas a cada miembro. Asimismo, ha contribuido a consolidar el grupo y a establecer una distribución efectiva de las responsabilidades, lo que ha mejorado la organización del trabajo. No obstante, es importante señalar que existen ciertos límites en el uso de esta herramienta, ya que, por ejemplo, no ha sido efectiva para resolver o mitigar conflictos que surgieron durante la ejecución del trabajo.

Impacto y transferencia

El mundo de la educación se caracteriza por tener un alto nivel de colaboración profesional, maestros y educadores trabajan junto con otras instituciones y con la familia para conseguir el éxito educativo de los estudiantes. La capacidad para trabajar en equipo, por tanto, es una habilidad valiosa para la profesión y esto implica que deba ser trabajada y desarrollada durante su formación. A través de este PITE se ha tratado de fomentar una serie de habilidades, conocimientos y actitudes imprescindibles para trabajar en entornos educativos, resolver problemas en equipo, comunicarse de forma efectiva, distribuir adecuadamente las tareas, coordinarse en la realización de los trabajos, etc. Estas habilidades son de alta transferencia al mundo laboral. Asimismo, cabe destacar que el Trello se ha erigido como uno de los programas de gestión de trabajo en grupo más utilizados en diferentes ámbitos empresariales e institucionales.

Referencias bibliográficas

Holey, K. (2017). *Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education.* Oxford Research Encyclopedia of Education. 10.1093/acrefore/9780190264093.013.138

Marič, M., Todorović, I., y Žnidaršič, J. (2021). Relations between Work-life Conflict, Job Satisfaction and Life Satisfaction among Higher Education Lecturers. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies, 26*(1). 10.7595/management.fon.2021.0008

Power, E. J., y Handley, J. (2019). A best-practice model for integrating interdisciplinarity into the higher education student experience. *Studies in Higher Education, 44*(3), 554-570. 10.1080/03075079.2017.1389876

Van Greunen, C., Venter, E., y Sharp, G. (2021). The influence of relationship and task conflict on the knowledge-sharing intention in knowledge-intensive organizations. *South African Journal of Business Management, 52*(1). 10.4102/sajbm.v52i1.2166

Watson, N., Rogers, K., Wtason, K., y Yep, C. (2019). Integrating social justice-based conflict resolution into higher education settings: Faculty, staff, and student professional development through mediation training. *Conflict Resolution Quarterly, 36*, 251-262. 10.1002/crq.21233

La investigación biográfico-narrativa: un mapeo sobre las producciones en el campo educativo en Argentina [15]

María Florentina Lapadula [1]

[1] *Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET, Argentina*

florentina.lapadula@gmail.com

Resumen

La investigación narrativa surge desde principio del siglo XX en las ciencias sociales, y se inscribe dentro del giro hermenéutico. En el campo educativo esta metodología se ha desarrollado y expandido en los últimos años, buscando acceder a la compresión de la complejidad de las prácticas educativas. Si bien existen puntos comunes en la investigación narrativa existen diversos posicionamientos en la definición de los marcos metodológicos, denominados como: indagación narrativa, investigación (auto) biográfica, la investigación (auto) etnográfica, la investigación biográfico-narrativa, la investigación basada en artes, investigación-formación-acción, entre otras. En este trabajo se presenta un mapeo de las producciones teóricas argentinas en el campo educativo que se abordaron desde el enfoque biográfico-narrativo durante el período 2020-2023. Para ello se presentan los resultados obtenidos teniendo en cuenta las temáticas que se abordan, la época, la inscripción institucional y su posicionamiento metodológico. Con el fin de (re)conocer la producción de conocimientos desde nuestras raíces, posibilitando que se visibilice lo investigado en los últimos años.

Palabras clave: investigación biográfico narrativa; campo educativo; formación docente.

Abstract

Narrative research emerged since the beginning of the 20th century in the social sciences, and is part of the hermeneutic turn. In the educational field, this methodology has been developed and expanded in recent years, seeking to access the understanding of the complexity of educational practices. Although there are common points in narrative research, there are various positions in the definition of methodological frameworks, called: narrative inquiry, (auto)biographical research, (auto)ethnographic research, biographical-narrative research, arts-based research. , research-training-action, among others. This work presents a mapping of Argentine theoretical productions in the educational field that were addressed from the biographical-narrative approach during the period 2020-2023. To this end, the results obtained are presented taking into account the topics addressed, the time, the institutional registration and its methodological positioning. In order to (re)know the production of knowledge from our roots, making it possible to make visible what has been researched in recent years.

Keywords: narrative biographical investigation; educational field; teacher training

Introducción

La investigación narrativa surge desde principio del siglo XX en las ciencias sociales, y en la actualidad se ha desarrollado en el campo educativo, siendo objeto de debate (Bolivar, 2002; Suárez, 2007; Porta y Yedaide, 2014). Asentada en un enfoque interpretativo (Erickson, 1986; Bogdan e Biklen, 1994; Denzin y Lincoln, 2015), que privilegia la profundidad en el estudio de los fenómenos sociales hace foco en la experiencia humana, partiendo de los relatos individuales (escritos, orales y visuales), sin dejar de lado las dimensiones espaciales, temporales y de sociabilidad del sujeto (Conelly y Clandinin, 2008; Suarez, 2011). Relatos de la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles (Clandinin y Connelly, 2008; McEwan y Egan, 1998; Bolivar, 2002; Porta y Yedaide, 2014).

Desde esta metodología se propuso un cambio en la posición del investigador(a) y su relación con el investigado(a)

15 La investigación que se desarrolla en el marco de la beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Y da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

(Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014), una posición que no es neutral y que define desde dónde mirar, sentir y actuar en el mundo; en donde se asume no sólo un compromiso metodológico sino también ético y político. En la investigación narrativa se entrelazan la vida del investigador(a) y la vida investigada (Clandinin y Murphy, 2009).

Si bien existen puntos comunes en la investigación narrativa existen diversos posicionamientos en la definición de los marcos metodológicos, denominados como: indagación narrativa, investigación (auto) biográfica, la investigación (auto) etnográfica, la investigación biográfico-narrativa, la investigación basada en artes, investigación-formación-acción, entre otras. En este trabajo realizar un mapeo de los artículos publicados, que se han desarrollado específicamente desde la investigación biográfico-narrativa en el campo educativo en Argentina. Definiéndola en algunos casos, no sólo como una metodología sino como un enfoque (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Fernández Cruz, 2010), para interpretar los significados y sentidos dados por los(as) docentes y estudiantes a sus experiencias personales y profesionales, y como una forma de reflexionar y transmitir una pluralidad de prácticas educativas y formativas (Fernández Cruz, 2010).

Método

En este trabajo se presenta un mapeo de las producciones argentinas del campo educativo que se abordaron desde el enfoque biográfico-narrativo Este enfoque se corresponde al desarrollado en el proyecto de tesis en curso denominado: La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires: Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa. La selección de la muestra se realizó a través de la búsqueda en la base de datos de Google Scholar. Para su relevamiento utilizamos tres descriptores: investigación biográfico narrativa+ argentina; investigación biográfico narrativa+ educación; investigación biográfico narrativa+ docente, que ayudaron en la pesquisa bibliográfica de artículos publicados en el período 2020-2023.

Se asume que este mapeo, como toda cartografía es una imagen provisoria de un momento determinado, y que constituye un imperfecto, conociendo la imposibilidad de que esto pueda realizarse de modo exhaustivo (Suárez y Dávila, 2018).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y su análisis, teniendo en cuenta las temáticas que se abordan, la época, la inscripción institucional y su posicionamiento metodológico.

En la siguiente figura podremos observar la cantidad de artículos publicados desde el 2020-2023, diferenciado por año.

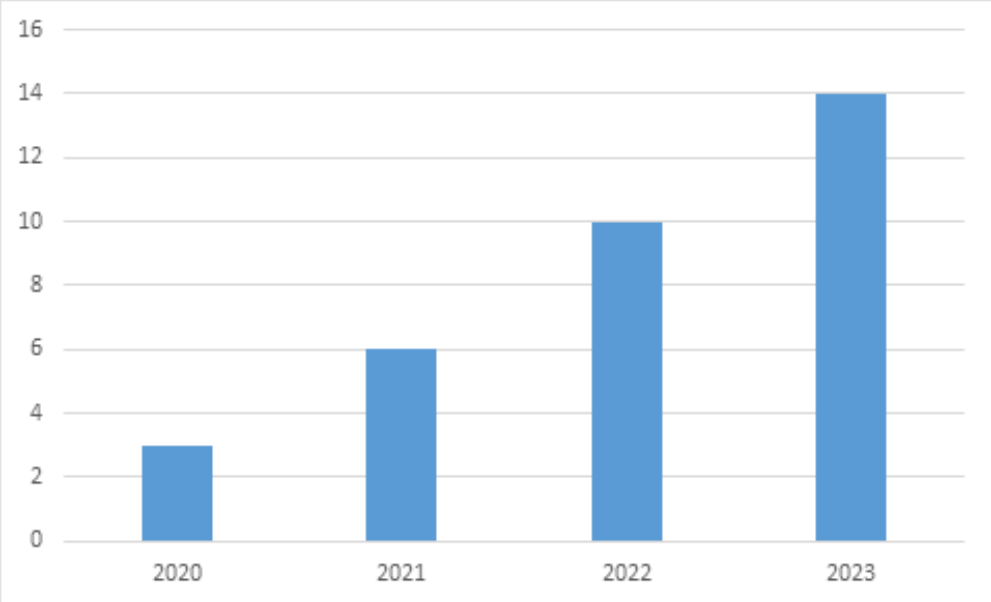


Figura 1

Cantidad artículos publicados desde el enfoque biográfico-narrativo en el período 2020-2023

Elaboración propia, 2024

A partir de este gráfico podemos observar que se ha presentado un aumento creciente de las producciones que se posicionan desde este enfoque, en el intervalo de tiempo seleccionado para la muestra. Para profundizar específicamente sobre cada escrito presentamos el siguiente cuadro:

Tabla 2

Producciones argentinas del campo educativo desde el enfoque biográfico-narrativo 2020-2023

Tema	Total publicaciones	Autores/as	Universidad
Formación docente	12	Aguirre y Porta; Marchetti y Aguirre; Branda; Trueba y Reuter; Blanc, Pereyra y Marín; Lapadula, Aguirre y Porta; Mera	Universidad Nacional de Mar del Plata; Universidad Nacional de Córdoba
Trayectorias estudiantiles	5	Ripamonti y Lizana; Mosegui; Hanson; Vain; Coringrato, Palacios y Ristol	Universidad Nacional de Cuyo; Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001; Universidad Nacional del Sur; Universidad Nacional del Litoral; Universidad Nacional de Mar del Plata.
Formación de postgrado	5	Aguirre; Aguirre y Porta; Trueba; Proasi y Galluzzi	Universidad Nacional de Mar del Plata
Docentes memorables	3	Flores y Porta; Crego, Ramallo y Porta	Universidad Nacional de Mar del Plata
Trayectoria profesional docente	3	Braun; Quintana y Aguirre; Calvete, Branda y Sempé	Universidad Nacional de Mar del Plata
Inclusión educativa	2	Schewe; Piñeiro Ciappina, Cobeñas y Grimaldi.	Universidad Nacional de Misiones; Universidad Nacional de La Plata
Identidad docente	2	Sáez; De Laurentis	Universidad Nacional de Mar del Plata;
Educación sexual integral	1	Bequio y Yedaide	Universidad Nacional de Mar del Plata

Elaboración propia, 2024

En este cuadro podemos observar que los artículos escritos durante el período analizado en su mayoría se elaborar desde la temática formación docente.

Las instituciones de referencia son instituciones de educación superior, tanto universitaria como terciaria, aunque en esta última se registran sólo una. Estos establecimientos se encuentran en diferentes ciudades del país como Córdoba, Misiones, Bahía Blanca, Mendoza, La Plata, Santa Fe y Mar del Plata, existe una gran cantidad de artículos provenientes de esta última ciudad.

La mayoría de los trabajos seleccionaron como instrumento la entrevista biográfico narrativa, justificando su elección en el interés sobre las voces de los (as) participantes, medio para conocer los significados que estos construyen sobre el mundo educativo, entrelazando su biografía profesional y personal. Algunas de estos artículos en su construcción metodológica también llevaron a cabo grupo focales, lo hicieron como etapa siguiente de la entrevista, con el fin de profundizar lo trabajado con los(as) participantes entrevistados para complejizar la mirada de los aportes realizados. También aparece particularizado en un artículo el análisis de material didáctico, en otro el trabajo con diario de campo,

Todos los escritos enfatizan en la elección epistémico-metodológica del enfoque biográfico- narrativo justificando la posibilidad que este les da valiosas herramientas interpretativas, como camino para acercarse a lo vivido desde la intimidad y el detalle (Porta, 2021). Por otro lado resaltan la importancia de la comunión entre investigador/a y quienes participan, una relación horizontal que se fusiona en la búsqueda por (re)conocer los sentidos y significados de las experiencias educativas.

Discusión y conclusiones

La investigación biográfico-narrativo es uno de los caminos metodológicos que nos permite entender el mundo (Gudmundsdottir, 1998) a través de los relatos que los sujetos construyen, tanto de los (as) docentes como estudiantes, que posibilitan interpretar el mundo educativo vivenciado por ellos (as), poniendo en el centro a los sujetos y sus experiencias, como acto de formación y aprendizaje (Contreras, 2016).

Acercarse mediante este trabajo a lo que en los últimos años se ha investigado en Argentina desde esta en el campo educativo permitió profundizar el conocimiento sobre los artículos publicados desde este enfoque, compuesta por una pluralidad de voces y una diversidad de temáticas de investigación y prácticas pedagógicas. Siempre como un espacio de construcción de un territorio para la producción de conocimiento desde y con los (as) protagonistas de las experiencias pedagógicas en sus cotidianos, sin dejar de lado los valores políticos y humanos que se ponen en juego.

Específicamente en Argentina podemos ver una creciente producción de conocimiento desde el enfoque biográfico-narrativo en los últimos años, una de las conclusiones es que esto puede deberse a la apertura del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario dirigida por Luis Porta y Daniel Suárez. Y la creación de la Revista Argentina de Investigación Narrativa (RAIN) que desde el año 2021, divulga artículos referidos a la temática. Esta es coordinada por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC -CIMED-). Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata; y el Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

La aproximación a estas producciones permite retomar lo pronunciado por Suarez (2014): “el campo biográfico-narrativo en educación en nuestro país se ha mostrado como un suelo fértil para el pensamiento y la acción pedagógicos” (p.764), siendo un desafío continuar ampliándolo y profundizándolo.

Impacto y transferencia

El recorrido por esta diversidad obras permitió explorar las últimas publicaciones que se han presentado, accediendo a las reflexiones que se realizaron en el período 2020-2023 en el campo educativo desde un enfoque biográfico-narrativo. Lo que resulta un aporte para reafirmar el crecimiento que se está desarrollando en Argentina y (re)conocer la producción de conocimientos desde nuestras raíces, posibilitando que se construya una ciencia propia a través de lazos sur-sur (Rivera Cusicanqui, 2010).

Referencias bibliográficas

Aguirre, J & Porta, L (2022). La formación de posgrado en contextos virales adversos. Virtualización, internacionalización y desafíos pospandémicos a partir de las narrativas de los docentes universitarios. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Aguirre, J. (2022) Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Un proceso de inmersión hermenéutica. En: Porta, Luis La expansión biográfica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Aguirre, J. E., & Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. Ciencia, Docencia y Tecnología, 31(60 may-oct), 106-130.

Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos (as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Revista mexicana de investigación educativa, 26(91), 1035-1059.

Aguirre, J., & Porta, L. (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Archivos de Ciencias de la Educación, 16.

Aguirre, J., & Porta, L. (2023). Devenires socionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico-metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria. Revista de Educación, (28.1), 151-175.

Bequio, B., & Yedaide, M. M. (2023). La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordenadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Ilia en Mar del Plata, Argentina/Comprehensive Sex Education and the Processes of Teacher Re-Subjectivation in High School: First Steps in a Narrative Research Project at Colegio Nacional A. Ilia in Mar del Plata, Argentina. Revista de Educación, (30), 73-89.

Blanc, M. I., Pereyra, S., & Marín, M. G. (2023). Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. relatos de caminos hacia la transformación. Revista de Educación, (28.2), 153-169.

Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora.

Bolívar Botía, A. (2002). "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1), 01-26.

Bolívar, A., Segovia, D. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.

Braun, N. (2021). Las artes marciales y sus prácticas de enseñanza desde el enfoque biográfico-narrativo. El Judo en la vida de un maestro "Ad Honorem". Revista Argentina de Inv Aguirre, J., & Porta, L. (2021). Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente.

Calvete, M., Branda, S., & Sempé, M. (2023). Desafíos de la práctica docente. Trazas de la biografía escolar de profesoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 3(5), 7-24.

Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational ontological commitments in narrative research. Educational researcher, 38(8), 598-602.

Contreras, J D. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación1. Roteiro, 41(1), 15-40.

Coringrato, M., Palacios, C. M., & Ristol, M. B. (2023). Currículo vs. Realidad: trayectoria de los alumnos de las carreras Bibliotecario escolar y Bibliotecología en relación con el plan de estudios. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Crego, M. V., Ramallo, F., & Porta, L. (2023). Investigar la docencia: desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables: Deslocamentos eróticos no estudo de professores memoráveis. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(18), 119-133.

De Laurentis, C. (2023). Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 8(1), 1-18.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2015). Métodos de recolección y análisis de datos.

Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), Handbook of Research on Teaching (3rd ed., pp. 119-161). New York: MacMillan.

Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 14(3), 17-32.

Flores, G., & Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 6(1), 1-13.

Flores, G., & Porta, L. (2022). La enseñanza terapéutica: categoría in vivo en una investigación biográfico-narrativa en el Nivel Superior. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(17).

Gudmundsdottir (1998) La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mcewan, H. y Egan, K. (Ed.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs. As.: Amorrortu.

Hanson, E. S. (2022). Las narrativas en el trayecto de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial del profesorado de Geografía. Universidad del Litoral.

Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. Revista de Educación, (7).

Lapadula, M. F., Aguirre, J., & Porta, L. (2023). Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 3(5), 257-269.

Lapadula, M. F., Aguirre, J., & Porta, L. (2023). Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 3(5), 257-269.

Marchetti, B., & Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador/Teacher training, digital inclusion and educational inequality. Narrative reflections on the discontinuity of inclusive policies and programs at the training level. Revista de Educación, (22), 89-110.estigación Narrativa, 1(2), 79-94.

Mcewan, H. & Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs. As.: Amorrortu.

Mendez, J. (2023). La articulación entre historia reciente de la educación y política educativa en el estudio de las reformas: apuntes teórico-metodológicos. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 8, 1-16.

Mosegui, A. (2020). Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca.

Piñeiro Ciappina, M. F., Cobeñas, P., & Grimaldi, V. (2023). Pensar la enseñanza de las matemáticas desde las familias de personas con discapacidad. In VI Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales (La Plata, 6, 7 y 8 de septiembre de 2023).

Porta, L. & Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Nº 17, 177-192.

Porta, L. (2021). La expansión biográfica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Porta, L. G., Ramallo, F., & Aguirre, J. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. Horizontes, 41(1), e023012-e023012.

Proasi, L., & Galluzzi, M. C. (2023). Ella y yo desde el ombligo. Diálogo compartido de una escritura asumida y propia. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 3(5), 186-201.

Quintana, L., & Aguirre, J. (2023). Política pública, escuela técnica y reforma educativa: Narrativas de experiencias que (re) configuran una visión. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 3(5), 82-94.

Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. Revista mexicana de investigación educativa, 25(85), 291-316.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta limón.

Rueda, M. M. G. (2022). Investigación educativa desde el enfoque biográfico narrativo: posibilidades para comprender la inclusión. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 2(4), 18-30.

Sáez, A. E. C. (2021). La construcción de conocimiento profesional e identidad de directoras de establecimientos educacionales chilenos. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 58(1).

Schewe, L. (2022). ¿ Hábiles narradores? Discapacidad e investigación biográfico narrativa en educación. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 2(4), 140-151.

Suárez, D. H. (2007). Fascículo 2: ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?. En: Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Programa de documentación pedagógica y memoria docente. Buenos Aires: Siglo XXII.

Suárez, D. H., & DáVila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, 3(8), 350-373.

Trueba, S. (2022). Cuando la investigación afecta lo íntimo y lo íntimo transforma todo: Corporizando la investigación para investigar sin cuerpo. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 7(2), 1-10.

Trueba, S., & Reuter, F. (2022). Formación de docentes técnicos. Un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Ensenada. Entramados: educación y sociedad, 9(12), 308-320.

Vain, P. D. (2022). El enfoque biográfico-narrativo y el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. Dimensiones epistemológicas y metodológicas. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 2(4), 31-41.

La Fotoveu per a la reflexió de la docència universitària [16]

Genina Calafell [1]
Berta Palou Julian [1]
Gemma Sala-Sebastià [1]
[1] *Universitat de Barcelona, Catalunya, Espanya*
genina.calafell@ub.edu

Resumen

El projecte de recerca ARMIF00017 té com a objectiu dissenyar, implementar i avaluar un model formatiu d'estades de pràctiques observacionals participatives en centres educatius per a professorat universitari dels graus de Mestre d'Educació Infantil i Primària. Aquest enfocament busca enriquir la docència universitària connectant-la amb la realitat escolar. Mitjançant la tècnica del Fotoveu, es va recollir informació de 9 docents universitàries participants. Les subcategories d'anàlisi inclouen el focus d'interès de les practicants, la seva perspectiva de participació al centre i els temes d'interès emergents. Més de la meitat de les practicants centren el seu interès en el propi aprenentatge i experiència. Altres es concentren en la relació amb la mentora o entre els mestres. La majoria prenen una posició externa al procés escolar. Emergeixen diversos temes d'interès, incloent l'aprenentatge personal, l'expertesa dels mestres i la millora de la pràctica. La recerca busca millorar la comprensió del context escolar del professorat universitari i fomentar la reflexió sobre la pràctica docent. Així, es pretén generar impacte en la formació del professorat universitari i en la millora de les pràctiques educatives dels futurs i futures mestres.

Paraules clau: Formació del professorat, Context escolar, Millora de la docència, Participació activa, Pràctiques observacionals.

Abstract

The objective of the ARMIF00017 research project is to design, implement and evaluate a training model of participatory observational internships in educational centres for university teachers of degrees in Early Childhood and Primary Education. This approach seeks to enrich university teaching by connecting it with school reality. The Photovoice technique collected information from 9 university professors' participants. The subcategories of analysis include the focus of interest of the trainees, their perspective of participation in the school and emerging topics of their interests. More than half of the practitioners focus their interest on their learning and experience. Others concentrate on the relationship with the mentor or between teachers. Most of them are positioned outside the school process. Several topics of interest emerge, including personal learning, teachers' and professors' expertise and practice improvement. The research aims to improve the university professors' understanding of the school context and to encourage reflection on teaching practice. Thus, it aims to impact the training of university professors and improve the educational practices of future teachers.

Keywords: Active participation, Observational practices, Professors' training, School context, Teaching improvement.

Introducció

En els graus de Mestre d'Educació Infantil i Primària (GMEI, GMEP) es preparen els mestres del futur. El claustre d'aquests graus es configura per especialistes en didàctiques específiques i en l'àmbit pedagògic en general que, malgrat presenten un discurs ric i acadèmicament competent, sovint és limitat perquè hi manca la realitat del context escolar, bé perquè no han treballat mai directament en aquests centres i els coneixen únicament des d'una perspectiva teòrica, bé perquè fa ja molt de temps que no hi treballen i, per tant, el seu coneixement ha quedat obsolet, o bé perquè els contextos escolars que coneixen no són del àmbit geogràfic.

Per donar resposta a aquesta necessitat d'ampliar el coneixement, es desenvolupa el projecte de recerca (ARMIF00017) que pretén dissenyar, implementar, avaluar i validar un model formatiu d'estades de pràctiques observacionals participatives en centres d'educació infantil i primària per part de professorat universitari. Un cop validat el model formatiu, es podrà concloure el més adient per transferir a altres docents perquè esdevingui un model de formació permanent i continuada per a altres docents universitaris. Així, aquest projecte posa l'accent en la formació continuada del professorat universitari i el posa al centre del context escolar perquè doti de significació

16 Disseny i validació d'un model formatiu de pràctiques observacionals i participatives per al professorat universitari a centres d'educació infantil i primària. Projecte 2023 ARMIF 00017, finançat per la Generalitat de Catalunya. Departament de Recerca i Universitats. Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

i rellevància la docència que s'imparteix als graus. La docència universitària ha de fomentar el pensament crític i la transformació d'idees, el desenvolupament de la investigació, la construcció del saber, la cultura de la llibertat, el pluralisme, l'autonomia, ha de contribuir a la formació de la ciutadania i ha de transmetre els valors cívics i socials propis d'una societat democràtica (Alanís, 2004). És per això que és imprescindible que el professorat universitari participi en processos de formació continuada lligats a la realitat professional dels mestres que necessita l'escola actual i futura i diagnostiqui i identifiqui necessitats de millora de la docència i de la formació (Tejada, 2012).

Mètodes

El disseny metodològic de la recerca segueix un model d'investigació avaluativa de caràcter participatiu (Núñez et al., 2014), ja que parteix d'un concepte d'avaluació centrat tant en els processos on es desenvolupa la recerca com en els resultats finals amb l'objectiu d'orientar el desenvolupament i la millora (Escudero, 2003; Cabrera, 2007), en aquest cas, la millora de la qualitat de la docència universitària a partir del coneixement real del context escolar del qual es nodreix la docència universitària en la formació de mestres i la participació activa de les persones directament implicades en aquestes experiències.

Aquesta contribució s'ubica en la fase d'avaluació processual del projecte de recerca esmentat, en concret, quan es fa un seguiment de la formació que el professorat rep durant la seva estada a les escoles i es valora si el model de formació d'estades de docents universitaris en el context escolar ajuda a millorar el coneixement que en té i, per tant, a enriquir la seva docència universitària. Alhora es valorarà la incidència de les estades del professorat universitari en els centres i com és el vincle que s'hi estableix. Des d'aquest enfocament, s'ha optat per recollir informació a partir de la tècnica de Fotoveu. Aquesta tècnica consisteix a integrar imatges que, unides, descriuen les visions i percepcions personals que han de permetre reconduir la futura acció (Gómez-Hurtado et. al, 2020). Es tracta d'una estratègia innovadora d'investigació participativa que permet donar veu als participants a través d'explicar la seva vivència.

Participants

Les participants de l'estudi són 14 professores universitàries que imparteixen assignatures al GMEI i/o al GMEP i que voluntàriament han decidit realitzar una estada de pràctiques en un centre educatiu. Per a la primera fase de la investigació processual, es van seleccionar aquelles practicants que van participar al seminari-1 (S1), en total 9 docents de les 14 inicials

Instruments de recollida de dades

La recollida de dades s'ha contextualitzat en el primer seminari (S1) formatiu on, seguint la tècnica de la Fotoveu, es va donar la consigna "Situa't al teu àmbit professional (camp d'expertesa i docència a la universitat) i explica concretament què n'esperes de la teva estada a l'escola". Cada participant va aportar una fotografia original i un text interpretatiu d'aquesta (Figura 1) i al S1 va exposar oralment la seva fotografia ampliant l'explicació. El seminari es va enregistrar en àudio.

Totes les evidències documentals s'han recollit mitjançant un entorn virtual privat i compartit entre les participants i el seu consentiment ètic.

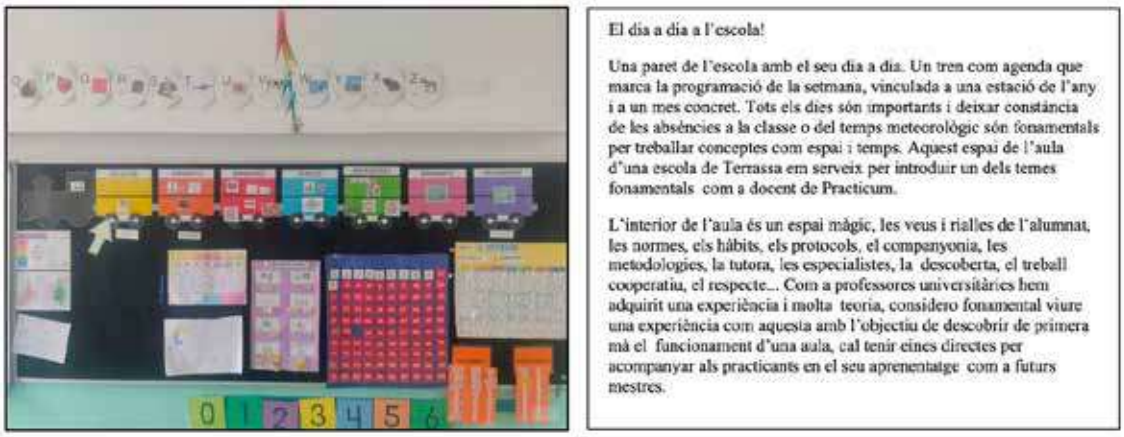


Figura 1

Exemple de Fotoveu d'una participant al S1

Anàlisi de les dades

Les dades obtingudes (fotos, textos i àudios) s'han analitzat seguint una adaptació de les sis fases de Braun i Clarke (2006): familiarització amb les dades, generació de codis inicial, recerca de temes, revisió de temes, definició i denominació de temes i producció de l'informe. Per a seguir aquest procés s'ha utilitzat la plataforma Miro (https://miro.com) que permet organitzar allò que ja ha estat validat i triangulat per tres investigadores del projecte.

D'aquesta anàlisi s'han obtingut de forma inductiva sis categories i les seves corresponents subcategories que permeten caracteritzar com les practicants perceben la pròpia participació a l'estada als centres educatius, si bé en aquesta comunicació se n'exposen els resultats de tres: el *focus d'interès* de la practicant, la *pròpia perspectiva de participació* de les practicants al centre educatiu i els *temes d'interès* de la practicant.

Resultats

Més de la meitat de les practicants posen *el focus d'interès* en si mateixes, en allò que podran aconseguir observar, aprendre o sentir. Unes altres dues practicants es focalitzen en la relació que s'estableix, o que volen aconseguir establir, amb la seva mentora. Una altra es focalitza en la relació entre les mestres , amb com s'organitzen i es sincronitzen per atendre els infants i la darrera practicant és multifocal ja que, a més de preocupar-li la relació que establirà amb la mentora, també mostra molt d'interès en la relació que podrà establir amb els infants (que valoren l'expertesa des de la pràctica i no per les titulacions), així com, amb les altres mestres del centre.

Pel que fa a la *pròpia perspectiva de participació de les practicants al centre de pràctiques* en les seves Fotoveu, la majoria (66,7%) se situa a l'exterior del procés de pràctiques i del centre escolar . Aquest fet podríem pensar que es deu a què només hi ha tres persones de la mostra analitzada que estaven fent pràctiques en el moment que es realitza el seminari-1, però no és així, ja que d'aquestes, només una fa una narrativa on es mostra implicada en el centre.

En les Fotoveu van emergir *temes d'interès* molt diversos (se n'han categoritzat fins a 20). Els temes en que van coincidir diverses persones són: temes lligats al propi aprenentatge (44,4%), a l'expertesa de les mestres i de les practicants i al fet d'estudiar que aquestes experteses es puguin complementar (66,7%) i també hi ha interès en poder posar en relació la teoria (de la pròpia expertesa) amb la pràctica escolar (33,3%) i la millora de la pràctica (44,4%). Hi ha altres temes que sorgeixen lligats al context on s'ha triat fer les pràctiques, com és el cas de la practicant que fa l'estada en una escola bressol, que li preocupen temes com l'ambient de calma, l'organització de les tasques o la sincronització entre les mestres.

Discussió i conclusions

Els resultats indiquen que durant el desenvolupament de la recerca, les participants podran aprofundir mitjançant la reflexió sobre la seva pràctica de manera que el professorat universitari es podrà anar enriquint del coneixement del context escolar alhora que reflexiona sobre la seva pràctica docent. Per tant, l'estada de pràctiques als centres educatius d'infantil i primària d'aquest professorat universitari mostra que és possible transformar la pròpia experiència professional des de la reflexió sistemàtica de la pràctica individual (Domingo,2021). A la vegada que, a través del context escolar, el professorat té l'oportunitat d'aterrar els coneixements que va adquirint a la quotidianitat de l'aula (Sayago Quintana, 2006) i reconèixer la necessitat que el docent universitari sigui bon coneixedor de la pràctica per millorar la qualitat de l'ensenyament a l'alumnat de qui en serà mestre.

Impacte i transferència

D'acord amb el plantejament de la recerca, els resultats esperats i els canvis estratègics i de millora, un cop s'obtinguin tots els resultats de la recerca, impactaran en el professorat universitari participant com a practicants en els centres educatius. Sens dubte, aquest serà el col·lectiu que podrà percebre directament l'impacte del projecte, ja que coneixerà una realitat que, en alguns casos, potser desconeixia i, en d'altres, que havia conegut en un temps o en un espai molt diferent. Fàcilment, aquest professorat podrà convertir-se en un professional més reflexiu sobre la seva pràctica i aquest procés formador, des de la realitat de les aules, podrà ser contemplat en els processos d'ensenyament-aprenentatge amb el seu alumnat universitari: els futurs i futures mestres. Un impacte que, a la vegada, vol sistematitzar i contribuir a definir el model formatiu de pràctiques observacionals i participatives del professorat universitari en centres d'educació infantil i de primària que es converteix en un document de consulta i d'aplicació que pot ser transferit a tota la comunitat universitària D'aquesta manera, també se'n veuran beneficiades les assignatures de Pràcticum dels graus implicats.

Referencies bibliogràfiques

Alanís, A. (2004). Tres líneas de investigación para el desarrollo profesional en las Instituciones educativas. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías, 33*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas en Educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía, 59*(2-3), 375-400.

Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21.

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE, 9*(1), 11-43.

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M, Falcón, I. G., y Llamas, J. M. C. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 415-433.

Núñez, H., Crespo, E., Llena-Berñe, A., y Úcar, X. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 24*, 79- 103.

Sayago Quintana, Z. B. (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes. *Educere, 10*(33), 303-313.

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1, 15*(2), 19-40.

Entornos inteligentes de aprendizaje: análisis cienciométrico y bibliométrico sobre la producción científica actual

Jennifer Serrano García [1]
Sara Arenas Carranza [1]
Alfonso Conde Lacárcel [1]
Micaela Sánchez Martín [2]
Noelia Parejo Jiménez [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
[2] *Universidad de Murcia España*
jenniserrano@ugr.es

Resumen

Este estudio tiene como principal objetivo analizar algunos aspectos de la producción científica actual sobre Entornos Inteligentes de Aprendizaje. Para ello, hemos utilizando un método descriptivo a través de un análisis cienciométrico y bibliométrico. La muestra ha estado compuesta por un total de 454 documentos extraídos de las bases de datos *Scopus* y *Web of Sciences.* Como principales resultados, hemos obtenido que este tópico de investigación es muy reciente en el tiempo y requiere de la realización de una mayor cantidad de estudios tomando como base la información aportada por una serie de revistas y autores que son referentes en la temática. Además, se ha podido apreciar en la red bibliométrica diseñada que es un concepto muy complejo que se relaciona con múltiples aspectos/ elementos tanto del ámbito pedagógico/educativo como tecnológico. Esto requiere que se continúe trabajando en una definición más holística del concepto que tenga en cuenta todos estos elementos para la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Palabras clave: Entornos Inteligentes de Aprendizaje, Educación, Ambiente Educacional, Método de enseñanza.

Abstract

The main objective of this study is to analyze some aspects of current scientific production on Intelligent Learning Environments. To do this, we have used a descriptive method through a scientometric and bibliometric analysis. The sample was made up of a total of 454 documents extracted from the Scopus and Web of Sciences databases. As main results, we have obtained that this research topic is very recent in time and requires carrying out a greater number of studies based on the information provided by a series of magazines and authors who are references on the subject. Furthermore, it has been seen in the designed bibliometric network that it is a very complex concept that is related to multiple aspects/elements of both the pedagogical/educational and technological fields. This requires continuing to work on a more holistic definition of the concept that takes into account all these elements to improve teaching-learning processes.

Keywords: Smart Learning Environments, Education, Educational Environment, Analyse qualitative, Teaching methods.

Introducción

Los avances en la tecnología de la información y la comunicación han impulsado los esfuerzos mundiales hacia la implementación de la educación inteligente, integrando herramientas de aprendizaje electrónicas que aumentan el interés y la popularidad de los entornos inteligentes de aprendizaje (Kaur & Bhatia, 2024).

Las investigaciones realizadas en el último siglo se centran en la integración de la tecnología en las aulas. Sin embargo, en 2012 se empezaron a publicar estudios relacionados con pedagogía. Así pues, la interacción entre tecnología y pedagogía permite la creación de enfoques y métodos que presentan oportunidades y desafíos novedosos, sobre todo en la creación de entornos de aprendizaje inteligentes destinados a la comunidad educativa (Lee et al., 2023).

No obstante, existe un alto grado de predominancia tecnológica, lo que produce que no se trabaje en proporcionar un entorno cómo y organizado para toos los agentes implicados en el proceso educativo (Al-Lal, 2021).

Los Entornos Inteligentes de Aprendizaje (EIA en adelante) son novedosos, por lo que necesitan una especial atención por parte de la comunidad científica. Por ello, este estudio tiene como objetivo describir la literatura existente sobre éstos mediante un análisis cienciométrico (producción científica, revistas, autores prolíficos, equipos de trabajo y tópicos).

Método

Se adopta un enfoque descriptivo, con énfasis en el análisis cienciométrico y bibliométrico para obtener una visión general de la producción científica sobre los EIA.

Muestra

La búsqueda de los documentos sobre EIA se realizó el 21 de noviembre de 2023 en las bases de datos *Scopus* y *Web Of Science* mediante una estrategia de búsqueda general. Las palabras clave fueron "Entorno Inteligente de Aprendizaje", "Entorno de Aprendizaje Inteligente", "Inglés", "Español", "Artículo", y sus correspondencias en inglés. A continuación, se describe la estrategia de búsqueda implementada en las bases de datos. Se emplearon operadores booleanos (OR, AND) y de truncamiento (*, ?) para optimizar la exhaustividad de la búsqueda. Para mejorar la precisión, se realizó una búsqueda avanzada que tomó en cuenta el tipo de documento y el idioma (tabla 1).

Tabla 1

Estrategia de búsqueda general

Entorno Inteligente de Aprendizaje / Entorno de Aprendizaje Inteligente	OR	Smart Learning Environment	AND LIMIT TO	Tipo de documento	Articulo
				Idioma	Inglés
					Español

Para la selección de los registros buscados en las diferentes bases de datos se han establecido los siguientes criterios de inclusión: a) Estudios originales relacionados con EIA; b) Las publicaciones son artículos; y c) Estudios publicados en inglés y/o español, siendo de los exclusion a) Estudios sobre otras temáticas; b) Otro tipo de publicaciones (libros, informes…), y; c) Estudios publicados en idiomas diferentes al español y/o inglés. En total, se extrajeron 175 documentos de *Scopus* y 279 de *Web Of Science.* Por tanto, se obtuvieron un total de 454 registros.

Instrumentos

Para el desarrollo del trabajo de investigación se emplearon diferentes instrumentos. En primer lugar, se utilizaron las bases de datos *Web Of Science (WOS)* y *Scopus* para la búsqueda y extracción de documentos publicados sobre la temática objeto de estudio. En segundo lugar, se utilizó el gestor bibliométrico *Zotero* para para la eliminación de documentos duplicados y aplicación de los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Por último, se utilizó el *software Microsoft Excel* para la elaboración de la parte cienciométrica del estudio y el *software VosViewer* para la parte bibliométrica.

Procedimiento

Este estudio se llevó a cabo a través de cuatro etapas (figura 1):

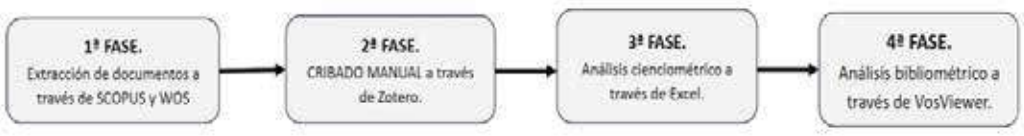


Figura 1

Fases del estudio

1. Extracción de registros de las bases de datos *SCOPUS* y *Web of Science* aplicando la estrategia de búsqueda general (tabla 1). En concreto, se extrajeron un total de 454 documentos, 175 de *Scopus* y 279 de *Web Of Science.*
2. Realización de cribado manual a través del gestor bibliométrico Zotero para la eliminación de duplicados y aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Del total de documentos extraídos (n=454), se eliminaron 101 por duplicación y 5 por no cumplir con el segundo criterio de inclusión, quedando un total de 348 documentos. Además, se comprobó que los metadatos de cada uno de los registros son correctos y/o si era necesario la inclusión o corrección de los mismos.
3. Los artículos definitivos fueron sometidos a un análisis cienciométrico mediante el *software Microsoft Excel*. En éste se exploró la producción científica y las revistas más prolíficas en esta temática, así como la calidad de éstas tomando como referencia el índice de *Scimago Journal Rank (SJR),* según las últimas actualizaciones (año 2023).
4. Para la realización del análisis bibliométrico se utilizó el *software VosViewer*. En éste se construyó una red bibliométrica que analiza el título, resumen y palabras clave de los documentos seleccionados para identificar qué componentes básicos forman parte de los entornos inteligentes de aprendizaje. También, se realizó una red bibliométrica de los autores para conocer quiénes son los más prolíficos y los grupos que actualmente están trabajando en esta temática.

Resultados

La producción científica sobre EIA es muy reciente (figura 2). Concretamente, durante los años 2015-2019 se publicaron algunos estudios. Sin embargo, es en el año 2020 cuando crecen exponencialmente las investigaciones sobre EIA, ya que se pasó de 15 documentos en el año 2018 a más del doble (n=39) en 2019 y en el año 2020 (n=64) e igualmente para el año 2021 (n=105), éste último alcanzó el máximo número de estudio publicados, En los dos últimos años, el número de publicaciones es algo menor (n=75; n=87), sin dejar de ser un tema de interés.

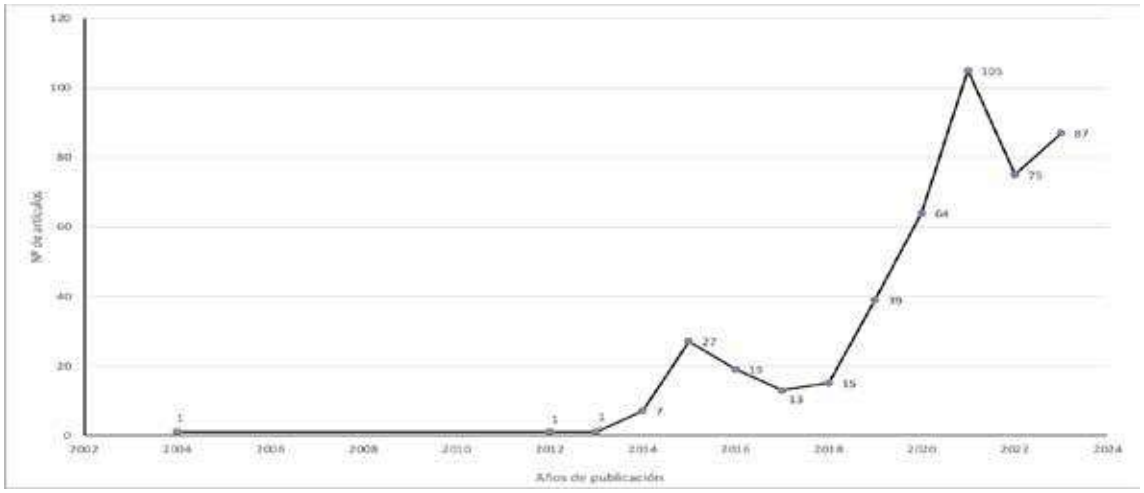


Figura 2

Producción científica sobre Entornos Inteligentes de Aprendizaje a lo largo de los años

Los registros sobre EIA están publicados en diversas revistas científicas. No obstante, las más prolíficas son: *Smart Learning Environments*, *Lecture Notes in Educational Technology*, *Education and Information Technologies*, *IEEE Transactions on Learning Technologies* y *Sustainability*. Es importante destacar que más del 70% de los artículos se encuentran publicados en estas revistas (tabla 2).

Tabla 2

Revistas más prolíficas y calidad de las mismas

Revistas	Nº documentos publicados	Índices de calidad (SJR-Cuartil) en el ámbito de la educación
1º *Smart Learning Environments*	191	Q1
2º *Lecture Notes in Educational Technology*	22	Q2
3º *Education and Information Technologies*	14	Q1
4º *IEEE Transactions on Learning Technologies*	10	Q1
5º *Sustainability*	10	Q2

En cuanto a los autores más prolíficos sobre EIA, encontramos a Ronghuai Huang (n=18); Kinshuk Saurabh (n=13); Ahmed Tlili (n=10); Carlos Delgado Kloos (n=10); Solomon Sunday Oyelere (n=10) y; Agbo Friday Joseph (n=10). Entre los 18 grupos de trabajo (GT) enmarcados en la Figura 3, destacando tres principalmente. Grupo de trabajo 1: Ronghuai Huang (n=18), *Kinshuk Saurabh (n=13),* Ahmed Tlili (n=10), Junfeng Yang (n=7), Fathi Essalmi (n=6); Grupo de trabajo 2: *Carlos Alario Hoyos* (n=9), Bernardo Tabuenca (n=9)**,** Carlos Delgado Kloos (n=10)**,** Pedro J Muñoz Merino (n=4) y el Grupo de trabajo 3: Solomon Sunday Oyelere (n=10)**,** Hiroaki Ogata (n=9)**,** Agbo Friday Joseph (n=10)**,** Jarkko Suhonen, J (n=7) y Markku Tukiainem, J (n=6).

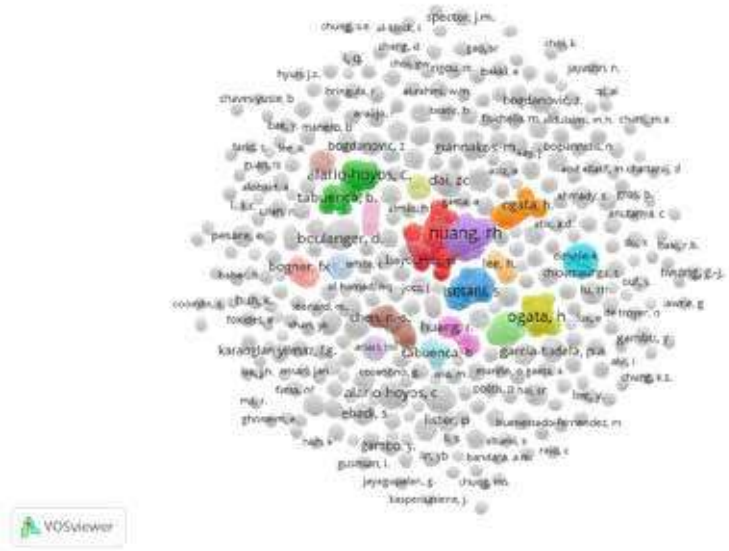


Figura 3

Red bibliométrica sobre autores más prolíficos y grupos de trabajo sobre investigaciones relacionadas con EIA.

Nota: Cada grupo de trabajo está señalado en la Figura mediante diferentes colores.

Por último, tras diseñar la red bibliométrica que analiza el título, resumen y palabras clave de los documentos sobre EIA, se puede apreciar que los conceptos relacionados con el ámbito educativo y tecnológico son los más numerosos. Algunos de ellos son: *education, students, learning environments, learning systems, e- learning, augmented reality, higher education, gamification, motivation, learning environments*, educational data mining, personalized learning, game- based learning, (figura 4). Sin embargo, se puede contemplar que se están empezando a realizar investigaciones sobre este tópico relacionados con temas actuales como mobile application, cibersecurity, blended learning, computacional thinkings, virtual reality y learning strategy.

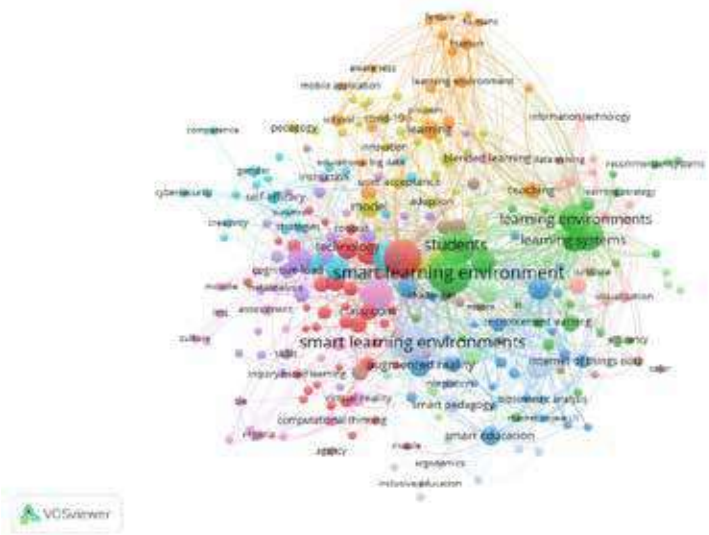


Figura 4

Red bibliométrica sobre conceptos clave en relación a los EIA.

Discusión y conclusiones

Los EIA son novedosos, ya que fue a partir del año 2020 cuando se comenzaron a publicar estudios relacionados. Como consecuencia la producción científica sobre este tópico (n=454) es escaso en las bases de datos (*Scopus y Web of Science*), por lo que se requiere una mayor cantidad de investigación tomando como base la información recogida en revistas que son referentes para leer sobre esta temática como, por ejemplo, *Smart Learning Environments* y *Lecture Notes in Educational Technology, mientras* que los autores más prolíficos son Ronghuai Huang, Kinshuk Saurabh (n=13) y Ahmed Tlili, Carlos Delgado Kloos, Solomon Sunday Oyelere y Agbo Friday Joseph (n=10).

Además, es importante destacar que el concepto de EIA está en construcción. Así pues, en la red bibliométrica sobre conceptos clave sobre EIA, estos están relacionados con el ámbito educativo y tecnológico: education, students, learning environments, learning systems, e- learning, augmented reality, higher education, gamification, learning environments, educational data mining, personalized learning, game-based learning, aspectos que están en consonancia con el software Studeng (Expósito-López et al., 2023).

En este sentido, Dominguez y Palau (2016) definen los EIA dando importancia tanto a la tecnología como a la pedagogía, indicando que son entornos que combinan diferentes aspectos de la educación (motivación, dispositivos digitales, monitorización...) para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, convirtiendo la educación en "inteligente" o "Smart". Ahora bien, sería conveniente matizar los elementos que entrarían en juego en cada una de esas dimensiones y donde muchos de los conceptos que encontramos en la red bibliométrica estarían incluidos.

Finalmente, se plantea como futura línea de investigación ahondar en cada una de estas dimensiones mediante una revisión bibliográfica de los distintos elementos que autores incluyen dentro de estos entornos para una hacia una definición holística del tópico en cuestión.

Referencias bibliográficas

Al-Lal, M. F. (2021). Aula inteligente: definición y evolución. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, 12(*2), 96-118.

Expósito-López, J., Romero Días-de la Guardía, J. J., & Olmedo-Moreno, E. M. (2023). Diseño y validación de contenido de una rúbrica para medir el valor educativo de aplicaciones para dispositivos móviles. *RED: revista de educación a distancia, 23*(72). http://dx.doi.org/10.6018/red.542261.

Lee, A. V. Y., Tan, S. C., & Teo, C. L. (2023). Designs and practices using generative AI for sustainable student discourse and knowledge creation. *Smart Learning Environments*, *10*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-023-00279-1

Dominguez, S. y Palau, R. (2016). Smart Learning Environments: definición y características. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos,* (293), 34-38.

Kaur, A., & Bhatia, M. (2024). Scientometric Analysis of Smart Learning. *EEE Transactions on Engineering Management*, *71,* 400-413. https://doi.org/10.1109/TEM.2021.3124977.

Tan, C., Lin, J. (2023). A new QoE-based prediction model for evaluating virtual education systems with COVID-19 side effects using data mining. *Soft Comput, 27,* 1699–1713. https://doi.org/10.1007/s00500-021-05932-w

Métodos de investigación aplicados en estudios sobre inteligencia artificial y escritura académica. Revisión de la literatura en las ciencias sociales

Francesc Martínez-Olmo [1]
Felipe González-Catalán [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
fmartinezo@ub.edu

Resumen

En esta comunicación se presentan los resultados de una revisión sistemática de la literatura sobre el fenómeno de la inteligencia artificial, más concretamente ChatGPT, aplicada a la escritura científica. El objetivo fue identificar los métodos de investigación aplicados en los trabajos publicados para orientar futuros proyectos en este ámbito. Para este estudio, se buscaron artículos revisados por pares en Web of Knowledge y Scopus, publicados hasta 2023, en inglés o español. El número total de estudios incluidos es de 17. Los principales resultados del estudio muestran el uso de métodos como el estudio de caso, el análisis de contenido, el diseño de aplicaciones informáticas innovadoras, la revisión sistemática de la literatura, el diseño experimental y la aplicación del grupo nominal. Esto se interpreta como una muestra de la complejidad del tema tratado dada la amplitud de preguntas y objetivos planteados, lo cual, a su vez, sugiere un planteamiento de futuros trabajos centrados tanto en la explicación empírico-analítica como en la transformación sociocrítica del fenómeno. Este estudio se ve limitado en gran parte por la búsqueda de trabajos incluidos exclusivamente en dos de las bases de datos académicas.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Escritura para Publicación, Lenguaje Académico, Revisiones de la Literatura.

Abstract

This communication analyses the results of a systematic review of the literature on the phenomenon of artificial intelligence, more specifically ChatGPT, applied to scientific writing. The objective was to identify the research methods applied in published works in order to guide future projects in this area. For this study, peer-reviewed articles were searched in Web of Knowledge and Scopus, published through 2023, in English or Spanish. The total number of studies included is 17. The main results of the study show the use of methods such as case study, content analysis, design of innovative computer applications, systematic literature review, experimental design and application of the nominal group. This is interpreted as an example of the complexity of the topic discussed given the breadth of questions and objectives posed, which, in turn, suggests an approach for future work focused on both the empirical-analytical explanation and the socio-critical transformation of the phenomenon. This study is largely limited by the search for papers included exclusively in two of the academic databases.

Keywords: Artificial Intelligence, Writing for Publication, Academic Language, Literature Reviews.

Introducción

El número de trabajos publicados en las ciencias sociales, sobre la aplicación de la inteligencia artificial (IA) en la escritura académica, ha crecido a un ritmo vertiginoso. Como ejemplo, en este estudio se hallaron 2 artículos publicados hasta 2011, luego se incrementa a 5 en los siguientes 10 años (2012-2022), para pasar a 10 artículos solo en el año 2023. Esto es una muestra de que la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura académica ha generado un impacto significativo en la comunidad científica (Saz-Pérez & Pizà-Mir, 2024).

Entendemos por escritura académica el proceso de comunicar ideas, conceptos y hallazgos de investigación de manera clara, estructurada y formal, siguiendo las convenciones y normas aceptadas en la comunidad académica (Tolchinsky, 2013). Aunque debe reflejar el estilo personal y la propia identidad de las personas que firman su autoría, este tipo de escritura requiere la creación de textos respaldados por teorías, argumentos y evidencia, incorporando referencias fiables para sustentar las ideas que se exponen (Ivanič, 1998). Se trata de un método de escritura que persigue la precisión, con una audiencia principalmente compuesta por personas académicas, investigadoras y especialistas en un campo particular. Por ello, la rigurosidad, la originalidad y la contribución al conocimiento son elementos esenciales de este tipo de textos (Altmäe et al., 2023; Golan et al., 2023; Goldbort,

2006). Los avances tecnológicos han propiciado la creación de herramientas como ChatGPT, que utilizan algoritmos de aprendizaje profundo para generar contenido escrito de manera autónoma.

Se han publicado diversos estudios acerca de las consecuencias éticas y prácticas de la utilización de IA en la escritura académica, tales como los de Alkaissi y McFarlane (2023) o Altmäe et al. (2023), sobre la originalidad y la autenticidad del contenido generado; y también sobre el riesgo de plagio (Dergaa et al., 2023), así como sobre la ayuda que comportan estas herramientas para redactar textos científico-académicos (Calvo et al., 2011; Giray, 2023). Sin embargo, se reconoce una ausencia de publicaciones que analicen los métodos de investigación que utilizan estos trabajos.

El objetivo de este estudio es conocer los métodos científicos aplicados en investigaciones relacionadas con la IA y la escritura académica, con el propósito de orientar el enfoque y la metodología de futuros proyectos de investigación con relación a este tema.

Método

Este estudio se basa en las directrices establecidas por PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), versión 2020 (Page et al., 2021), para revisar la literatura de manera sistemática. En la revisión se incluyeron investigaciones (*Article* o *Review Article* o *Early Access*) que abordaran la aplicación de inteligencia artificial en la escritura científica. Se excluyeron estudios que no estuvieran disponibles en idioma inglés o español, que no fueran revisados por pares (conferencias, preprints, etc.) o que carecieran de información suficiente sobre la metodología.

Se hizo una búsqueda sistemática en bases de datos electrónicas (Scopus y Web of Science). La estrategia de búsqueda se diseñó con los términos clave “artificial intelligence” y “academic writing” en los campos de Título del artículo, Resumen o Palabras clave. La búsqueda se realizó desde la fecha de inicio de las bases de datos hasta la fecha límite de la revisión (25/9/2023). Se revisaron en detalle los estudios seleccionados y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión, tal como consta en la figura 1.

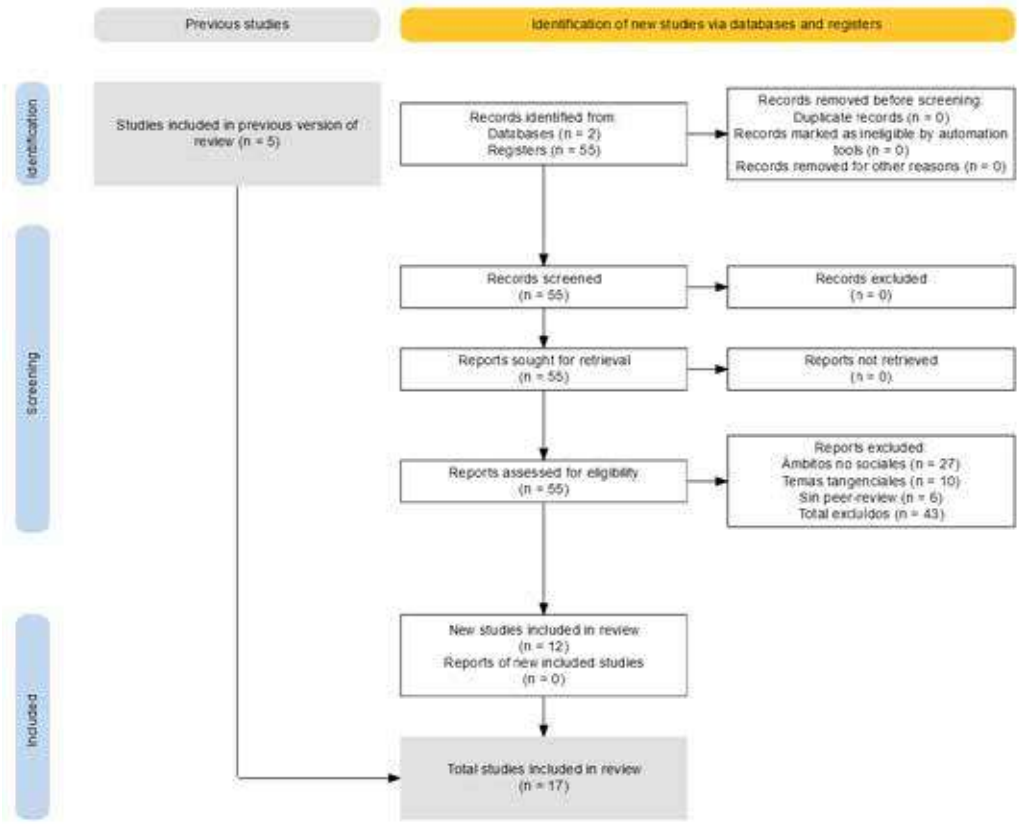


Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA aplicado en este estudio

Nota. El diagrama se ha elaborado con el recurso de Haddaway et al. (2022).

Se analizó el contenido de los estudios incluidos, extrayendo la información de manera independiente entre los autores (cualquier discrepancia fue resuelta por consenso). La síntesis de los resultados se llevó a cabo mediante un enfoque narrativo y descriptivo.

Resultados

Es importante tener en cuenta que la descripción de los métodos se tuvo que interpretar en función de la información proporcionada en cada fuente. De este modo, se han podido identificar los siguientes métodos de investigación utilizados en los artículos, ordenados de mayor a menor frecuencia:

1. **Estudio de caso (*n* = 7)**: "Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing" (Alkaissi & McFarlane, 2023), "Artificial intelligence in scientific writing: a friend or a foe?" (Altmäe et al., 2023), "Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers" (Giray, 2023), "Artificial intelligence in academic writing: a paradigm-shifting technological advance" (Golan et al., 2023), "Using ChatGPT in academic writing is (not) a form of plagiarism: What does the literature say?" (Jarrah et al., 2023), "The use of ICTs and artificial intelligence in the revision of the writing process in Valencian public universities" (Martin-Marchante, 2022), "A fourth law of robotics? Copyright and the law and ethics of machine co-production" (Schafer et al., 2015).
2. **Análisis de contenido (*n* = 3)**: "Distinguishing academic science writing from humans or ChatGPT with over 99% accuracy using off-the-shelf machine learning tools" (Desaire et al., 2023), "The Potential and Concerns of Using AI in Scientific Research: ChatGPT Performance Evaluation" (Khlaif et al., 2023), y "A Proposed Framework for Human-like Language Processing of ChatGPT in Academic Writing" (Mahyoob et al., 2023).
3. **Diseño de producto/programa/innovación (*n* = 3)**: "Collaborative Writing Support Tools on the Cloud" (Calvo et al., 2011), "Evaluation of cheating detection methods in academic writings" (Patel et al., 2011), "How can Artificial Intelligence Improve the Academic Writing of Students?" (Schmohl et al., 2020).
4. **Revisión de literatura o análisis bibliométrico (*n* = 2)**: "From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing" (Dergaa et al., 2023) y "Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature" (Hinojo-Lucena et al., 2019).
5. **Investigación experimental (*n* = 1)**: "From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing" (Dergaa et al., 2023) y "Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature" (Hinojo-Lucena et al., 2019).
6. **Grupo nominal (*n* = 1)**: "Using Nominal Group Technique to Explore Publication Challenges and the Usefulness of AI-Based Writing Technologies: Insights From Indonesian Scholars" (Hamamah et al., 2023).

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran una diversidad de métodos de investigación utilizados en los estudios relacionados con el uso de inteligencia artificial, específicamente ChatGPT, en el ámbito social y de la escritura científica. La identificación de estos métodos proporciona una visión general de las diferentes aproximaciones utilizadas para abordar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados recientemente sobre este tema.

En concreto, el estudio de caso ha sido empleado con mayor frecuencia, lo que sugiere un mayor interés en examinar casos específicos de aplicación de ChatGPT en diferentes contextos académicos y de escritura científica. Estos estudios pueden proporcionar una comprensión detallada de cómo se utiliza esta tecnología en la práctica y sus implicaciones.

Los tres trabajos publicados como análisis de contenido indican un enfoque en la evaluación y categorización del contenido generado por ChatGPT, mientras que los otros tres trabajos, centrados en el diseño de aplicaciones informáticas, contribuyen a la mejora de herramientas tecnológicas destinadas a facilitar el proceso de escritura y colaboración académica. Por su parte, los dos artículos de revisión de la literatura permiten examinar la evolución y el estado actual de la investigación sobre inteligencia artificial en el ámbito educativo y académico. Estas revisiones dan una visión de las tendencias, hallazgos y áreas de interés en el campo.

Finalmente, encontramos un trabajo de enfoque cuantitativo y otro de corte cualitativo. El estudio planteado como un experimento implica la aplicación de un tratamiento controlado para evaluar el impacto del uso de un asistente de escritura digital basado en inteligencia artificial en la educación superior. Este enfoque permite la evaluación de la eficacia de la intervención. El estudio que ha utilizado la técnica de grupo nominal facilita la generación de ideas y la identificación de temas relevantes a través de la participación de los expertos en el campo.

Las principales limitaciones de este trabajo se centran en la consideración exclusiva de dos bases de datos académicas para la localización de los artículos (Scopus y Web of Science). Aunque estas bases de datos son relevantes en el ámbito social y educativo, convendría incluir otras como, por ejemplo, ERIC o Scielo. Además, al ser un tema tan vigente, es evidente que la revisión de la literatura debe actualizarse regularmente.

En conclusión, la diversidad de métodos de investigación utilizados en estos estudios refleja la complejidad y la amplitud de las preguntas y los objetivos relacionados con el uso de inteligencia artificial en la escritura académica, los cuales, a su vez, condicionan el método científico aplicado.

Impacto y transferencia

El impacto de este estudio radica en su contribución al avance del conocimiento en este campo emergente y en la orientación de futuras investigaciones y desarrollos tecnológicos en el área de la escritura académica asistida por inteligencia artificial. Una vez analizados los resultados obtenidos, quizá conviene plantearse cuestiones, en futuras investigaciones, que ahonden, por una parte, en la explicación (empírico-analítica) y, por otra, en la transformación (sociocrítica) en profundidad de este fenómeno.

Referencias bibliográficas

Alkaissi, H., & McFarlane, S. I. (2023). Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing. *Cureus Journal of Medical Science*, *15*(2). https://doi.org/10.7759/cureus.35179

Altmäe, S., Sola-Leyva, A., & Salumets, A. (2023). Artificial intelligence in scientific writing: A friend or a foe? *Reproductive Biomedicione Online*, *47*(1), 3-9. https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2023.04.009

Calvo, R. A., O'Rourke, S. T., Jones, J., Yacef, K., & Reimann, P. (2011). Collaborative Writing Support Tools on the Cloud. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *4*(1), 88-97. https://doi.org/10.1109/TLT.2010.43

Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Ben Saad, H. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: Examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, *40*(2), 615-622. https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623

Desaire, H., Chua, A., Isom, M., Jarosova, R., & Hua, D. (2023). Distinguishing academic science writing from humans or ChatGPT with over 99% accuracy using off-the-shelf machine learning tools. *Cell Reports Physical Science*, *4*(6). https://doi.org/10.1016/j.xcrp.2023.101426

Giray, L. (2023). Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers. *Annals of Biomedical Engineering*. https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4

Golan, R., Reddy, R., Muthigi, A., & Ramasamy, R. (2023). Artificial intelligence in academic writing: A paradigm-shifting technological advance. *Nature Reviews Urology*, *20*(6), 327-328. https://doi.org/10.1038/s41585-023-00746-x

Goldbort, R. (2006). *Writing for Science*. Yale University Press.

Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). *PRISMA2020*: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, *18*(2), e1230. https://doi.org/10.1002/cl2.1230

Hamamah, H., Emaliana, I., Hapsari, Y., Degeng, P. D. D., & Fadillah, A. C. (2023). Using Nominal Group Technique to Explore Publication Challenges and the Usefulness of AI-Based Writing Technologies: Insights from Indonesian Scholars. *Theory and Practice in Language Studies*, *13*(8), 2038-2047. Scopus. https://doi.org/10.17507/tpls.1308.20

Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. *Education Sciences*, *9*(1), 51. https://doi.org/10.3390/educsci9010051

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins

Publishing. https://doi.org/10.1075/swll.5

Jarrah, A. M., Wardat, Y., & Fidalgo, P. (2023). Using ChatGPT in academic writing is (not) a form of plagiarism: What does the literature say? *Online Journal of Communication and Media Technologies*, *13*(4). https://doi.org/10.30935/ojcmt/13572

Khlaif, Z. N., Mousa, A., Hattab, M. K., Itmazi, J., Hassan, A. A., Sanmugam, M., & Ayyoub, A. (2023). The Potential and Concerns of Using AI in Scientific Research: ChatGPT Performance Evaluation. *JMIR Medical Education*, *9*, e47049-e47049. https://doi.org/10.2196/47049

Mahyoob, M., Algaraady, J., & Alblwi, A. (2023). A Proposed Framework for Human-like Language Processing of ChatGPT in Academic Writing. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *18*(14), 282-293. Scopus. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i14.41725

Martin-Marchante, B. (2022). The use of ICTs and artificial intelligence in the revision of the writing process in Valencian public universities. *Research in Education and Learning Innovation Archives-REALIA*, *28*, 16-31. https://doi.org/10.7203/realia.28.20622

Nazari, N., Shabbir, M. S., & Setiawan, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: Randomized controlled trial. *HELIYON*, *7*(5). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, n160. https://doi.org/10.1136/bmj.n160

Patel, A., Bakhtiyari, K., & Taghavi, M. (2011). Evaluation of cheating detection methods in academic writings. *Library Hi Tech*, *29*(4), 623-640. https://doi.org/10.1108/07378831111189732

Saz-Pérez, F., & Pizà-Mir, B. (2024). Desafiando el estado del arte en el uso de ChatGPT en educación en el año 2023. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *17*(1), 1-13. https://doi.org/10.1344/reire.44018

Schafer, B., Komuves, D., Zatarain, J. M. N., & Diver, L. (2015). A fourth law of robotics? Copyright and the law and ethics of machine co-production. *Artificial Intelligence and Law*, *23*(3), 217-240. https://doi.org/10.1007/s10506-015-9169-7

Schmohl, T., Watanabe, A., Fröhlich, N., & Herzberg, D. (2020). *How can Artificial Intelligence Improve the Academic Writing of Students?* The Future of Education. https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=4769

Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro / ICE-UB.

Validación de una entrevista grupal a estudiantes: estudio de casos sobre evaluación de la docencia universitaria

Felipe González-Catalán [1]
Zoia Bozu [1]
Francesc Martínez-Olmo [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
fgonzaca10@alumnes.ub.edu; zoiabozu@ub.edu; fmartinezo@ub.edu

Resumen

En Chile, con la implementación de la ley 21.091, referida al aseguramiento de calidad de la educación superior, se ha puesto énfasis en procesos orientados a la formación y fortalecimiento del profesorado universitario. Para responder a esto, las instituciones de educación superior han generado sistemas para valorar la calidad del profesorado. No obstante, estos se concentran mayoritariamente en la aplicación de encuestas de satisfacción. Este estudio pretende exponer y analizar el proceso de validación de una estrategia de recogida de datos cualitativos —la entrevista grupal— como mecanismo para conocer las percepciones del estudiantado universitario acerca de la calidad de sus profesores. Esto se llevó a cabo a través de un estudio de validación sistemática por fases, integrando el juicio de expertos y el acuerdo porcentual mediante entre jueces. Como resultado de este proceso, reconocemos que este procedimiento de recogida es útil a la hora de estudiar fenómenos en los que interfieren diversas variables. Así también, se posiciona como una herramienta satisfactoria, cuando los participantes carecen de experiencia como agentes informantes, permitiendo dar mayor estructura y precisión a la recolección datos.

Palabras clave: estudiantes universitarios - evaluación del profesorado – entrevistas - validación

Abstract

In Chile, with the implementation of Law 21.091, which refers to quality assurance in higher education, emphasis has been placed on processes aimed at training and strengthening university faculty. In response to this, higher education institutions have generated systems to assess the quality of the teaching staff. However, these are mostly focused on the application of satisfaction surveys. This study aims to expose and analyze the validation process of a qualitative data collection strategy —the group interview— as a strategy to know the perceptions of university students about the teaching quality. This was carried out through a phased systematic validation study, integrating expert judgment and inter-judge percentage agreement. As a result of this process, we recognize that this collection procedure is useful when studying phenomena in which several variables interfere. It is also a satisfactory tool when participants lack experience as informants, allowing for greater structure and precision in data collection.

Keywords: undergraduate students - student teacher evaluation - interviews - validity

Introducción

La evaluación del desempeño docente ha sido muy estudiada en el ámbito pedagógico, posicionándose como tema trascendental al discutir sobre políticas de mejora de la calidad de los centros educativos. En este contexto, se suelen considerar ciertos indicadores que determinan la "calidad educativa", tales como la tasa de deserción, tasa de reprobación en exámenes y otros criterios, que generalmente son externos a la institución que implementa el proceso evaluativo (Díaz Barriga, 2000).

En concordancia con lo señalado, es preciso tener en cuenta que las instituciones de educación superior en Chile, específicamente universitarias, aplican modelos de evaluación de la docencia que utilizan sistemas de gestión provenientes del mundo empresarial, empleando variados indicadores numéricos en el proceso. Esto explica que, actualmente, y según lo revisado en la literatura (Salazar, 2008; Santos Guerra, 1999, Zabalza, 2003), los sistemas de evaluación de la docencia implementados carecen de elementos referidos a las condiciones específicas en las que se enmarca cada proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio, en concreto, examina y discute las particularidades de la entrevista grupal como mecanismo de recogida de información para comprender las percepciones de los estudiantes acerca de los procesos de evaluación de la docencia. Para dar cumplimiento a lo expuesto, se ha analizado una entrevista, entendiendo esta como una estrategia de recolección de información que posibilita la recogida de datos de tipo oral y personalizado. Así se busca acceder a la experiencia subjetiva de los informantes en torno a procesos o fenómenos vividos y se presta especial atención a las creencias, actitudes, opiniones o valores (Massot et al., 2012). Su integración en el contexto investigativo, y en especial de este estudio, se fundamenta en el interés por la interacción humana como mecanismo que posibilita la producción de conocimiento, poniendo énfasis en la generación social y contextualizada de los datos de investigación.

En el caso concreto de este estudio, se trabajó con entrevistas de tipo grupal para obtener información específica respecto de las percepciones del estudiantado acerca del proceso de evaluación de la docencia universitaria. Esta decisión se justificó, en parte, por considerar que los estudiantes no están habituados a participar de entrevistas en profundidad acerca de temas que se distancian de su experiencia y formación. Así, una estrategia grupal facilita la interacción con el entrevistado al participar en un grupo que ayuda a sentirse menos interrogado que en una entrevista individual. Para la implementación de este tipo de procedimiento de recogida de información, autores como Hobson y Townsend (2013) y también Cohen et al. (2011) exponen unos atributos y requerimientos que se deben cumplir para realizar este tipo de entrevista. Así, mencionan que la entrevista grupal se ha de caracterizar por lo siguiente:

- El entrevistador desempeña un rol preponderante en el proceso de recogida de información, pues se posiciona como líder, dirigiendo la discusión e interacción de los participantes.
- Al igual que en las entrevistas individuales, en este tipo de interacciones el entrevistador ha de prestar vital atención al contenido de las intervenciones de los agentes informantes, por sobre los patrones de intercambio comunicativo.

Con todo, la selección de este tipo de entrevista para recolectar datos con el alumnado responde, específicamente, a lograr un enfoque más preciso y organizado a la hora de recoger información. Por ello, se buscó generar un espacio de interacciones más focalizado y direccional, brindando menos instancias de discusión e intercambio comunicativo entre los informantes que asistieron a las sesiones de entrevista.

El objetivo específico de este trabajo se centra en validar la entrevista grupal como estrategia de obtención de información.

Método

El proceso de construcción del guion de entrevista, que sirvió para recoger la información, se construyó desde una perspectiva de proceso. En concreto, se generó un trabajo sistemático y secuencial, organizado por etapas, lo que permitió llegar a la versión definitiva del instrumento y, por tanto, poder aplicarlo a los distintos agentes informantes seleccionados para el estudio. Así, el proceso de validación consistió en el análisis interjueces y acuerdo porcentual, siguiendo los lineamientos definidos en el trabajo de Burns (2015).

Resultados

En este contexto, en la primera versión del guion se redactaron 30 interrogantes, referidas a distintas dimensiones de la evaluación de la docencia considerada para la investigación. A continuación, se realizó el proceso de revisión y análisis por parte de jueces expertos. Este consistió en compartir, con un grupo de cinco especialistas en el ámbito de la evaluación de la docencia, la matriz con las interrogantes. Asociado a ello, se solicitó a los evaluadores que calificaran cada una de las interrogantes en tres niveles, a saber:

a) *aprobado*: interrogantes que se mantienen sin modificaciones

b) *aprobado con observaciones*: interrogantes que se pueden mantener, pero integrando modificaciones

c) *rechazado*: interrogantes que se debiesen eliminar

Además, se pidió a los expertos incorporar comentarios, observaciones o sugerencias para integrar mejoras a las preguntas construidas. Sistematizado el análisis de los evaluadores, se hicieron ajustes y adecuaciones al guion inicial, para responder a los comentarios y sugerencias entregadas. Con todo, se logró generar una segunda versión del guion, cuya cantidad de ítems disminuyó a 15.

Dos jueces expertos sometieron a un segundo análisis la nueva versión, empleando los mismos criterios expuestos con anterioridad: pertinencia de la interrogante y comprensibilidad, además de sugerencias de mejora. Esta información se registró y sistematizó para someter los datos al procedimiento de análisis de acuerdo porcentual entre calificadores. En este sentido, los resultados obtenidos al procesar las quince interrogantes fueron de un 80 % de acuerdo en relación con la comprensibilidad y del 73 % en cuanto a la pertinencia con el constructo estudiado. A partir de esta información, se procedió a eliminar del guion las seis interrogantes con menor acuerdo por parte de los evaluadores. Con esto, se realizó un nuevo cálculo de acuerdo porcentual, resultando un índice del 100 % de acuerdo porcentual para lo relativo a pertinencia con el constructo, mientras que para comprensibilidad se alcanzó un 88,9 %. A partir de eso, el guion elaborado, según el nivel de acuerdo entre los calificadores, es un estándar casi perfecto, según los niveles establecidos en el trabajo de Burns (2015). A continuación, se exponen, a modo de ejemplo, tres de las interrogantes que formaron parte de la versión final del guion de entrevista:

1. En términos generales, ¿considera adecuado el sistema de evaluación de la calidad de la docencia implementado en su universidad?, ¿por qué?
2. Al evaluar la calidad de la docencia, ¿cuáles son los aspectos que usted cree que se debieran considerar?
3. ¿Cuál es el uso que usted le da a la información obtenida a partir del proceso de evaluación de la docencia?

Discusión y conclusiones

Ya desde las contribuciones de autores como Patton (2015) y Lincoln y Guba (1985), quienes proporcionaron enfoques para evaluar la calidad de la investigación cualitativa, se constata la validación de las estrategias de recolección de datos como un aspecto importante a considerar. En este sentido, la validación llevada a cabo ha permitido mejorar el guion de la entrevista reduciendo considerablemente la cantidad de preguntas, lo cual redunda en una entrevista más efectiva (Creswell y Poth, 2018) que logra obtener la información necesaria sin exigir un esfuerzo excesivo a las personas entrevistadas. En concreto, este estudio permitió obviar aquellas preguntas que podían ser contestadas en el contexto de otras similares o más amplias, o que planteaban dudas respecto a su pertinencia temática.

Como límite del estudio se considera que faltó indicar a los jueces expertos que valoraran también la adecuación del orden de las preguntas. Esto a fin de evitar ciertos sesgos que pudieran surgir por el efecto de responder primero unas cuestiones que podrían condicionar las respuestas de las siguientes.

El estudio también permite concluir que ciertas decisiones metodológicas deben ser consideradas desde una perspectiva ética (Creswell y Creswell, 2017). Por supuesto, en primer lugar, se informó adecuadamente a los jueces sobre los detalles pertinentes de la investigación para que pudieran aceptar informadamente participar en este estudio. Además, sus respuestas se utilizan exclusivamente para el objetivo investigador planteado de validación. Se respetó absolutamente su autonomía para expresar libremente su opinión, con imparcialidad y objetividad, respecto a los aspectos señalados. Finalmente, el proceso de validación también se incluye entre las etapas en que se debe mantener la integridad como buena práctica de investigación (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020).

Impacto y transferencia

La utilización de los resultados de la validación de guiones de entrevistas grupales en la práctica de investigación comporta una mejora de la calidad de la obtención de datos y la generación de hallazgos más significativos (Krueger y Casey, 2015). De hecho, un buen guion de entrevista facilita el posterior análisis de información e incluso su interpretación (Miles y Huberman, 1994). Finalmente, las voces de los estudiantes, recogidas con esta técnica, representan una perspectiva importante para tener en cuenta para la mejora de la evaluación de la calidad

docente. Además, un guion de entrevista grupal –bien validado– podría ser utilizado por el profesorado para la valoración de su propia actuación docente.

Referencias bibliográficas

Burns, M. (2015). Modo de establecer la concordancia entre evaluadores. *Nursing*, *32*(3), 62-63. https://doi.org/10.1016/j.nursi.2015.06.021

Creswell, J. & Creswell, J. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.

Díaz Barriga, A. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Coords.), *La evaluación académica* (pp. 11-31). Centro de Estudios sobre la Universidad/ Fondo de Cultura Económica.

Hobson, A., & Townsend, A. (2013). Interviewing as educational research method(s). En D. Hartas (Ed.), *Educational Research and Inquiry: Qualitative and Quantitative Approaches* (pp. 223-238). Bloomsbury Academic.

Krueger, R. & Casey, M. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications.

Congreso Nacional de Chile. (2018, 29 de mayo). Ley N.º 21.091 de 2018 sobre el Sistema de educación superior de Chile. Diario Oficial (42.068), 1-62.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3.ª ed., pp. 329-366). Editorial La Muralla.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.

Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.ª ed.). Sage.

Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3e), 68-84.

Santos Guerra, M. (1999). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona. (2020). *Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/166917

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

La fenomenologia hermeútica aplicada en un estudio sobre participación política de mujeres jóvenes[17]

Pilar Folgueiras Bertomeu [1]
M. Paz Sandín Esteban [1]
Míriam Comet Donoso [1]
Valeria de Ormaechea Otalora [1]
Trinidad Donoso Vázquez [1]
Olga González Mediel [1]
Amanda Matta A. [1]
Ariadna Salva Aige [1]
[1] *Universitat de Barcelona*
pfolgueiras@ub.edu

Resumen

En esta comunicación se presenta una sistematización del proceso metodológico que se está siguiendo en una investigación sobre participación política de mujeres jóvenes, que sigue un enfoque cualitativo; en concreto, el método fenomenológico hermenéutico. La investigación tiene como objetivo general: "Dar cuenta de la experiencia vivida de participación política siendo mujer y joven". El estudio incluye una meta-reflexión metodológica sobre el proceso de investigación que tiene como objetivo: "Contribuir en la reflexión metodológica sobre la aplicación de la fenomenología hermenéutica aplicada". Esta parte de la investigación nos ha permitido sistematizar y analizar el proceso seguido, parte del cual presentamos en esta comunicación. Entre los resultados de esta sistematización y análisis encontramos que el método fenomenológico es retador, ya que debe ir reinventándose, adaptándose, creándose en cada estudio.

Palabras clave: Fenomenología. Hermenéutica. Epistemología. Método. Participación política.

Abstract

This paper presents a systematization of the methodological process being followed in a research on political participation of young women, which follows a qualitative approach; specifically, the hermeneutic phenomenological method. The general objective of the research is: "To give an account of the lived experience of political participation as a young woman". The study includes a methodological meta-reflection on the research process that aims to: "Contribute to the methodological reflection on the application of applied hermeneutic phenomenology". This part of the research has allowed us to systematize and analyze the

followed process, part of which we present in this communication. Among the results of this systematization and analysis we find that the phenomenological method is challenging, since it must be reinvented, adapted and created in each study.

Keywords: Phenomenology. Hermeneutic. Epistemology. Method. Political participation.

Introducción

La Fenomenología Hermenéutica (FH) como método de investigación se basa en la fenomenología filosófica (Husserl, 1970) y en la hermenéutica aplicada (Gademer, 1960). Partiendo de ambas corrientes y, en palabras de Van Manen, la fenomenología hermenéutica[18]: "es un método de reflexión abstemia sobre las estructuras básicas

17 Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación "Participación sociopolítica de jóvenes desde una perspectiva de género: aportes conceptuales, metodológicos y educativos" (PID2019-104804RB-I00)"

18 La Fenomenología Descriptiva (FD), por su parte, es pura descripción de la experiencia vivida. Fenomenología de Husserl y seguidores, por ejemplo, Giorgi (1985).

de la experiencia vivida de la existencia humana" (Van Manen, 2016: 29). Al aludir al método, el autor se refiere a la actitud y el camino para acercarse a un fenómeno. Con reflexión abstemia, hace referencia a la renuncia voluntaria de teorías, presupuestos, fundamentos, etc. que pueden opacar los significados esenciales de un fenómeno. La Fenomenología se centra, así, en como las "cosas" son experienciadas en primera persona (Roth, 2004). Busca capturar el mundo tal y como lo experimentamos, no como lo categorizamos ni conceptualizamos (Van Manen, 2016; Ayala-Carabajo, 2017).

El objetivo final de la FH es llegar a las estructuras de significado de la experiencia vivida mediante "un proceso de apropiación, esclarecimiento y explicitación reflexiva de las estructuras de significado de la experiencia vivida" (Van Manen, 2003: 320). De hecho, en FH, al igual que ocurre en la investigación cualitativa, la experiencia vivida por las personas es su base epistemológica principal. No obstante, en FH posee un significado especial, dado que la experiencia vivida también se refiere a la intención de investigar un fenómeno en modo pre-reflexivo; es decir, tal y como lo vivimos y no como lo experimentamos. Junto al modo pre-reflexivo, la FH (Ayala-Carabajo, 2008, 2016; Ricoeur, 1991; Van Manen, 2003) abraza, también, la interpretación de la experiencia vivida mediante algún texto o mediante alguna forma simbólica. La FH distingue, así, entre el conocimiento vivido pre-reflexivo que tenemos sobre la vivencia de "algo" y la percepción reflexiva sobre la estructura fenomenológica del significado vivido de "algo" (Van Manen, 2003; Ayala Carabajo, 2017). Desde esta distinción, en nuestro estudio se diferenciaría entre a) la vivencia de participación política siendo mujer-joven (conocimiento pre-reflexivo) y b) la estructura del significado de la experiencia vivida de participación política siendo mujer-joven (percepción reflexiva).

Para acercarse al conocimiento pre-reflexivo y a la percepción reflexiva de una experiencia vivida, Van Manen propone una interacción dinámica entre seis actividades investigadoras:

1. "Centrarse en un fenómeno que interese y que comprometa con el mundo a la persona que investiga.
2. Investigar la experiencia del modo en que se vive, y no tal como se conceptualiza.
3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno.
4. Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir.
5. Sostener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él.
6. Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo" (Van Manen, 2003, citado en Folgueiras Bertomeu, et.al., 2021: 3-4).

No obstante -aunque estas actividades investigadoras guían su quehacer investigativo- el método fenomenológico es retador en el sentido que debe ir reinventándose, adaptándose, creándose en cada estudio (Van Manen, 2016).

Método

Para sistematizar el proceso de investigación, hemos utilizado la estrategia de la "meta-reflexión metodológica" sobre el proceso de investigación seguido (Galati, 2017).

Objetivo general

Contribuir en la reflexión metodológica sobre la aplicación de la fenomenología hermenéutica aplicada.

Objetivos específicos

1. *Describir el proceso metodológico seguido.*
2. *Reflexionar sobre el proceso metodológico seguido.*
3. Reflexionar sobre el uso y conveniencia de la FH en participación política.
4. Dialogar con las estructuradas de significado (resultados de la FHA) desde la perspectiva de la fenomenología feminista y la fenomenología crítica.

En esta comunicación exponemos parte de los resultados de los objetivos específicos 1 y 2.

Técnicas de recogida de información

- Diario epistemológico
- Reuniones del equipo de investigación

Técnicas de análisis de información

- Análisis de contenido

Resultados y discusión

El proceso de investigación se ha realizado entre enero de 2021 y febrero de 2024 y ha seguido las fases siguientes:

- La construcción de la pregunta de investigación: la pregunta de investigación en nuestro estudio ha sido: *¿Cuál es la experiencia vivida de participación política siendo mujer-joven?* La construcción de la pregunta implica poner entre paréntesis nuestros marcos teóricos y nuestras experiencias sobre participación política; es decir, aplicar el método filosófico de la epojé. Durante el proceso de construcción de la pregunta, hemos tomado conciencia que -si bien cualquier fenómeno puede ser investigado desde la fenomenología- hay fenómenos que por sus propias características dificultan su estudio, como es el caso de la participación política. No es lo mismo investigar en fenómenos que, en sí mismos, parecieran ser "más propios de la existencia humana"; por ejemplo, la experiencia vívida del duelo o la de la enfermedad. Experiencias que, a su vez, no se escogen, que investigar sobre la experiencia de participación política; un fenómeno con un componente ideológico muy marcado y escogido por las personas que deciden participar.
- La selección de la muestra del estudio: las participantes han sido mujeres de 18 a 25 años con experiencia en participación política. En esta fase ha sido clave comprender que lo importante no era el número de experiencias en participación política que tuvieran las informantes, ni la proximidad en el tiempo en relación con cuando habían experimentado estas experiencias, sino la intensidad de las experiencias. En fenomenología, la intensidad pasa por vivir las experiencias desde los existenciales (relaciones vividas, cuerpo vivido, tiempo vivido, espacio vivido y cosa vivida). Explicado de una manera sencilla, esto significa que la "experiencia debe pasar por el cuerpo, por lo emocional".
- Trabajo de campo: la sistematización en torno al trabajo de campo realizado nos ha llevado a identificar dos etapas que no han sido consecutivas, sino que ambas han convivido a lo largo de todo el proceso.

  Primera etapa. La recogida de Descripciones de Experiencia Vivida (DEVs): Esta primera etapa ha implicado cinco momentos. En el primer y segundo momento realizamos entrevistas descriptivas. En un tercer y cuarto momento, recogimos relatos descriptivos. En un quinto momento, recogimos anécdotas y realizamos, de nuevo, entrevistas.

  La reflexión en torno a la recogida de información nos ha llevado a:

  a) considerar la anécdota, la técnica que nos ha sido más útil para recoger las DEVs.
  b) valorar la idoneidad de elaborar guiones de entrevista (quinto momento), a partir de cada relato y anécdota facilitado por las participantes. Cabe señalar que, aunque los guiones hayan sido diferentes, todos ellos persiguen la misma finalidad: eliminar prejuicios, suposiciones, pre-conceptos, etc. de las DEVs.

Esta primera etapa culmina con una primera identificación de las estructuras de significado de las experiencias en participación política siendo mujer-joven.

- Segunda etapa. La reflexión sobre la experiencia vivida (percepción reflexiva). Esta segunda etapa ha implicado la reflexión en torno a las estructuras de significado identificadas mediante las DEVs. Esta reflexión nos ha llevado, de nuevo, a utilizar la entrevista, en este caso, con una finalidad reflexiva. También, para reflexionar sobre las estructuras de significado hemos utilizado el diario de campo de las investigadoras y los resúmenes de las reuniones de trabajo del equipo de investigación.

Esta fase culmina con la reducción fenomenológica; es decir, con la identificación definitiva y la descripción de las estructuras de significado de nuestro fenómeno; la participación política siendo mujer-joven. Cabe señalar que, a pesar de su nombre, la reducción fenomenológica está en contra del reduccionismo (codificar, categorizar, abstraer) (Van Manen, 2016). La palabra reducción recupera en la fenomenología su sentido etimológico (re-ducere, retornar) y es consciente que la reducción completa no es posible y que las descripciones totales o definitivas no son alcanzables.

En el momento en que se presenta esta comunicación, nos encontramos cerrando la redacción de las estructuras de significado. El siguiente paso será elaborar el texto vocativo "que consiste en una forma poetizante y estética de escritura vivencial que trata de comunicar con un lenguaje que habla al mundo y no del mundo, donde el/la lector/a reconoce la plausibilidad de una vivencia y, de alguna manera, esa vivencia le "toca" (Folgueiras, 2021).

Conclusiones

Una de las conclusiones principales es haber vivenciado desde el proceso metodológico que la FH no se puede reducir a un conjunto de estrategias y herramientas. De hecho, sus métodos empíricos para recoger la experiencia vivida (el relato descriptivo, la anécdota, la entrevista descriptiva; en nuestro caso) y sus métodos reflexivos para ver el sentido de los la información recogida (el análisis temático) no adquieren significación -es decir, no tienen sentido- sin los métodos filosóficos (la epojé y la reducción), los métodos existenciales (relacionalidad, corporalidad, espacialidad, temporalidad, materialidad) y los métodos filológicos (el vocativo).

Impacto y transferencia

Consideramos que, si bien las fases en el método fenomenológico son retadoras y se van reinventando en cada proceso de investigación, hay elementos del trabajo realizado que pueden ser transferibles a otros estudios. Por ejemplo, aspectos sobre la construcción de la pregunta de investigación (Folgueiras y Sandín, 2023) o sobre la actitud y el rol de las personas investigadoras (Folgueiras, De Ormaechea, Salva y Comet, 2022).

Referencias bibliográficas

Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 409–430. https://revistas.um.es/rie/article/view/94001.

Ayala-Carabajo, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. Educación XX1, 19(2), 359–381. https://doi.org/10.5944/educXX1.16471.

Ayala-Carabajo, R. (2017). Retorno a lo esencial: fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max van Manen. Caligrama.

Folgueiras-Bertomeu, P., & Sandín-Esteban, M. (2023). The Research Question in Hermeneutic Phenomenology and Grounded Theory Research. *The Qualitative Report*, *28*(5), 1452-1472. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5715

Folgueiras Bertomeu, P. (2021). El conocimiento pre-reflexivo y la percepción reflexiva desde los métodos empíricos y reflexivos en la Fenomenología Hermenéutica Aplicada. Aula Magna 2.0. [Blog]. Recuperado de: https://cuedespyd.hypotheses.org/9280

Folgueiras Bertomeu, P., Ormaechea-Otalora, A. V. D., Salvà, A., & Comet, M. (2021). La actitud fenomenológica de la epojé en un estudio sobre participación política de mujeres jóvenes. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 15(1), 1-10. https://doi.org/10.1344/reire.35693

Gadamer, H (1960). *Verdad y método.* Editorial Sígueme (2012): España. Traducción del original alemán Wahrheit und Methode

Galati, E. (2017). El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica. *Relmecs, 7*(1).

Husserl, E. (1970). The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy. Northwestern University Press.

Ricoeur, P. (1991). L'attestation: Entre phénoménologie et ontologie. In J. Greisch & R. Kearney (Eds.). Les métamorphoses de la raisonherméneutique (pp. 381-403). Les Editions du Cerf.

Roth, W.-M. (2004). Cognitive phenomenology: Marriage of phenomenology and cognitive science. *Forum: Qualitative Social Research,5*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-5.3.570 Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Editorial Universidad del Cauca.

Van Manen, M. (2017). But is it phenomenology? *Qualitative Health Research, 27*(6), 775 779. https://doi.org/10.1177%2F1049732317699570

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice. Methods of building meaning in research and phenomenological writing.* Routledge.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Idea Books.

Elaboración y validación de un cuestionario sobre participación política desde una perspectiva de género[19]

Pilar Folgueiras Bertomeu [1]
Miriam Comet Donoso [1]
Andrea Rosales Climent [1]
Paula Subiabre [2]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
[2] *Universitat Oberta Catalunya*
pfolgueiras@ub.edu

Resumen

Esta comunicación forma parte de una investigación que tiene como objetivo: "Analizar la participación política de jóvenes de 18 a 35 años que viven en Cataluña y que participan en movimientos sociales, asambleas, entidades, asociaciones, etc. desde una perspectiva de género". En concreto, en esta comunicación se presentan los resultados de la elaboración y validación del instrumento principal utilizado en el estudio: un cuestionario que se valida con 6 jueces y juezas y que se aplica a una muestra de 53 jóvenes que cumplen con los criterios de selección de la muestra. Los resultados de la validación muestran una alta fiabilidad de las dimensiones del cuestionario. Por otro lado, el proceso seguido nos sirve para simplificar algunos aspectos del instrumento y contribuir así a la comprensión formal y conceptual del mismo. A partir de este proceso, se elabora la versión definitiva del cuestionario, que en la actualidad se está aplicando a una muestra mayor.

Palabras clave: Cuestionario. Validación. Participación. Jóvenes

Abstract

This communication is part of a research by questionnaire that aims to: "Determine the political participation of young people aged 18 to 35 living in Catalonia who participate in social movements, assemblies, organizations, associations, etc. from a gender perspective". Specifically, this communication presents the results of the development and validation of the main instrument used in the study: a questionnaire that is validated with 6 male and female judges and applied to a sample of 53 young people who meet the sample selection criteria. The validation results show a high reliability of the dimensions of the questionnaire. On the other hand, the process followed serves to simplify some aspects of the instrument and thus contribute to its formal and conceptual understanding. Based on this process, the final version of the questionnaire was elaborated and is currently being applied to a larger sample.

Keywords: Survey. Validity. Participation. Youth

Introducción

En esta comunicación se presenta la elaboración/validación de un cuestionario sobre participación política desde una perspectiva de género, dirigido a jóvenes de entre 18-35 años que viven en Cataluña. El estudio tiene como objetivo general: "Analizar la participación política de jóvenes de 18-35 años que viven en Cataluña y que participan en movimientos sociales, asambleas, entidades, etc. desde una perspectiva de género".

Para construir el cuestionario partimos del concepto de participación política, propuesto por Hague et al. (1994), quienes la entienden "[…] como la actividad a través de la cual los grupos humanos toman decisiones colectivas. Entendiendo la política en sentido amplio, hay una gran variedad de actividades y prácticas políticas. La política sería bajo esta mirada una actividad cotidiana que se produce, también, al margen del Estado. "[…]. (Parets & Subirats, 2016; 50).

19 Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación "Participación sociopolítica de jóvenes desde una perspectiva de género: aportes conceptuales, metodológicos y educativos" (PID2019-104804RB-I00)"

En cuanto a la perspectiva de género incorporamos en el cuestionario, ítems referidos a las dinámicas de dominación que las luchas reproducen (Osborne, 2005; Biglia, 2005; Alfama & Miró, 2005; Martínez Palacios, 2013).

Partiendo de estas dos premisas y del objetivo general citado con anterioridad, así como de la revisión de diferentes cuestionarios y escalas sobre el objeto de estudio (Folgueiras, et. 2018; Pontes, 2019; Shehata, 2017; Siegel & Calogero, 2021; Velasco; 2016; entre otros), los objetivos específicos y operativos son:

Objetivos específicos;

1. Describir perfiles de participación política de jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.
2. Describir procesos de participación política de jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.
3. Describir la dimensión educativa (o aprendizajes) en los procesos de participación política de jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.

Objetivos operativos:

1.1 Identificar la percepción y el grado de conocimiento sobre feminismo que tienen jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.

1.2 Identificar la utilidad que atribuyen a la participación política, jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.

1.3 Identificar modelos de democracia subyacente en jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.

2.1 Identificar relaciones de poder en los procesos de participación política de jóvenes que participan en movimientos sociales, etc.

2.2 Identificar "maneras de organizarse" en los procesos de participación política de jóvenes que participan en movimientos sociales, etc.

3.1 Identificar la percepción que tienen sobre la adquisición de aprendizajes en los procesos de participación política, jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.

3.2 Identificar la percepción que tienen sobre dónde han aprendido a participar, jóvenes de 18 a 35 años que participan en movimientos sociales, etc.

Método

Tal y como hemos dicho con anterioridad, en esta comunicación se presenta la validación de un cuestionario sobre participación política desde una perspectiva de género. En concreto, para su validación se realiza: validación por jueces y prueba piloto.

En la *validación de jueces/juezas* participaron 6 personas -4 mujeres y 2 hombres- pertenecientes a las áreas de métodos de investigación, participación política y género. Para la validación, empleamos los siguientes criterios:

- Unidimensionalidad: grado en que el ítem pertenece a una sola dimensión.
- Pertinencia: medida en que el ítem posee una relación lógica con la dimensión que se propone medir.
- Importancia: grado en que el ítem tiene un peso relevante en la dimensión planteada, midiéndose en una escala de 1 a 3.

A estos criterios agregamos un apartado de observaciones, en donde los expertos y expertas realizan valoraciones subjetivas que incluyen observaciones y sugerencias.

En la *prueba piloto* se aplica el cuestionario a 53 personas que cumplen los requisitos para participar en el estudio (jóvenes entre 18 y 35 años, que viven en Cataluña y que tienen experiencia de participación en movimientos sociales, etc.). El perfil de la muestra es:

- 35 (66%) son mujeres, 14 (26%) son hombres, 3 (6%) son no binarios, 1 (2%) prefiere no contestar.
- Tienen entre 18 y 35 años y con una edad media de 26 años.
- La mayoría se identifican con clase media o clase media alta (41 personas, 77%).
- Más de la mitad tienen estudios universitarios (32 personas, 60%).
- Todas y todos los encuestados participan o han participado en movimientos sociales o en entidades o en asociaciones, etc., y 36 (68%) participan en este tipo de actividades en el momento de la encuesta. Concretamente, la mayoría están participando o han participado en movimientos sociales 45 (85%) o en una entidad o asociación social 47 (75%) o en el movimiento estudiantil 33 (62%).

En cuanto al análisis cuantitativo, se analiza la fiabilidad de las escalas usadas en el cuestionario, con base en el Alpha de Cronbach. Este coeficiente permite medir la fiablidad de una escala basado en su consistencia interna. De tal manera, que se puede identificar la fiabilidad de la escala y los ítems que no corresponden a esa escala, y asegurar así su validez y fiabilidad.

Resultados

La Valoración por jueces/juezas nos permite realizar los siguientes ajustes en el cuestionario: 1) simplificación de algunos ítems que resultaban complejos para su comprensión 2) eliminación de ítems redundantes 3) unificación de ítems para aligerar la lectura 4) cambios en la redacción de ítems para mejorar su comprensión.

Los resultados de la aplicación piloto permiten comprobar que la mayoría de las preguntas tienen una alta correlación (Alpha de Cronbach >0,8) y por lo tanto la fiabilidad es buena, aunque hay dos preguntas que su fiabilidad es solo aceptable (Alpha de Cronbach >07 y < 0.8) (Field, 2012). Asimismo, se identifican los ítems que tienen menos correlación con el resto de los ítems de cada una de estas dos escalas.

A partir de los cambios que se realizan, se elabora la versión definitiva del cuestionario. En la siguiente tabla se muestra una descripción del mismo:

Tabla 1. Descripción. Preguntas del cuestionario

Ítems	Tipo de preguntas
1	Cerrada de respuesta múltiple excluyente. Autoidentificación feminista.
2	Cerrada no excluyente. Opinión que se tienen sobre aspectos vinculados con el feminismo.
3	Cerrada no excluyente con tres opciones. Opinión sobre qué es la participación política.
4	Escalar. Opinión sobre la utilidad general de la participación política.
5	Escalar. Opinión sobre la utilidad específica de la participación política para colectivos específicos.
6	Escalar. Opinión sobre la inutilidad de la participación política.
7	Cerrada con lista de alternativas (SI, NO, NP). Opinión sobre las actividades de la participación política.
8	Escalar. Información sobre la confianza en la democracia representativa y en la democracia radical
9	Escalar. Información sobre la confianza en la democracia representativa y en la democracia radical.
10	Cerrada con lista de alternativas (SI, NO, NS/NR). Opinión sobre las relaciones de género en los procesos participativos.
11	Escalar. Opinión sobre las relaciones de género en los procesos participativos.
12	Escalar. Opinión sobre las diferentes maneras de participar.
13	Escalar. Opinión sobre las relaciones de género en los procesos participativos.
14	Escalar. Opinión sobre la adquisición de competencias ciudadanas en los procesos participativos.
15	Cerrada con lista de alternativas (SI, NO, NP). Opinión sobre los lugares en los que se aprende a participar. Abierta.
Datos de identificación	Conjunto de 11 preguntas: 3 abiertas, 8 cerradas.

En la redacción de las preguntas se han tenido en cuenta las premisas presentadas por Ruiz-Bueno (2009): usar un lenguaje comprensible para todo el mundo, plasmar una sola idea por pregunta, redactar de forma clara, precisa e inequívoca y no recoger más información de la necesaria, así como emplear un formato personal y directo.

Discusión y conclusiones

En la actualidad, la versión final del instrumento se está aplicando. Se calcula que la muestra final de la investigación oscilará entre 500 y 550 participantes. Los resultados obtenidos en la aplicación en curso se triangularán con entrevistas semiestructuradas. Sus resultados podrán contribuir en la falta de estudios sobre participación política no convencional (Lobato, 2017), en nuestro caso desde una perspectiva de género (Biglia y Vergés, 2016).

Impacto y transferencia

Se prevé que los resultados alcanzados puedan tener un impacto socio-educativo en movimientos sociales, entidades, etc. Especialmente por su aporte en perspectiva de género.

Por último, el cuestionario validado está en proceso de publicación en el repositorio de la Universitat de Barcelona y podrá ser utilizado o adaptado en otros estudios que trabajen la temática de la participación política desde una perspectiva de género en jóvenes, o temáticas afines. Asimismo, para su uso se deberá tener en cuenta que el tamaño de la muestra sea coherente con el tamaño utilizado en la aplicación piloto.

Referencias bibliográficas

Biglia, B. (2005). *Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los Movimientos Sociales.* Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

Biglia, B. y Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 9*(2), 12-29. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922

Chacón, E. y Alvarado, J. M. (2007). Evaluación de las actitudes que definen la participación política. *Psicología*, *26*(1), 6-21.

Folgueiras Bertomeu, P.; Aneas Álvarez, A.; Cano-Hila, A.B.; Ruiz-Buento, A.; Vilà Baños, R.; Sabariego Puig, M. y Velasco Martínez, A. (2018). *Protocolo del cuestionario para identificar el ejercicio de participación de jóvenes de 12 a 16 años que estudian en INS de la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat.* http://hdl.handle.net/2445/126134.

Martínez-Palacios, J. (2013). La participation des femmes aux mobilisations environnementales, *Raison Présente,186,* 27-38.

Morgan, B. L. (1996). Putting the feminism into feminism scales: Introduction of a Liberal feminist attitude and ideology scale (LFAIS). *Sex Roles, 34*, 359–390. https://doi.org/10.1007/bf01547807.

Osborne, R. (2005). Desigualdad y relaciones de género en las organizaciones: diferencias numéricas, acción positiva y paridad. *Política y Sociedad, 42(2);* 163-180.

Parets, M, & Subirats, J. (2016). Muy jóvenes, jóvenes y menos jóvenes: el lío de la juventud y la política. *Revista de Estudios de Juventud*, *114,* 45-58.

Pontes, Ana Isabel Lourenco Duarte Nunes (2019). *The development of a valid and reliable instrument to assess young people's political (dis) engagement in Britain and Portugal: a psychometric approach*. Nottingham Trent University. United Kingdom.

Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, *2*(2), 96–110. https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226

Shehata, M. (2017). Political participation and power relations in Egypt: The scope of newspapers and social network sites. *Media and Communication*, *5*(2), 53-63. https://doi.org/10.17645/mac.v5i2.898

Siegel, J.A. and Calogero, R.M. (2021). Measurement of Feminist Identity and Attitudes Over the Past Half Century: A Critical Review and Call for Further Research. *Sex Roles* 85, 248–270. https://doi.org/10.1007/s11199-020-01219-w

Velasco Martínez, A. (2016). *"No soy feminista, pero...": Mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo.* Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/106736

ANDREIA: Retos actuales de la escuela primaria, fomento de la resiliencia y formación del profesorado[20]

Franciele Corti [1]
Andrea de Carlos-Buján [1]
Miguel Ángel Barbero Barrios [1]
Laura Amado Luz [1]
[1] *Universitat Abat Oliba CEU, España*
fcorti@uao.es

Resumen

Esta comunicación presenta los principales resultados del proyecto de I+D+i ANDREIA "Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado" (PID2019-111032RB-I00). Mediante un estudio descriptivo-comprensivo, a través de una serie de instrumentos de recogida de información cualitativos y cuantitativos, con 20 centros de Educación Primaria públicos, privados y concertados de Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana, se ha visibilizado la importancia del fomento de la resiliencia en la actualidad con estudiantes de último ciclo de Primaria. Entre los principales resultados del estudio está la detección inicial de los niveles de resiliencia del alumnado y su aumento una vez aplicado el programa de fomento de la resiliencia a través de AndreiaApp. También se han identificado los principales retos a los que se enfrenta la escuela actual -en el contexto social post-pandémico-: sobreprotección, baja tolerancia a la frustración, uso inadecuado de nuevas tecnologías, falta de habilidades sociales, problemas familiares y dificultad de encontrar un lugar en el mundo.

Palabras clave: Resiliencia, Investigación, Formación del profesorado, Educación Primaria, Innovación

Abstract

This communication presents the main results of the R+D+i project ANDREIA "Fostering resilience in primary education: innovation and continuous teacher training" (PID2019-111032RB-I00). By means of a descriptive-comprehensive study, through a series of qualitative and quantitative data collection instruments, with 20 public, private and subsidized Primary Education centers in Catalonia, Community of Madrid and Community of Valencia, the importance of fostering resilience in the current situation with students in the last cycle of Primary Education has been made visible. Among the main results of the study is the initial detection of the students' resilience levels and their increase once the resilience-building program has been applied through AndreiaApp. The main challenges faced by the current school -in the post-pandemic social context- have also been identified: overprotection, low tolerance to frustration, inadequate use of new technologies, lack of social skills, family problems and difficulty in finding a place in the world.

Keywords: Resilience, Research, Teacher training, Primary School, Innovation.

Introducción

En nuestros tiempos, parece imprescindible desarrollar en los niños, niñas y jóvenes competencias personales que permitan superar aquellas situaciones traumáticas a las que hay que hacer frente en la sociedad actual, tales como los efectos de la pandemia, *bullying*, violencia de género, diversos trastornos de la conducta, dificultades de aprendizaje, situaciones de riesgo y exclusión, la integración de la población inmigrante, etc., así como dificultades y retos menores de la vida cotidiana, la capacidad de la superación de los cuales es indispensable para poder desarrollarse satisfactoriamente y poder proyectarse en el futuro.

20 La comunicación presenta resultados del proyecto de I+D+i ANDREIA "Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado" (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el Grupo de Investigación consolidado TRIVIUM "Familia, Educación y Escuela Inclusiva" (2021 SGR 00914).

En ese contexto, la presente comunicación se inscribe en el proyecto I+D+i ANDREIA "Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado" (PID2019-111032RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, que tiene como objetivo principal visibilizar la importancia del fomento de la resiliencia en la actualidad con estudiantes de último ciclo de Educación Primaria.

Etimológicamente, la palabra resiliencia proviene del latín *resilio* que hace referencia a saltar hacia atrás, rebotar, replegarse. Si bien en el ámbito de la ingeniería mecánica y de la tecnología hace referencia a la elasticidad, en las ciencias sociales es un constructo complejo, conformado por múltiples componentes. A lo largo de las últimas décadas, diversas investigaciones se interesaron por analizar los factores que estimulan la resiliencia, considerando que las personas pueden aprender y desarrollar estas habilidades si se activa este proceso (de Carlos-Buján, 2024; Grané y Forés, 2020; Kazmierczak, 2016; Kazmierczak y de Carlos-Buján, 2022; Morelato et al., 2019). Vanistendael (1999) identifica dos componentes dentro del constructo: la aptitud para resistir a la destrucción, preservando la integridad en circunstancias difíciles o bajo presión, y la aptitud para reaccionar y construir positivamente a pesar de las dificultades. Así pues, entendemos resiliencia como un proceso de fortaleza frente a la adversidad, que implica aceptarla y además superarla, suponiendo un crecimiento personal. Es una habilidad o capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e, incluso, ser transformado por ellas (Grotberg, 2006; Masten, 2018), es un proceso dinámico connatural a la propia evolución.

Método

La muestra del proyecto i+d es de, inicialmente, 24 centros educativos públicos, privados y concertados de Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana, siendo la muestra final de 20 centros. Para desarrollar el objetivo mencionado, se realizó un estudio descriptivo-comprensivo.

Respecto a los instrumentos de recogida de información, se han realizado entrevistas al equipo directivo de los centros participantes (EDINRES+D) (n=24) y al profesorado (EDINRES+M) (n=89). A través del conjunto de entrevistas se ha podido conocer las expectativas y el potencial de la escuela primaria para convertirse en un espacio de fomento de la resiliencia.

Tras conocer las necesidades de formación del profesorado de Educación Primaria participantes en materia de resiliencia, se realizó un curso de formación de 15 horas y se elaboró un Massive Open Online Course (MOOC) con 4 módulos formativos.

También contamos con pre-test y post-test para detectar los niveles de resiliencia del alumnado de último ciclo de educación primaria (PRE-TECRAP y POST-TECRAP) (n=1.015) y una plantilla de observación (OCREP) (n=155).

Los instrumentos de pre y post-test incluyen una escala de resiliencia con 32 ítems y 5 puntos de valoración (adaptación de González-Arratia, 2011) además de 9 preguntas de aplicación de conocimientos acerca de la resiliencia basadas en una narración audiovisual (un fragmento de la película "Ice Age"). El instrumento original validado ha pasado por una adaptación lingüística que fue validada por jueces y aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universitat Abat Oliba CEU. La Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra apunta que la distribución de la misma es normal en ambos casos (pre y post-test). Asimismo, la Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo (Prueba de KMO=0,850 en pre-test y Prueba de KMO=0,928 en post-test) indica que el muestreo es adecuado y que es apropiado aplicar el análisis factorial a la matriz de datos. Asimismo, el análisis de la consistencia interna del instrumento (Alpha de Cronbach=0,901 en pre-test y Alpha de Cronbach=0,919 en post-test) señala una excelente confiabilidad para la escala.

La intervención realizada con el alumnado se ha basado en la utilización de narrativas escritas y audiovisuales para el fomento de la resiliencia a través de una aplicación móvil: AndreiaApp. La aplicación recoge una serie de recursos educativos clasificados en seis itinerarios que incluyen una introducción al concepto de resiliencia y cinco de los pilares que la sustentan (relaciones afectivas, motivos para luchar, compromiso con los demás, centro interno de control y pensamiento positivo).

Resultados

Uno de los principales resultados del estudio es la identificación de seis retos que engloban desafíos interrelacionados de la escuela actual: sobreprotección, baja tolerancia a la frustración, uso inadecuado de nuevas tecnologías, falta de habilidades sociales, problemas familiares y dificultad de encontrar un lugar en el mundo (Corti et al., 2021).

En el análisis de resultados entre la puntuación total obtenida en la escala de resiliencia (pre y post-test) observamos que el grupo experimental –estudiantes que usaron AndreiaApp– han mejorado sus niveles de resiliencia. Pasaron de 131,64 puntos en promedio antes de la intervención a 133,24 puntos posteriormente (puntuación mínima 32 y máxima 160). Comparativamente, en el mismo periodo de tiempo, el grupo control ha tenido una disminución en su puntuación de nivel de resiliencia (ha pasado de 134,34 puntos en pre-test a 133,95 puntos en post-test).

Profundizando en los ítems de la escala de resiliencia, se observa que los/las estudiantes se identifican en mayor medida con los asociados a las conexiones afectivas. En contrapartida, las afirmaciones con las que menos se identifican son las que enfocan el protagonismo actitudinal en ellos mismos. Estos datos refuerzan la idea de que uno de los principales retos del alumnado es la falta de compromiso con los demás. Asimismo, es notable cómo la percepción de su capacidad para resolver sus problemas es una cuestión que tiene margen de mejora, lo que podría ser uno de los efectos de la sobreprotección familiar.

En consonancia, de entre todas las propuestas didácticas incluidas en el ANDREIA, la más utilizada por parte de los colegios –5 de 10 centros lo realizaron– fue precisamente la que trabajaba el pilar de resiliencia 'compromiso con los demás'. Además, fue en torno a este pilar que se detectaron más debilidades en los infantes. El equipo docente de Educación Primaria señaló que las y los estudiantes "cada vez están más aislados en ellos mismos" (3:15_24) y "están todavía anclados en ese yo, les falta esa alteridad" (13:17_35). Asimismo, algunos/as maestros/as consideraron que, si bien los/as estudiantes muestran deseo de pertenecer a un grupo y les preocupa la socialización entre ellos, ya que acostumbran a ser "muy individualistas (…), son muy solitarios, yo hablaría de niños solitarios" (3:20_28). Esta falta de compromiso con los demás genera que la perspectiva no se dirija más allá de la percepción de los propios problemas y dificultades. Además, la sobreprotección imperante dificulta que el alumnado sea capaz de enfrentarse a sus contratiempos y de tolerar la frustración desencadenada al cometer errores o no obtener los logros deseados.

Discusión y conclusiones

El grupo TRIVIUM lleva a cabo, desde hace más de una década, investigación relacionada con el potencial mimético-catártico de la literatura. Tras la implementación de la aplicación AndreiaApp en los centros educativos, pudimos comprobar la eficacia del potencial educativo de las narraciones literarias y audiovisuales para fomentar la resiliencia de los estudiantes.

Asimismo, la dificultad para lidiar con obstáculos, tolerar la frustración, reconocer el valor del esfuerzo y persistir ante la dificultad de un objetivo valioso, entre otros retos identificados en el proyecto ANDREIA, justifican la trascendencia de seguir investigando y desarrollando propuestas en aras de encontrar soluciones para dicho problema social (Corti et al., 2021). En este sentido, un reto prioritario en la población de alumnado de Educación Primaria es la falta de compromiso con los demás. Justamente en este aspecto estamos incidiendo en dos otros proyectos de investigación que se están llevando a cabo actualmente, que dan seguimiento a la línea de investigación del proyecto presentado en esta comunicación.

Impacto y transferencia

Antes de nada, el primer impacto social apreciable en este proyecto es la formación del profesorado de los centros participantes en bienestar, educación en valores y competencias para la resiliencia, cuya demanda y necesidad se han manifestado. Esperamos, además, como impacto social de cara al futuro, que el refuerzo en competencias para la resiliencia de los estudiantes participantes derive en la formación de adultos que van a tener herramientas para afrontar mejor las adversidades vitales. De este modo, esperamos contribuir a reducir el índice de jóvenes que sufren afecciones derivadas de la falta de herramientas para la gestión de la frustración y la carencia de empatía hacia el otro.

Referencias bibliográficas

Corti, F., Rodríguez-Ponga, R. y de Carlos-Buján, A. (2021, 7-9 julio). La escuela como espacio de fomento de la resiliencia para hacer frente a los retos educativos actuales [Comunicación Oral]. *VIIIth International Congress Word in Education*. Barcelona, España.

de Carlos-Buján, A. (2024). *El sentido del humor como elemento clave para el fomento de un ambiente educativo resiliente en Educación Primaria: risaliencia en acción*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Abat Oliba CEU.

González Arratia, N. I. (2011). *Cuestionario de Resiliencia para niños y adolescentes. Proyecto resiliencia y recursos psicológicos para la salud en niños y adolescentes*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Grané, J. y Forés, A. (2020). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias. 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Octaedro Editorial.

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa.

Kazmierczak, M. (2016). *El narcisismo y la resiliencia en la obra de Ernesto Sábato*. Academia del Hispanismo.

Kazmierczak, M. y de Carlos-Buján A. (2022). Narratividad y otros pilares de resiliencia: un decálogo para la Educación Primaria. En C. Carreira Zafra y M. Kazmierczak (Eds.), *Sociedad, literatura y educación: propuestas para el desarrollo de una juventud resiliente* (pp.47-66). Editorial Octaedro.

Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review*, *10*(1), 12-31. https://doi.org/10.1111/jftr.12255

Morelato, G., Korzeniowski, C., Greco, C. e Ison, M. (2019). Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Revista Costarricense De Psicología*, *38*(2), 205-223. https://doi.org/10.22544/rcps.v38i02.05

Signes, M.T. (2017). La literatura infantil como herramienta para educar en la resiliencia. En M. Kazmierczak y M.T. Signes (Eds.), *Palabra y educación: la reflexión de la práctica educativa a través de la palabra* (pp. 311-324). Editorial Academia del Hispanismo.

Vanistendael, S. (1999). *La resiliencia o el realisme de l'esperança. Ferit, però no vençut*. Claret.

Analizando la validez de constructo de un cuestionario de Liderazgo Intermedio para jefaturas de departamento a través de un análisis bifactorial

Nadia Angélica San Martín Zárate [1]
Danny Avello Fernández[2]
[1] *Facultad de Medicina, Universidad del Desarrollo, Chile*
[2] *Laboratorio Interdisciplinario de Estadística Social, Chile*
nsanmaza17@alumnes.ub.edu

Resumen

Investigaciones recientes han destacado los roles de liderazgo intermedio en las organizaciones escolares, como el caso de la Jefatura de Departamento, por su posición estratégica entre docentes y directivos, y por su impacto en la mejora y logro de objetivos de una escuela.

Bajo esta noción, esta contribución tiene como finalidad validar el constructo de liderazgo intermedio de la Jefatura de departamento de escuelas primarias y secundarias por medio del análisis bifactorial de un cuestionario aplicado a una muestra total de 200 participantes.

Respecto a la metodología, se utilizaron cinco modelos factoriales que fueron contrastados. Dos modelos bifactoriales, uno basado en el marco de análisis factorial confirmatorio (AFC) y otro en ecuaciones estructurales exploratorias (EEE). Los restantes tres modelos fueron, dos de 4 factores (uno AFC y otro EEE); y uno de 1 factor.

Una de las conclusiones más relevantes es la contribución de un cuestionario validado y posibilitado para medir el nivel de Liderazgo Intermedio específico para Jefaturas de Departamento con altos niveles de confiabilidad resultante de los análisis psicométricos, los cuales, a su vez, dejan en evidencia la necesidad de diferenciar directrices específicas para el cargo.

Palabras clave: Liderazgo intermedio, Jefatura de Departamento, análisis bifactorial, ecuaciones estructurales, escuela.

Abstract

Recent research has highlighted middle leadership roles in school organisations, such as the Head of Department, for their strategic position among teachers and principals and for their impact on the improvement and achievement of a school's goals.

Under this notion, this contribution aims to validate the intermediate leadership construct of department heads in primary and secondary schools by means of a two-factor analysis of a questionnaire applied to a total sample of 200 participants.

In terms of methodology, five factor models were used and tested. Two bifactor models, one based on the confirmatory factor analysis (CFA) framework and the other on exploratory structural equations (EES). The remaining three models were two 4-factor models (one AFC and one EEE); and one 1-factor model.

One of the most relevant conclusions is the contribution of a validated and enabled questionnaire to measure the level of Intermediate Leadership specific to Department Heads with high levels of reliability resulting from the psychometric analyses, which, in turn, make evident the need to differentiate specific guidelines for the position.

Keywords: Middle Leadership, Department Heads, Bifactor Analysis, Structural Equations, Schools.

Introducción

El liderazgo intermedio ha sido percibido como un elemento de creciente interés investigativo en los últimos años debido a su relevancia en el impacto de mejora y logro de objetivos de la escuela. Uno de los roles sobresalientes es el caso de la Jefatura de Departamento (Bazarra & Casanova, 2021; García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Gaubatz & Ensminger, 2017; Grice, 2019; Leithwood, 2016), quien es uno de los responsables de potenciar el desarrollo profesional y desempeño de las prácticas exitosas de docentes pertenecientes a las diversas áreas disciplinarias (Day & Grice, 2019), teniendo efecto indirecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Bassett, 2016).

Sin embargo, este rol que está presente en gran parte de los centros educativos cuenta con un número limitado de estudios respecto a su perfil y competencias específicas de su quehacer profesional (Gaubatz & Ensminger, 2017; Harris et al., 2019; Lowe, 2022), como también, de instrumentos que conduzcan al conocimiento o profundización de dichas áreas.

Bajo esta consideración, esta contribución tiene como objetivo validar el constructo de liderazgo intermedio de la Jefatura de departamento de escuelas primarias y secundarias por medio del análisis bifactorial de un cuestionario.

Método

El estudio fue realizado en 15 establecimientos de primaria y secundaria de la ciudad de Temuco-Chile, con una muestra total de 200 participantes conformada por directores, jefes de Departamentos y docentes.

Debido a la escasez de teoría previa sobre liderazgo intermedio del Jefe de Departamento, se diseñó y creó un cuestionario acomodando la teoría de liderazgo en directivos en establecimientos escolares, posteriormente validada por un panel de expertos. El cuestionario quedó conformado por 70 reactivos de respuesta fija distribuidos en cuatro competencias: a) Liderazgo ético y visionario; b) Liderazgo pedagógico; c) Liderazgo para el desarrollo profesional docente; y d) Liderazgo para la colaboración y la innovación.

Ahora bien, para estudiar la validez discriminante y concurrente del instrumento, se utilizaron cinco modelos factoriales que fueron contrastados. Dos modelos bifactoriales, uno basado en análisis factorial confirmatorio (AFC) y otro en ecuaciones estructurales exploratorias (EEE). Los tres modelos restantes fueron: dos de 4 factores (AFC y EEE); y uno de 1 factor. Los modelos se contrastaron respecto de su ajuste a los datos. Las medidas de ajuste utilizadas fueron: Root mean squared error of approximation (RMSEA), Standardized root mean square residual (SRMR), Comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis inndex (TLI) y Akaike information criterion (AIC). Las dos primeras son medidas de ajuste absolutas, y las tres últimas son medidas basadas en la comparación de modelos; típicamente, se contrasta ítems con un modelo donde los parámetros de interés son cero. En RMSEA, SRMR y AIC valores menores indican mejor ajuste; por el contrario, en CFI y TLI valores mayores indican mejor ajuste.

La ventaja de los modelos EEE sobre los AFC es que permiten contrastar la validez discriminante directamente, pues con estos, es posible determinar si efectivamente los reactivos tributan a los constructos que teóricamente deben tributar y no a los que no deben. Por otro lado, ambos tipos de modelos permiten determinar la validez concurrente, pues se puede verificar si los reactivos teóricamente relacionados tributan a un mismo constructo.

Adicionalmente, utilizar modelos bifactoriales enriquece el análisis teórico de las respuestas obtenidas con el instrumento. En estos modelos, existe un factor general (acá es Liderazgo Intermedio de la Jefatura de Departamento), el cual “explica” las respuestas observadas del cuestionario. Igualmente, existen factores específicos que también están directamente relacionados con las respuestas al cuestionario (liderazgo ético y visionario, liderazgo pedagógico, liderazgo para el desarrollo profesional docente y liderazgo para la colaboración y la innovación).

Es importante recalcar que, en los modelos bifactoriales, todos los factores influyen de manera independiente en las respuestas entregadas, tanto los específicos como el general; esto es diferente a modelos EEE o AFC ordinarios. En estos últimos, cada uno de los factores puede correlacionar; más aún, no se incluye explícitamente la existencia de un factor general y otros específicos. En este trabajo se consideró que ocupar ambos tipos de análisis enriquece la interpretación de los resultados. Finalmente, se eligió el modelo que ajustó mejor a los datos. Para todos los análisis se utilizó el software RStudio (versión 2023.03.0).

Como se puede deducir de los párrafos anteriores, los análisis psicométricos descritos permiten conocer las relaciones de las preguntas con ciertos constructos teóricos. Sin embargo, no permiten conocer si estos constructos efectivamente son los de interés en esta investigación. Para esto último, cada uno de los reactivos que componen el instrumento fueron revisados por un panel de expertos compuesto por cuatro personas. La experticia de este panel fue tanto en Liderazgo Intermedio como en psicometría.

Para estudiar la confiabilidad del instrumento, se utilizaron dos índices de confiabilidad. El Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), y el Omega de Mc Donald (1999). El primero, asume que el instrumento da cuenta sobre solo un constructo. En cambio, el segundo da cuenta sobre una estructura multidimensional. El criterio empleado para definir una estructura dimensional, como se mencionó antes, fue aquella que mejor ajustó a los datos.

Resultados

Los estadísticos de ajuste de los cinco modelos contrastados en este estudio se muestran en la Tabla 1. Acá se observa que, en general, EEE de 4 factores ajusta mejor que el resto de modelos no Bifactoriales, esto es más notorio en la medida de ajuste SRMR. Esto es importante, pues SRMR tiene relación con la capacidad que tiene el modelo para explicar las variaciones en las respuestas al cuestionario. Además, esta medida es más adecuada para muestras pequeñas, como es el caso de esta investigación. Los valores en la Tabla 1 sugieren que es necesario mirar con mayor detención ambos modelos EEE.

Tabla 1

Ajuste de los modelos

Modelo	RMSEA (escalado)	CFI	TLI	SRMR	AIC
1F AFC	0.088	0.553	0.540	0.089	21427.73
4F AFC	0.079	0.640	0.629	0.084	20449.24
4F EEE	0.077	0.718	0.681	0.049	19768.67
Bifactor AFC	0.076	0.689	0.670	0.081	19963.66
Bifactor EEE	0.076	0.745	0.703	0.046	19524.76

Respecto de las cargas factoriales de los 70 reactivos del cuestionario, 54 fueron mayores a 0.30 en el modelo Bifactor EEE; ya sea en una de las competencias específicas o en la competencia de Liderazgo Intermedio. Es interesante que la mayoría tributó únicamente a la competencia Liderazgo Intermedio, y aquellos que cargaron a otras competencias específicas lo hacen en las competencias donde teóricamente deben cargar. El modelo EEE Bifactorial, además de ser el que mejor ajusta a los datos, también es el que mejor se acomoda a la construcción teórica del instrumento.

Siguiendo las recomendaciones sobre el análisis de validez concurrente y discriminante en modelos bifactoriales (Alamer, 2022; Morin, 2020), se constató la validez concurrente, en tanto la mayoría de los ítems tuvieron cargas superiores a 0.30 en al menos uno de los factores. También se constató la validez discriminante, aunque parcialmente, pues las cargas a las competencias específicas fueron coherentes con lo esperado, pero sólo un pequeño porcentaje de reactivos cargaron a competencias específicas (4,3%).

Por otro lado, la confiabilidad de la competencia general bajo el modelo Bifactorial de ESEM resultó ser 0,943, y el índice Alfa de Cronbach fue 0,977. Esto demuestra que los puntajes obtenidos a través del instrumento tienen relación con el nivel de Liderazgo Intermedio.

Discusión y conclusiones

Es importante destacar que los resultados sugieren que las competencias necesarias para el ejercicio oportuno de Liderazgo Directivo de escuelas nos son las mismas que las requeridas en Liderazgo Intermedio de una Jefatura de Departamento, lo cual valida la necesidad de diferenciar ambos roles con directrices específicas al cargo. Esto se desprende de que las competencias específicas incluidas desde la literatura en Liderazgo Directivo no tuvieron un rol importante en las respuestas que dieron las personas, como lo demostraron los distintos análisis psicométricos. Sin embargo, es relevante destacar que se requieren más aplicaciones del cuestionario para robustecer esta conclusión, ya que, con más aplicaciones será posible realizar análisis similares en poblaciones distintas. Además, evaluar si la edición de las preguntas eventualmente podría resultar en estructuras factoriales observadas distintas. Todas estas observaciones son particularmente importantes al considerar la casi inexistencia de trabajos empíricos sobre Liderazgo Intermedio.

En conclusión, se valida un cuestionario capaz de medir de manera confiable el nivel de Liderazgo Intermedio específico para Jefaturas de Departamento comprobado con los análisis psicométricos aplicados, siendo un primer acercamiento a un campo escasamente explorado.

Impacto y transferencia

Uno de los impactos más relevantes es contribuir con un instrumento de evaluación del liderazgo intermedio que constituye una aportación científico-académica dada la falta de instrumentos ad hoc para evaluar este constructo específico de Jefatura de Departamento.

De igual manera, estos resultados pueden ser considerados como orientaciones preliminares a la labor de esta figura a nivel escolar como a nivel de políticas educativas, y que, a su vez, incentiven la continuidad de la línea investigativa con la re-aplicación del instrumento con la finalidad de que cada ítem tribute a las competencias especificadas.

Referencias bibliográficas

Alamer, A. (2022). Exploratory structural equation modeling (ESEM) and bifactor ESEM for construct validation purposes: Guidelines and applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1, 100005. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100005

Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education, 21*(1), 97–108. https://doi.org/10.15663/wje.v21i1.194

Bazarra, L. & Casanova, O. (2021). *El liderazgo humilde de los mandos intermedios: los que consiguen que las cosas se hagan, cambien y sucedan.* Narcea Ediciones.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psicometrika 16*, 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Day, C. & Grice, C. (2019). Investigating the Influence and Impact of Leading from the Middle: A School-based Strategy for Middle Leaders in Schools The Association of Independent Schools Leadership Centre New South Wales. The University of Sydney, 1–18. https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/19972

García-Martínez, I. & Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. *Revisión sistemática. Bordón. Revista de Pedagogía, 71(*2), 55–70. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324

Gaubatz, J. & Ensminger, D. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration and Leadership*, *45*(1), 141–163. https://doi.org/10.1177/1741143215587307

Grice, C. (2019). 007 Spies, surveillance and pedagogical middle leadership: for the good of the empire of education. *Journal of Educational Administration and History*, *51*(2), 165–181. https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583173

Harris, A., Jones, M., Ismail, N. & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, *39*(3–4), 255–277. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738

Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, *15*(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538

Lowe, B. (2022). *El liderazgo intermedio: herramientas para una gestión competente en las escuelas del siglo XXI.* Narcea Ediciones.

McDonald, R. (1999). *Test theory: A unified treatment.* Lawrence Erlbaum.

Morin, A., Myers, N. & Lee, S. (2020). Modern factor analytic techniques: Bifactor models, exploratory structural equation modeling (ESEM) and bifactor-ESEM. *Handbook of Sport Psychology, 2, 1044–1073.* https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch51

Experiencia con el cuestionario sobre percepciones de enseñanza de la Historia en la educación primaria rural en maestros y maestras de formación inicial docente (PEHEPRIMFID) [21]

Roberto Granados Porras
Universidad Nacional de Costa Rica
roberto.granados.porras@una.cr

Resumen

La comunicación muestra una parte de los resultados de la aplicación del cuestionario PEHEPRIMFID que se llevó a cabo con el estudiantado de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica. El instrumento tiene como objetivo central identificar las percepciones del estudiantado regular de la carrera con respecto a la pertinencia de la enseñanza de la Historia en la educación primaria rural y las habilidades de pensamiento histórico. Metodológicamente, el cuestionario se compone de dos variables, cuatro dimensiones, once indicadores y 71 reactivos. Su aplicación se llevó por medio de Google Forms durante el segundo semestre del 2023 con la participación de 138 personas y se basó en una escala tipo Likert de cinco puntos. La investigación se base en el enfoque cuantitativo y es de corte exploratorio. Los resultados que se presentan son promedios de las siente dimensiones en cuanto al punto número cinco de la escala. Las principales conclusiones que se obtienen son las valoraciones positivas de la población participante sobre la necesidad de profundizar en la enseñanza de la Historia y el pensamiento histórico en la escuela rural.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Pensamiento Histórico, Educación Rural.

Abstract

The presentation shows a part of the results of the application of the PEHEPRIMFID questionnaire that was carried out with the students of the Rural Education Division of the National University of Costa Rica. The main objective of the instrument is to identify the perceptions of regular students of the program regarding the relevance of teaching History in rural primary education and historical thinking skills. Methodologically, the questionnaire is made up of two variables, four dimensions, eleven indicators and 71 items. Its application was carried out through Google Forms during the second half of 2023 with the participation of 138 people and was based on a five-point Likert-type scale. The results presented are averages of the seven dimensions regarding point number five of the scale. The main conclusions obtained are the positive evaluations of the participating population about the need to deepen the teaching of History and historical thinking in rural schools.

Keywords: Teaching History, Historical Thought, Rural Education.

Introducción

El presente trabajo muestra la experiencia en la realización y aplicación del cuestionario PEHEPRIMFID que se realizó en Costa Rica, específicamente con las personas estudiantes de la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA) en la carrera Bachillerato y Licenciatura en Educación Rural I y II Ciclos (BLER). Fue un cuestionario que se construyó desde cero, con diversos enfoques teóricos que aportaron para la definición de cada una de las variables, dimensiones e indicadores que lo componen (L. García y Jiménez, 2014; Ibagón Martín, 2016; Méndez et al., 2016; Minte-Münzenmayer y Ibagón-Martín, 2017; Navarro y Corredor, 2018; Ramírez, 2020; Ramírez-Achoy y Pages-Blanch, 2022; Santisteban, 2010).

El instrumento se compone de dos variables que son la pertinencia de la enseñanza de la Historia en la educación primaria rural y las habilidades de pensamiento histórico por potenciar en el estudiantado de educación primaria

21 Esta comunicación está adscrita a la actividad académica de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica denominada: "Autoevaluación para la primera acreditación de la carrera Bachillerato en Educación Rural I y II Ciclos con salida lateral al Diplomado y Licenciatura en Educación Rural I y II Ciclo", código SIGESA D.23.0226, Banner DCFI75, NX 010774.

rural. Estas son la base del cuerpo teórico de la propuesta, que a la vez consta de siete dimensiones (interés por el pasado, compresión del presente, fortalecimiento del sentido de identidad cultural, conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, interpretación y representación histórica) y una serie de indicadores junto con sus reactivos. En cuanto a la validez y fiabilidad del instrumento, en esta primera etapa se llevó por medio de filtrado de las respuestas siguiendo los parámetros establecidos en el instrumento previamente. Lo que aseguró que las respuestas que pasaran esta primera etapa fueran viables para presentar los resultados.

A nivel teórico, se sustentó en dos corrientes principales que son la enseñanza de la Historia y el pensamiento histórico. En cuanto al primer concepto, se pretende una enseñanza de la historia dinámica, crítica y reflexiva que lleve al estudiantado a generar discusiones profundas sobre la historia nacional y local(Pelegrín, 2021). Con el objetivo que estos enfoques puedan ser trasladados a posteriori a las aulas escolares de educación primaria, para lograr el desarrollo de un pensamiento histórico en el estudiantado y sostener que el conocimiento histórico está en constante transformación y presenta un alto grado de pertinencia social (García, 2022; Ponce, 2015)

En cuanto al segundo concepto, el pensamiento histórico, pretende llevar al conocimiento más allá de la memorización de un contenido factual y conceptual. Este enfoque ve la importancia que el estudiantado pueda desarrollar su aprendizaje empleando métodos y técnicas propios de la investigación histórica. Es decir, pensar históricamente podría ser una combinación entre el conocimiento de un acontecimiento del pasado y la combinación del método de investigación histórica(Martínez-Hita et al., 2022). De acuerdo con Ramirez-Achoy y Pages-Blanch (2022) el pensamiento histórico se convierte en pensamiento crítico, por la variada complejidad a nivel cognitivo para comprender el pasado y relacionarlo con el presente.

Para el caso costarricense, el cuestionario arroja datos innovadores, dado que el planteamiento propuesto y cada uno de los reactivos no se han aplicado en otros contextos. Se pretende que la información se presente en distintos trabajos académicos para dar a conocer cuáles son las percepciones que manejan las personas estudiantes con relación a la enseñanza de la Historia en los contextos rurales.

Método

La comunicación, al mostrar la experiencia del cuestionario mencionado, se basa en el enfoque cuantitativo. Los datos se recolectaron por medio de una escala Likert de 5 puntos, posicionando el número 1 en totalmente en desacuerdo y 5 en totalmente de acuerdo. La aplicación se realizó durante el segundo semestre del 2023 y se recolectaron 138 respuestas en esta fase, de las cuales 101 fueron válidas en concordancia con los parámetros de filtrado. Contó con 74 reactivos que se desprenden de las dos variables centrales de la investigación. En cuanto a la población participante, son personas estudiantes matriculadas en la DER en el BLER que se distribuyen en variadas regiones del territorio costarricense.

Al ser una primera etapa de la investigación, su alcance fue exploratorio, dado que no existe otra investigación con las mismas características planteadas. Se espera que, de acuerdo con los resultados obtenidos, se puedan desarrollar otras pesquisas con el objetivo de llegar a nuevos alcances y lecturas desde la educación rural. En cuanto a la aplicación y recolección de los datos, se llevó a cabo por Google Forms de la G-Suite proporcionada por la UNA, lo que permite encriptar los resultados, es decir, ninguna persona fuera de la organización podría llenar el formulario, a menos que sus características sean cambiadas por la persona investigadora. En cuanto al análisis de la información se realizó con Microsoft Excel de Office 365 proporcionado también por la UNA. Por lo tanto, en esta etapa se cuenta con análisis estadísticos descriptivos como base para obtener las primeras apreciaciones.

Resultados

Cabe mencionar que, existe una alta preponderancia del género femenino en las personas participantes en la investigación, pues el 84% pertenece a este. La situación ha sido una tendencia en la DER durante más de 40 años desde su fundación. Lo que posibilita una movilidad social a las mujeres de las zonas rurales costarricenses. Dentro de esta población, 47 de ellas se encuentran en el grupo etario de 25 a 34 años y 23 en el rango de 35 a 44 años.

En cuanto a la ubicación geográfica de la población, se encuentra distribuida en 4 de las 7 provincias del país y en 11 cantones que son las administraciones político-administrativas que anteceden a las provincias. Una de las características principales de la población es su ubicación en zonas rurales para cursar la Universidad, lo que limita

el desarraigo territorial que ha caracterizado la formación universitaria en Costa Rica. Lo anterior, dado que la DER cuenta con grupos en todo el territorio nacional bajo la modalidad de carreras itinerantes de la UNA(UNA VOZ, 2019; Vargas-Morales, 2016) .

Para la variable uno se plantearon tres dimensiones. La primera fue el interés por el pasado en que un promedio de 57,82 % de la población entrevistada argumentó estar totalmente de acuerdo en que esta debe estar presente en la educación rural. La segunda dimensión fue la comprensión del presente que ayuda a vislumbrar las relaciones de causalidad en un contexto histórico, en la cual, un promedio de 44,65% de la población estuvo totalmente de acuerdo en que debe ser parte central de la enseñanza de la Historia. Por último, la tercera dimensión fue el fortalecimiento del sentido de identidad cultural, que no solo se ajusta a una cultura nacional, sino a una local, para lo cual un promedio de 76,73% mencionó estar totalmente de acuerdo.

La segunda se compuso de cuatro dimensiones y once indicadores que se posicionaron sobre la importancia de las habilidades del pensamiento histórico en la educación rural. Para este caso, de igual forma se presentará un promedio de las personas que estuvieron totalmente de acuerdo en cada una de las dimensiones con el objetivo de ajustarse a los requerimientos de extensión del presente trabajo. La siguiente gráfica, muestra las apreciaciones para esta variable según las dimensiones.

De acuerdo con la figura anterior, se visualiza que existe una alta apreciación por parte del estudiantado de cada uno de los componentes principales del pensamiento histórico. Más del 65% cree determinante que la imaginación histórica debe estar presente y reforzarse en los contextos de educación primaria rural o donde la conciencia histórico-temporal debe acompañar los procesos pedagógicos del estudiantado de educación primaria. Pero, de igual forma la interpretación y la representación histórica puede dotar de diversas habilidades al estudiantado de las zonas rurales con el objetivo de desarrollar un pensamiento histórico y crítico.

Discusión y conclusiones

La comunicación resumió, un primer acercamiento descriptivo a los resultados del cuestionario PEHEPRIMFID, que hizo notar según las apreciaciones del estudiantado, la importancia de la enseñanza de la Historia en los contextos de educación primaria rural. Claro está, que es necesario desde la formación inicial docente fortalecer en el estudiantado cada uno de los elementos que lleven a una adecuada implementación de la didáctica de la Historia (Pantoja, 2017) para reforzar las habilidades del pensamiento histórico y crítico. Es decir, que se habla de una transferencia de conocimiento (Cívico et al., 2021), puesto que las personas docentes en formación inicial llegarán a cada una de las escuelas rurales y serán los encargados de cambiar los paradigmas tradicionales de la enseñanza en esta disciplina.

Con la información recuperada, quedan distintos análisis por realizar, que podrían desprenderse desde la estadística descriptiva o inferencial, con el objetivo de llegar a disímiles explicaciones desde las variables y las dimensiones planteadas. Para otras investigaciones se debe presentar el índice de idoneidad KMO, Alfa de Cronbach y análisis factoriales· De acuerdo con lo anterior, se pueden tomar decisiones claves para la formación inicial docente del estudiantado en educación rural desde una perspectiva histórica. Se concluye que, los resultados propuestos deben alimentarse teóricamente de otras lecturas que constantemente que se están realizando desde la enseñanza, didáctica y pensamiento histórico.

Impacto y transferencia

El instrumento se desarrolló con diferentes enfoques teóricos y la experiencia acumulada en la DER con respecto a la enseñanza de la Historia. Al ser una propuesta innovadora, los resultados que se mostraron son una pequeña parte de los datos obtenidos. Se pretende, realizar varios productos académicos con análisis estadísticos para difundir los resultados y que otras personas investigadoras puedan tomar la propuesta para ser aplicada tanto a nivel costarricense como en otras latitudes. Con lo anterior, puede someterse a diferentes adaptaciones para depurar los resultados y las lecturas que se puedan realizar. Con este objetivo, la propuesta se agregó como un anexo dentro del del presente trabajo.

Referencias bibliográficas

Cívico, A., Cuevas, N., Gabarda, V., y Colomo, E. (2021). La transferencia de conocimientos en las prácticas escolares: construyendo puentes entre la teoría y la práctica. *Panorama*, *15*(29), 1–17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343967896036

García, E. (2022). La construcción del pensamiento histórico en el nivel medio superior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 58*, 1–21. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-011

García, L., y Jiménez, J. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital, 8*, 16–30. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/118841/EYFD_82.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Ibagón Martín, N. J. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, *7*(1), 121–133. https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.06

Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C., y Miralles-Martínez, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electronica Educare*, *26*(2), 1–19. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19

Méndez, O., Riverón, F., Palma, J., y Ramírez, L. (2016). Los mediadores didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de Cuba. *Multimed. Revista Médica. Granma*, *20*(6), 168–180.

Minte-Münzenmayer, A., y Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *ENTRAMADO*, *13*(2), 186–198. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228

Navarro, C., y Corredor, J. (2018). Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos. *Revista Costarricense de Psicología*, *37*(1), 41–75. https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.03

Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entra la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, *53*, 59–71. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059

Pelegrín, J. (2021). ¿QUÉ HUBIERA PASADO SI...? ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y REFLEXIÓN CONTRAFÁCTICA EN LOS CURRÍCULOS NORUEGOS DEL SIGLO XXI. *Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, *12*, 185–243. 10.14201/fdp202112185243

Ponce, A. (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts (Lecturas). *Revista de Estudios Sociales*, *52*, 225–228. https://doi.org/https://doi.org/10.7440/res52.2015.17

Ramírez, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, *21*, 1–24. https://doi.org/10.15359/rp.21.4

Ramírez-Achoy, J., y Pages-Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educacion*, *1*(84), 1–17. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, *14*, 34–56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

UNA VOZ. (2019, March 21). *La revolución del campo.* Universidad Nacional de Costa Rica. https://youtu.be/uHudZgMQBQ8?si=G1rt_sx86qaJqtFb

Vargas-Morales, M. (2016). Labranza académica: impacto positivo de la División de Educación Rural en el desarrollo de las comunidades rurales indígenas. *Revista Electrónica Educare*, *20*(1), 1–25. https://doi.org/10.15359/ree.19-3.23

Anexo

Cuestionario PEHEPRIMFID



Seguir construyendo el propio proyecto de vida profesional: bachilleres hacia la universidad

Alessandro Di Vita
Francesca Anello
Universidad de Estudios de Palermo - Italia
alessandro.divita@unipa.it; francesca.anello@unipa.it

Resumen

En noviembre del 2023 empezó la segunda fase de una investigación bienal con intervención en el bachillerato. Los alumnos (n. 113) del quinto curso de un instituto siciliano emprendieron un camino de orientación de 30 horas que se desarrolló mediante la participación en las siguientes actividades: a) didáctica orientadora (12 h), b) sesiones mensuales de escritura expresiva (2 h), c) entrevistas mensuales de orientación (4 h) y d) construcción de un portafolio digital (12 h). Todo ello es para mejorar, además del grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera, cuatro competencias transversales que inciden en el proceso de maduración del proyecto de vida profesional que implica la elección de una carrera: la autoeficacia general percibida, la imagen de uno mismo, la capacidad de tomar decisiones y la percepción de adaptabilidad profesional. Se presentan las características iniciales identificadas en dos grupos de participantes (uno experimental y otro de control) en base a la primera detección que se realizó al final del mes de noviembre del 2023.

Palabras clave: orientación, bachilleres, universidad, proyecto de vida profesional, competencias transversales.

Abstract

In November 2023, the second phase of intervention research in the high school began. The students (n. 113) of the fifth year of a Sicilian institute have completed a 30-hour guidance path consisting in participating in some activities related to didactics for guidance (12 h), four monthly sessions on expressive writing (2 h), four monthly guidance interviews (4 h) and the creation of a digital portfolio (12 h) to improve, in addition to the degree of clarity of ideas about career choices, four soft skills that influence the maturation process of the professional life project that involves career choice: perceived general self-efficacy, image of oneself, decision-making skills and perception of professional adaptability. The initial characteristics observed in two groups of participants (an experimental group and a control group) after making the first detection at the end of November 2023 are presented here.

Keywords: guidance, high school students, university, professional life project, soft skills.

Introducción

En esta contribución, se describen las características iniciales de dos grupos de bachilleres, uno experimental (GS) y otro de control (GC) comparados al comienzo de la segunda fase de una investigación bienal (2022-2023 y 2023-2024) todavía en marcha, con la que se quiere verificar la eficacia educativa de un programa de orientación útil para la maduración de la elección de carrera. La propuesta de participar en algunas clases inspiradas en los principios de la "didáctica orientadora" se justifica por la teoría formulada por Zanniello (2003), por la que se puede *orientar enseñando*. En el uso de la escritura expresivo-prospectiva es subyacente la teoría psicológica del "pensamiento narrativo" propuesta por Andrea Smorti (2007). El empleo de la entrevista de orientación se justifica por el "*counseling* educativo" teorizado por Simeone (2011). La elección de apoyar a los estudiantes en la creación de un portafolio digital está motivada por la teoría del "desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de secundaria" formulada por Michele Pellerey (2019). Tras mencionar la hipótesis general de investigación, las actividades educativas y los instrumentos de evaluación[22], se presentan los resultados de las evaluaciones iniciales de cuatro competencias transversales (la capacidad de tomar decisiones, la autoeficacia general, la percepción de la propia adaptabilidad profesional y la imagen de uno mismo) que se consideran fundamentales en el proceso de maduración del proyecto formativo-profesional de 113 estudiantes del quinto curso de bachillerato del Instituto

22 Debido al límite de las palabras con las que hemos redactado esta contribución, para conocer las hipótesis específicas de investigación y las peculiaridades de las actividades educativas proyectadas, se puede leer en italiano el artículo titulado *Promuovere le* character skills *degli studenti liceali aiutandoli a costruire il loro progetto di vita professionale* (Di Vita, 2023), en el que se documenta la primera fase (2022-2023) de la investigación.

"Francesco Scaduto" (curriculum "Ciencias Humanas") de Bagheria (PA). Las situaciones del GS (86 mujeres y 27 varones) y del GC (86 mujeres y 27 varones) se compararon en noviembre de 2023 y se compararán en mayo del 2024.

Método

Para ayudar al GS a mejorar las competencias transversales y el grado de claridad en la elección de carrera se realizaron cuatro tipos de actividades:

1) cuatro sesiones mensuales de escritura expresivo-prospectiva (Di Vita, 2020) de 30 minutos cada una (de diciembre de 2023 a marzo de 2024) dirigidas por un equipo de cinco tutoras (estudiantes universitarias) oportunamente formadas, con el fin de clarificar el estado actual de los intereses, aptitudes, competencias, situación laboral preferida, limitaciones personales, lazos afectivos y objetivos formativos-profesionales de los alumnos;

2) cuatro entrevistas mensuales de orientación (diciembre de 2023 a marzo de 2024) gestionadas por las tutoras, con el fin de aclarar gradualmente lo que se querían y podrían hacer después del bachillerato;

3) una experiencia de didáctica orientadora realizada por un equipo de profesores universitarios y de bachillerato, en la que están implicados los contenidos de las asignaturas previstas en el plan de estudios del Bachillerato de Ciencias Humanas (12 horas de febrero a marzo de 2024), para fomentar la capacidad de tomar decisiones mediante el aprendizaje de los contenidos disciplinarios;

4) la construcción de un portafolio digital (12 horas en abril de 2024) apoyada por las tutoras, para profundizar en la conciencia del recorrido de orientación realizado hasta ese momento.

Se predice que la acción conjunta de estas actividades mejore significativamente las cuatro competencias transversales mencionadas, que se consideran fundamentales para la auto- orientación, y la claridad en la elección de carrera.

Para evaluar las competencias transversales y el estado de maduración del proyecto de vida profesional se utilizaron los siguientes cinco instrumentos estandarizados: el *Cuestionario de los estilos de la toma de decisión* (QSD) validado por Magnano y Constantino (2013) para evaluar la capacidad de decidir; la versión italiana de la *General Self Efficacy Scale* (GSE) construida por Schwarzer (1993) para medir la autoeficacia general percibida; el *Cuestionario de la Adaptabilidad Profesional* (QAP) (Margottini, 2019, 315), que es la traducción italiana, con libre adaptación, de la *Career Adapt-Abilities Scale* de Savickas y Porfeli (2012), pensado para la orientación y el desarrollo profesional entendido como capacidad adaptativa útil para construir una propia identidad profesional y hacer frente a las transiciones; el *Diferencial semántico para la evaluación de la imagen de uno mismo* (DS) ideado por Di Nuovo y Magnano (2013) para evaluar la imagen de uno mismo percibida en el presente; una simple escala de cuatro niveles (1 = nada claras, 2 = poco claras, 3 = bastante claras, 4 = muy claras) para evaluar el grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los datos recogidos con el pre-test.

Pre-test: Evaluación de los estilos de decisión -Test QSD

Las respuestas que los estudiantes dieron al cuestionario produjeron los siguientes resultados: los del GS muestran sólo en parte que saben elegir, ya que a menudo dudan y tienden a delegar, así como a posponer una decisión, pero son bastante capaces de afrontar situaciones problemáticas; se observa en ello una pequeña diferencia de género, es decir, las mujeres son menos dudosas y no tienden a posponer las elecciones como los varones, mientras que los varones se percibieron más capaces de enfrentar los problemas de la elección (véase la tabla 1).

Tabla 1.

Pre-test QSD: *cuatro sub-escalas (max 5) y total (max 5) – GS mujeres y varones.*

Escala	**Grupo entero**		**Mujeres (N=86)**		**Varones (N=27)**	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
Duda	2.36	0.83	2.46	0.86	2.06	0.65
Procrastinación	2.04	0.80	2.10	0.82	1.85	0.73
Delegación	1.40	0.52	1.40	0.56	1.41	0.36
No problem	3.60	0.75	3.54	0.79	3.79	0.57
Tot. decisión problemática	2.27	0.46	2.28	0.47	2.21	0.41

Los estudiantes del GC también tuvieron dificultades para tomar decisiones importantes. Al comparar los valores de las subescalas en los dos grupos, se observa que los estudiantes del GS son menos dudosos, pero también posponen las elecciones hasta el último momento, tienden a delegar y son capaces sólo en parte de enfrentar situaciones problemáticas. También hay algunas pequeñas diferencias de género en el GC: las chicas son menos dudosas y no tienden a posponer las elecciones como los compañeros, mientras que los varones delegan más, aunque sean más capaces de enfrentar los problemas de la elección (véase la tabla 2).

Tabla 2.
Pre-test QSD: *cuatro sub-escalas (max 5) y total (max 5) – GC mujeres y varones.*

Subescalas	**Grupo entero**		**Mujeres (N=86)**		**Varones (N=27)**	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
Duda	2.77	0.94	2.87	0.95	2.46	0.85
Procrastinación	2.48	0.91	2.52	0.94	2.35	0.79
Delegación	1.76	0.82	1.81	0.88	1.62	0.60
No problem	3.32	0.79	3.27	0.80	3.49	0.77
Tot. decisión problemática	2.54	0.60	2.57	0.62	2.41	0.49

Tras haber verificado con el calculo del T-test si las diferencias entre la media de los valores relativos a los cuatro factores del QSD detectados en el GS y la media de los valores relativos a los mismos factores relevados en el GC fueran significativas o no, se puede afirmar que en este caso la capacidad decisional del GS no es igual o similar a la del GC. Por lo tanto, debido a esta falta de equivalencia inicial, la eventual mejora de la capacidad decisional del GS al final de la investigación no se podría atribuir con suficiente certidumbre a la eficacia de la metodología de orientación utilizada.

A continuación, se reportan los resultados del T-test aplicado a las series de puntaciones detectados con el QSD en el GS y en el GC (véase la tabla 3), que demuestran la significación estadística de esas diferencias.

Tabla 3. Verificación de la significación estadística de la diferencia entre las medias de las puntuaciones iniciales de los factores de decisión (duda, procrastinación, delegación y *no problem*) del GS y las medias de las puntuaciones iniciales de los mismos factores del GC mediante T-test de Student (α=0.05).

Test	**Variables dependientes**	**Media**	***t***	***p* (*t*)**
QSD (GS y GC)	Duda (Delta)	0.41	-4.06	0.000
	Procrastinación (Delta)	0.38	-3.41	0.001
	Delegación (Delta)	0.36	-4.38	0.000
	No problema (Delta)	0.28	2.68	0.008

Evaluación de la autoeficacia general percibida– Test GSE

A los estudiantes se les pidió que eligieran la medida en que se reflejaban en 10 afirmaciones que corresponden a lo que pensaban de sí mismos.

Los resultados indican que las alumnas y los alumnos sienten que son poco auto-eficaces: esto indica una solicitud de atención sobre la percepción de las probabilidades de tener éxito en las acciones y las prestaciones escolares (véase la tabla 4).

En comparación con la media (37.98 varones, 36.55 mujeres) y la desviación típica obtenida mediante el análisis de la muestra sobre la que se calibró la prueba de autoeficacia, la muestra global de nuestra investigación se sitúa por debajo del nivel medio. Los varones del GC muestran el valor medio más alto (M=37.07).

Tabla 4.
Pre-test GSE (max 50): GS y GC mujeres y varones

Autoeficacia	Media	Desv. Est.
GS - Mujeres (N=86)	34.78	5.24
GS - Varones (N=27)	35.29	4.57
GS - Total	34.90	5.07
GC - Mujeres (N=86)	32.81	6.32
GC - Varones (N=27)	37.07	5.69
GC - Total	33.83	6.42

Tras haber comprobado con el calculo del T-test si las diferencias entre la media de los valores de la autoeficacia detectados en el GS y la media de los valores de la misma competencia relevados en el GC fueran significativas o no, se puede afirmar que la autoeficacia del GS es muy similar a la del GC. Por lo tanto, por esta semejanza inicial, la eventual mejora de la autoeficacia del GS al final de la investigación se podría atribuir con suficiente certidumbre a la eficacia de la metodología de orientación utilizada.

A continuación, se reportan los resultados del T-test aplicado a las series de puntaciones detectados con el GSE en el GS y en el GC (véase la tabla 5), que demuestran la falta de significación estadística de esas diferencias.

Tabla 5. Verificación de la significación estadística de la diferencia entre las medias de las puntuaciones iniciales de la autoeficacia del GS y las medias de las puntuaciones iniciales de la misma competencia del GC mediante T-test de Student (α=0.05).

Test	**Variable dependiente**	**Media**	***t***	***p* (*t*)**
GSE (GS y GC)	Autoeficacia (Delta)	1.07	1.19	n.s.

Cuestionario sobre la adaptabilidad profesional – QAP

Los estudiantes fueron invitados a reflexionar sobre cómo enfrentan ciertas situaciones de aprendizaje y profesionales, para reconocer sus habilidades personales e identificar sus puntos de fuerza y debilidades.

A continuación, se reporta la tabla 6 que presenta las medias y las desviaciones estándar de las puntuaciones relativas a los cuatro factores de la "Adaptabilidad profesional" (QAP) detectados en el grupo experimental (GS).

Tabla 6.
Pre-test QAP: cuatro sub-escalas (min. 1, máx. 9) y total (min. 1, máx 9) - GS[23] mujeres y varones

Sub-escalas (GS)	**Grupo entero**		**Mujeres (N=86)**		**Varones (N=27)**	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
F1-*Concern*	4.90	2.28	5.01	2.29	4.55	2.25
F2-*Control*	4.73	1.95	4.76	1.95	4.62	1.98
F3-*Curiosity*	4.76	1.88	4.80	1.91	4.62	1.80
F4-*Confidence*	5.28	1.94	5.30	2.00	5.22	1.76
Total	19.68	6.37	19.88	6.42	19.03	6.27

Se puede notar que en todos los factores de la "Adaptabilidad profesional" la media de las mujeres (Mm-F1: 5.01; Mm-F2: 4.76; Mm-F3: 4.80; Mm-F4: 5.30)[24] está por encima de las medias del grupo entero (M-F1: 4.90; M-F2:

23 Las cuatro sub-escalas pueden interpretarse come sigue: F1: concern=atención al desarrollo profesional; F2-control=control del desarrollo profesional; F3: curiosity=curiosidad por la mejora profesional; F4: c*onfidence*= Confianza en sí mismo/a para el desarrollo profesional.

24 Mm=Media de las mujeres relativa a los factores F1-F4.

4.73; M-F3: 4.76; M-F4: 5.28)[25], mientras que la media de los varones (Mv-F1: 4.55; Mv-F2: 4.62; Mv-F3: 4.62; Mv-F4: 5.22)[26] está por debajo de las medias del grupo entero.

Se reporta a continuación la tabla 7 que presenta las medias y las desviaciones estándar de las puntuaciones relativas a los cuatro factores de la "Adaptabilidad profesional" (QAP) detectados en el grupo de control (GC).

Tabla 7.
Pre-test QAP: cuatro sub-escalas (min. 1, máx. 9) y total (min. 1, máx. 9) - GC mujeres y varones

Sub-escalas	**Grupo entero**		**Mujeres (N=86)**		**Varones (N=27)**	
(GS)	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
F1-*Concern*	4.95	2.27	4.98	2.32	4.85	2.14
F2-*Control*	4.90	2.32	4.81	2.35	5.18	2.23
F3-*Curiosity*	4.97	2.03	4.83	1.98	5.40	2.17
F4-*Confidence*	5.13	2.15	5.09	2.15	5.25	2.21
Total	19.96	7.02	19.73	7.22	20.70	6.42

En cuanto al factor F1-*Concern*, se destaca la media relativa a las mujeres (Mm=4.98), que está por encima de la media del grupo entero (M-F1: 4.95). Respecto a los factores F2-*Control*, F3-*Curiosity* y F4-*Confidence*, en cambio, se nota la superioridad de las medias relativas a los varones (Mv-F2: 5.18; Mv-F3: 5.40; Mv-F4: 5.25), si se comparan con las correlativas del grupo entero (M-F1: 4.95; M-F2: 4.90; M-F3: 4.97; M-F4: 5.13).

Después de realizar el análisis mediante el T-test para determinar si las diferencias entre la media de los valores de los cuatro factores del QAP detectados en el GS y la media de los valores de los mismos factores observados en el GC eran significativas o no, se puede concluir que la adaptabilidad profesional del GS es muy similar a la del GC. Por lo tanto, debido a esta semejanza inicial, la mejora eventual en la autoeficacia del GS al final de la investigación podría atribuirse con suficiente certeza a la eficacia de la metodología de orientación utilizada. A continuación, se presentan los resultados del T-test aplicado a las series de puntuaciones detectadas con el QAP en el GS y el GC (véase la tabla 8), que muestran la falta de significación estadística de esas diferencias.

Tabla 8. Verificación de la significación estadística de la diferencia entre las medias de las puntuaciones iniciales de los factores de la adaptabilidad profesional (*concern, control, curiosity y confidence*) del GS y las medias de las puntuaciones iniciales de los mismos factores del GC mediante T-test de Student (α=0.05).

Test	**Variables dependientes**	**Media**	***t***	***p* (*t*)**
QAP (GS y GC)	F1-*Concern* (Delta)	0.05	-0.45	n.s.
	F2-*Control* (Delta)	0.17	-0.50	n.s.
	F3-*Curiosity* (Delta)	0.19	-0.92	n.s.
	F4-*Confidence* (Delta)	0.15	0.37	n.s.

Diferencial semántico para la evaluación de la imagen de uno mismo

Los estudiantes delinearon su imagen eligiendo, en una lista de adjetivos opuestos, los más indicados para valorar su "yo".

Si se comparan las medias de cada factor con las puntuaciones de la calibración de la prueba, se observa que en la mayoría de los casos los resultados se sitúan por debajo del valor de Q1 solicitando la atención del profesor (véase la Tabla 9).

25 M=Media del grupo entero relativa a los factores F1-F4.

26 Mv=Media de los varones relativa a los factores F1-F4.

Tabla 9.

Pre-test DF: Diferencial semántico para la evaluación de la imagen de uno mismo – GS y GC mujeres y varones

Factores	GS - Mujeres (N=86)		GC - Mujeres (N=86)		GS - Varones (N=27)		GC - Varones (N=27)	
	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
E. Energía	4.83	0.78	4.71	0.64	5.04	0.85	4.89	0.64
A. Afectividad positiva	4.42	0.91	4.48	0.77	4.19	0.96	4.41	0.74
S. Estabilidad emocional	4.38	0.85	4.43	0.77	4.07	0.73	4.07	0.73
Evaluación de la imagen de uno mismo	13.63	1.27	13.62	1.13	13.30	1.32	13.37	1.04

En particular, en cuanto al factor *Energía* (Q1=4.79; Q3=5.79) se nota una marcada tendencia de los varones del GS (M: 5.04) a ser más seguros de sí mismos, vivaces y confiados. El factor *Afectividad positiva* (Q1=4.92; Q3=5.58) señala criticidades: chicas y chicos de ambos grupos se perciben "complicados y centrados en sí mismos", poco capaces de expresar sentimientos y afectos, indispuestos a la apertura y al altruismo, desorientados en las relaciones interpersonales. Muchos de los participantes de la entera muestra se perciben capaces de mantener la calma, el orden y la reflexión, tratan de ser emocionalmente estables, aunque a menudo pierden la calma y manifiestan sus emociones de forma poco controlada. El factor de estabilidad emocional (Q1=3.63; Q3=5.13) puede mejorarse aún más a partir de los puntos de fuerza de los estudiantes.

Tras haber verificado con el calculo del T-test si las diferencias entre la media de los valores relativos a los tres factores del DS detectados en el GS y la media de los valores relativos a los mismos factores relevados en el GC fueran significativas o no, se puede afirmar que la imagen de uno mismo del GS es similar a la del GC. Por lo tanto, debido a esta semejanza inicial, la eventual mejora de la imagen de uno mismo del GS al final de la investigación se podría atribuir con suficiente certidumbre a la eficacia de la metodología de orientación utilizada.

A continuación, se reportan los resultados del T-test aplicado a las series de puntaciones detectados con el DS en el GS y en el GC (véase la tabla 10), que demuestran la falta de significación estadística de esas diferencias.

Tabla 10. Verificación de la significación estadística de la diferencia entre las medias de las puntuaciones iniciales de los factores de la imagen de uno mismo (energía, afectividad positiva y estabilidad emocional) del GS y las medias de las puntuaciones iniciales de los mismos factores del GC mediante T-test de Student (α=0.05).

Test	Variables dependientes	Media	*t*	*p* (*t*)
DF (GS y GC)	Energía (Delta)		1.64	n.s.
	Afectividad positiva (Delta)		-0.66	n.s.
	Estabilidad emocional (Delta)		-0.47	n.s.

Grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera

El valor medio del grado de claridad de las ideas sobre la elección formativo-profesional (min. 1, máx. 4) del GS es de 3.01 (Desv. est.: 0.87), el del GC es ligeramente inferior, ya que es igual a 2.83 (Desv. est.: 0.78). Se destaca el grado de claridad de las ideas de los varones del GS sobre su elección de carrera (M: 3.18; Desv. Est.: 0.73)

A continuación, se reporta la tabla 11 que presenta los valores sintéticos (medias y desviaciones estándar) del grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera relativos al GS global y al GC global, además de los relativos a las mujeres y a los varones de ambos grupos.

Tabla 11.
Pre-test: Grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera (escala: 1 = nada claras, 2 = poco claras, 3 = bastante claras, 4 = muy claras*) – GS y GC mujeres y varones*

Grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera	Media	Desv. Est.
GS - Mujeres (N=86)	2.95	0.90
GS - Varones (N=27)	3.18	0.73
GS - Total	3.01	0.87
GC - Mujeres (N=86)	2.87	0.75
GC - Varones (N=27)	2.71	0.90
GC - Total	2.83	0.78

En particular, en el GS se observa que el 31,5% de las chicas tienen ideas muy claras, el 39,5% suficientemente claras, el 22% poco claras y el 7% para nada claras; el 37% de los chicos tienen ideas muy claras, el 44,5% muestra que tienen ideas suficientemente claras, el 18,5% tiene ideas poco claras.

En cambio, en el GC se observa que el 17,5% de las chicas tienen ideas muy claras, el 56,5% suficientemente claras, el 21% poco claras y el 5% nada claras; el 18% de los chicos tiene ideas muy claras, el 46% tiene ideas suficientemente claras, algunos chicos tienen ideas poco claras (25%) o para nada claras (11%).

Tras haber verificado con el calculo del T-test si las diferencias entre la media de los valores del grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera detectados en el GS y la media de los valores del mismo grado de claridad relevados en el GC fueran significativas o no, se puede afirmar que el grado de claridad de las ideas del GS acerca de su elección de carrera es muy similar a el del GC. Por lo tanto, por esta semejanza inicial, la eventual mejora de este grado de claridad en el GS al final de la investigación se podría atribuir con suficiente certidumbre a la eficacia de la metodología de orientación utilizada.

A continuación, se reportan los resultados del T-test aplicado a las series de puntaciones relativas al grado de claridad de las ideas detectado con una “escala a cuatro niveles” en el GS y en el GC (véase la tabla 12), que demuestran la falta de significación estadística de esas diferencias.

Tabla 12. Verificación de la significación estadística de la diferencia entre las medias de las puntuaciones iniciales del grado de claridad de las ideas del GS sobre su elección de carrera y las medias de las puntuaciones iniciales del mismo grado de claridad de las ideas del GC mediante T-test de Student (α=0.05).

Test	**Variable dependiente**	**Media**	***t***	***p* (*t*)**
Escala a cuatro niveles (GS y GC)	Grado de claridad de las ideas sobre la elección de carrera (Delta)	0.18	1.64	n.s.

Discusión

Cuando los estudiantes del GS y del GC tienen que tomar una decisión, sea esta importante o no, muestran comportamientos positivos y negativos. La mayoría de los valores del GS y del GC corresponden a las puntuaciones de tendencia central presentadas en la calibración de la prueba. Los elementos del cuestionario QSD que indican un valor medio bajo tanto en el GS como en el GC se refieren principalmente a la duda y a la disposición de delegación. De todo modo, parece que solamente la capacidad decisional resulta el factor inicialmente “diferencial” entre los dos grupos, es decir, la capacidad decisional del GS, antes de realizar las acciones de orientación, resulta distinta de modo significativo de la del GC.

Tanto en el GS como en el GC, más en las mujeres que en los varones, surgen elementos críticos que requieren atención en cinco ítems (5/10) de la prueba que mide la autoeficacia. Sobre todo, las chicas se juzgan poco eficaces cuando se trata de responder adecuadamente a situaciones problemáticas y a eventos extraordinarios, manifestando un sentido de inadecuación para gestionar y resolver algo desconocido o poco conocido.

Los cuatro valores de la adaptabilidad referidos al desarrollo profesional (atención, control, curiosidad y confianza) detectados en el GS y en el GC resultan casi equivalentes, pues se distribuyen alrededor del valor medio de la escala 1-9: esto demuestra que el proceso decisional de la entera muestra está todavía en marcha y requiere una elaboración ulterior de la figura profesional con la que los estudiantes han de identificarse.

Si se comparan los tres factores (Energía, Afectividad positiva y Estabilidad emocional) de la imagen de uno mismo detectados en el grupo experimental con los del grupo de control se puede reconocer una cierta semejanza, puesto que la mayor criticidad de ambos grupos está representada por el gran margen de crecimiento del altruismo y de la actitud de apertura hacia los demás.

Por último, los estudiantes muestran que hacer una elección formativa y profesional al final del itinerario escolar es complicado y agotador. Los datos muestran dificultades emergentes, con pequeñas diferencias entre mujeres y hombres. Se puede afirmar que, sin distinción de género, casi la mitad del GS (47,5%) y poco más de la mitad del GC (57%) necesitan ayuda para clarificar más sus ideas tanto sobre el itinerario formativo como sobre el trabajo futuro. Este último resultado confirma la casi equivalencia inicial del GS y del GC.

Conclusiones

De momento no es posible imaginar si el proceso de orientación tendrá algún efecto o no, puesto que al final de la primera fase de la investigación (mayo 2023) mejoraron de modo significativo la capacidad de tomar decisiones, la autoeficacia, la imagen de uno mismo y el grado de claridad sobre la elección de carrera (Di Vita, 2023). En general, la contribución no proporciona la certeza de que los resultados finales vayan a ser interesantes. En mayo de 2024 se procederá a verificar la significación de las diferencias de las medias de las puntuaciones "pre-post" de las competencias transversales medidas. Posteriormente, en octubre del 2024, se verificará si al menos el 75% de los estudiantes del grupo experimental habrá hecho una elección formativo-profesional *coherente* con el proyecto de vida profesional construido gracias a las actividades de orientación realizadas en los dos últimos años de bachillerato. La coherencia se evaluará en base a tres criterios:

1) la *congruencia* entre el interés profesional dominante declarado por los estudiantes durante las actividades del proyecto bienal y el tipo de figura profesional a cuya construcción se orienta su elección de carrera;

2) la *afinidad* entre las experiencias formativas reconocidas por los estudiantes como más significativas en los años de bachillerato y las experiencias formativas/laborales previsibles en base a la elección hecha;

3) la *correspondencia* entre las aptitudes-competencias manifestadas por los estudiantes en el último año de bachillerato y las aptitudes-competencias exigidas a la figura profesional hacia la que se orientan con la elección de carrera hecha.

Impacto y transferencia

El incremento de las competencias transversales examinadas, que esperamos observar tras el desarrollo del programa de orientación, así como la comprobación de la coherencia entre el proyecto de vida formativo-profesional y las escogidas efectivas, serán los motivos convincentes de la transferencia del programa de orientación a los institutos sicilianos en el año escolar 2024-2025.

Referencias bibliográficas

Di Nuovo, S., & Magnano P. (2013). Immagine di sé. In Id. (Eds.), Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici (pp. 41-63). Erickson.

Di Vita, A. (2023). Promuovere le character skills degli studenti liceali aiutandoli a costruire il loro progetto di vita professionale. *Lifelong, Lifewide Learning*, 20 (43), pp. 170-185. https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.782

Di Vita, A. (2020). *La escritura expresiva en la orientación. Una metodología educativa para la construcción del proyecto de vida personal y profesional*. EUNSA.

Magnano, P., & Costantino, V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Erickson.

Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), pp. 309-322.

Pellerey, M. (2019). L'identità professionale: la sua natura e il suo sviluppo. Applicazioni al caso dei docenti del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione. In M. Pellerey (Ed.), *Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi* (pp. 13-171). CNOS-FAP.

Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, *80* (3), pp. 661-673.

Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Freie Universität Berlin.

Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Vita e Pensiero.

Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Giunti.

Zanniello, G. (2003). *Didattica orientativa*. *Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*. Tecnodid.

Explorando las potencialidades de la investigación cualitativa longitudinal en el estudio de mujeres en situación de pobreza: un enfoque diacrónico

Judith Muñoz-Saavedra
Universitat de Barcelona, España
judithmunoz@ub.edu

Resumen

Esta comunicación presenta aspectos metodológicos de una investigación doctoral que examinó los factores que facilitaban o dificultaban la salida de mujeres del círculo de la pobreza en Chile utilizando la metodología de Investigación Cualitativa Longitudinal (ICL) para conocer la efectividad de los Programas de Transferencia Monetaria Condicionada tras 12 años de implementación. La ICL se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a mujeres beneficiarias de esta política pública en dos momentos diferentes (2005 y 2017) para explorar los cambios en su conjunto de oportunidades, en los procesos sociocognitivos/decisionales, y en la interacción de ambas variables. Los resultados muestran ventajas metodológicas como la reducción del sesgo, el acceso a aspectos íntimos de la vida de los sujetos y la identificación de deseos y creencias a lo largo del tiempo. Además, se destaca la relevancia del enfoque para construir modelos útiles y éticamente responsables en la investigación social con grupos vulnerables. Aunque se reconocen limitaciones y desafíos, se resalta el valor explicativo y la capacidad de reconstruir patrones de comportamiento. Las conclusiones enfatizan la contribución de la ICL para el estudio del empobrecimiento femenino y la dinámica de la agencia humana, brindando un enfoque valioso para investigaciones a largo plazo en contextos complejos.

Palabras clave: Género, Investigación Social, Pobreza, Metodología

Abstract

This communication presents methodological aspects of doctoral research that examined the factors facilitating or hindering women's exit from the poverty cycle in Chile, using Longitudinal Qualitative Research Methodology (QRL) to assess the effectiveness of Conditional Cash Transfer Programs after 12 years of implementation. The QRL was conducted through semi-structured interviews with female beneficiaries of this public policy at two different points in time (2005 and 2017) to explore changes in their set of opportunities, socio-cognitive/decision-making processes, and the interaction of both variables. Results demonstrate methodological advantages such as bias reduction, access to intimate aspects of subjects' lives, and identification of desires and beliefs over time. Additionally, the relevance of this approach for constructing useful and ethically responsible models in social research with vulnerable groups is highlighted. While acknowledging limitations and challenges, the explanatory value and ability to reconstruct behavioural patterns are underscored. Conclusions emphasize the contribution of QRL to the study of female impoverishment and the dynamics of human agency, providing a valuable approach for long-term research in complex contexts.

Keywords: Gender, Social Research, Poverty, Methodology

Introducción

Esta comunicación se enmarca en una investigación doctoral cuyo objetivo era identificar algunos de los factores que facilitaban o dificultaban la salida de las mujeres del círculo de la pobreza en Chile. Además, se buscaba evaluar la efectividad de los Programas de Transferencia Monetaria Condicionada después de 12 años de implementación. Para realizar esta tarea, se llevó a cabo una Investigación Cualitativa Longitudinal (en adelante ICL) con un mismo grupo (o panel) de mujeres. Esta metodología permitió analizar, comparar e interrelacionar en dos fases temporales aspectos como: la estructura de oportunidad objetiva, la percepción subjetiva de los actores, los procesos adaptativos, el desarrollo de capacidades y el despliegue de la agencia. Con este enfoque se buscaba construir un modelo útil y pertinente para la consecución de los objetivos y, al mismo tiempo, aportar e innovar en el ámbito de la investigación social con grupos vulnerables, desde una perspectiva éticamente responsable con los sujetos de estudio.

Para contextualizar, es importante señalar que los Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) constituyen el instrumento más relevante de la política pública en América Latina para reducir la pobreza. Estos programas transfieren dinero a familias en situación de pobreza, con la condición de que realicen tareas o inversiones en capital humano, principalmente en la educación y salud de sus hijos/as (Fiszbein & Schady, 2009). Estos programas han demostrado ser una herramienta importante para disminuir la deserción escolar. En el contexto europeo, la discusión sobre las condicionalidades se relaciona con el debate sobre las políticas neoliberales de protección social vinculadas a la activación laboral conocidas como *workfare*, y en un sentido más amplio, con la discusión sobre la renta básica. Por tanto, la relevancia de compartir esta experiencia de utilización de ICL radica en su posible aplicabilidad en investigaciones futuras en una gran variedad de contextos sociales y educativos.

La ICL o *Qualitative Longitudinal Research* es una estrategia metodológica fundamentada en una larga tradición de estudios antropológicos, sociológicos y de investigación biográfica que se realizan considerando la generación de datos a lo largo del tiempo. No obstante, ha sido en las últimas dos décadas que se han comenzado a documentar sus fundamentos teóricos (Neale, 2018). En términos amplios, la ICL utiliza técnicas como entrevistas y métodos etnográficos para descubrir, analizar y entender procesos de cambio a lo largo del tiempo (Caïs, Folguera y Formoso, 2014; Thomson Plumridge & Holland, 2003). Esto permite desarrollar nuevos modos de indagación que tienen en cuenta la naturaleza dinámica de la vida humana.

De acuerdo con Neale (2018), la investigación cualitativa a través del tiempo, o en relación con el tiempo, permite explorar las experiencias de cambio, continuidad, resistencia y transición de los sujetos. También tiene un poder explicativo significativo, ya que, al aproximarse a prácticas sociales, experiencias subjetivas, identidades, creencias, emociones, valores, etc. arroja luz sobre los micro procesos y las causas y consecuencias del cambio o la continuidad en el mundo social.

Existen muchos modelos para desarrollar una ICL Epstein (2002) sugiere tres tipologías: (1) investigación continua en una sociedad pequeña durante varios años; (2) estudios periódicos a intervalos regulares o irregulares; (3) regresar después de un largo intervalo de tiempo a una investigación original. La recopilación de los datos temporales se puede realizar de diferentes maneras: (a) compilación continua de datos de distintos sujetos utilizando métodos etnográficos, repetición de encuestas/entrevistas de corte transversal, (b) métodos de replicación, utilizando diferentes muestras en el seguimiento, (c) métodos retrospectivos usando materiales y registros históricos o historias de vida. Y (d) métodos de panel, consistentes en el seguimiento de las mismas muestras a lo largo del tiempo, utilizando técnicas para discernir continuidades y cambios a medida que se desarrollan las vidas de los sujetos. También existen técnicas integradas que combinan ideas complementarias para contextualizar y enriquecer el análisis y los resultados (Neale, 2018; Holland, Thomson, & Henderson, 2006)

Método

El diseño metodológico utilizado corresponde a una ICL diacrónica de panel que regresa después de un largo intervalo de tiempo a una investigación original. Para ello se contextualizan y recogen los datos en 2 periodos temporales: el año 2005 y el año 2017.

En este caso se estudia un panel o grupo de mujeres beneficiarias de políticas de transferencias monetarias y se examinan los cambios o continuidades ocurridos en doce años, tanto en su conjunto de oportunidades, como en sus procesos socio cognitivo/decisionales y en la interacción de ambas variables.

En la primera fase se entrevistaron diez mujeres. En la segunda fase, se intentó localizar a estas mismas mujeres, consiguiendo entrevistar a siete de ellas. Además, se entrevistaron once nuevas mujeres de perfil similar a las del año 2005. Entre las dos fases, se realizaron 28 entrevistas semiestructuradas a 21 mujeres diferentes.

Resultados

La estrategia escogida tiene varias ventajas metodológicas:

- Facilita el acceso a aspectos íntimos de la vida de los sujetos, lo cual permite una comprensión más profunda de las lógicas de acción y los aspectos cognitivos relevantes de los individuos. Esto ayuda al investigador/a a conocer y entender cómo, en este caso, las mujeres toman decisiones, crean, negocian, viven y experimentan cambios a lo largo del tiempo.

- En su modalidad de panel, entrevistar a los mismos sujetos por segunda vez permite evitar algunos sesgos y limitaciones del análisis cualitativo tradicional (Thomson et al., 2003), ya que facilita explorar las discordancias y las coherencias entre lo que los individuos dicen, en distintos momentos de su vida, y contrastarlo con sus actuaciones. Además, ofrece mayores oportunidades para reflexionar sobre la credibilidad de los discursos y la subjetividad de quien investiga (Botía-Morillas y Jurado-Guerrero, 2018).

- Facilita la identificación de los deseos/preferencias y creencias del actor, tanto las que se mantienen como las mutan con el tiempo, permitiendo su comparación e interrelación con las modificaciones del contexto.

- La obtención de los datos en períodos diferentes aporta fiabilidad y ayuda al investigador/a a identificar y reconstruir los patrones de comportamiento o secuencias causales que más se repiten en el tiempo. La identificación de estos mecanismos permite explicar algunos problemas complejos y encontrar algunos microfundamentos de las macro regularidades y problemas observados.

Junto a estas ventajas, cabe considerar las propiedades de la ICL que ayudan a desarrollar una investigación éticamente responsable con grupos vulnerables o en temas sensibles. En particular, la ICL permite superar desafíos éticos, ya que obliga a entender la confidencialidad y el consentimiento informado como un proceso continuo y a un trato cuidadoso y respetuoso que facilite volver a contactar con las personas investigadas. Además, se estima que la calidad de la investigación cualitativa puede mejorar cuando existen relaciones a largo plazo, ya que crean confianza entre el investigador/a y el investigado/a (Liamputtong, 2007), mientras que volver a entrevistar a miembros de colectivos vulnerables permite que los sujetos sientan que sus relatos son importantes, reconocidos y valorados.

La elección de este tipo de diseño también tiene desventajas y límites. Una de ellas es que el acceso a la información en distintas etapas, espaciadas en el tiempo, es muy dificultoso y en una ICL de panel existe un alto riesgo de perder parte de la muestra a lo largo del estudio. Por otra parte, la ICL genera conjuntos muy amplios de datos, puesto que en la primera etapa es muy difícil saber cuál será la información realmente significativa para el análisis final. Además del volumen, el análisis de los datos reviste una gran complejidad y requiere una alta inversión de tiempo.

Discusión y conclusiones

Aunque hay numerosas investigaciones cualitativas sobre el empobrecimiento femenino que abordan la dimensión historiográfica/temporal (como el método biográfico interpretativo-BIM-, las historias de vida y las trayectorias laborales) son menos comunes los estudios que permiten una lectura diacrónica de los datos proporcionados por los mismos sujetos en distintas etapas de su vida. En este sentido, la particularidad del diseño metodológico de esta investigación radica en el seguimiento de un mismo grupo de mujeres durante un periodo significativo, con una vocación explicativa que reconoce un actor intencional y facilita la reconstrucción de historias causales a lo largo del tiempo.

En el centro del enfoque se encuentra la preocupación por la dinámica de la agencia humana: la capacidad de actuar, interactuar, tomar decisiones, influir en la forma de la vida y la vida de los demás (Neale, 2018). Esto brinda ventajas notables para el análisis de causalidades y representa un desafío para cualquier investigador/a interesado/a en comprender al sujeto intencional y los procesos sociales a largo plazo.

Impacto y transferencia

Esta comunicación explora las potencialidades de la ICL para examinar los cambios (o continuidades) en el conjunto de oportunidades, los procesos sociocognitivos/decisionales y la interacción de ambas variables en contextos de pobreza. Por tanto, podría resultar apropiado para proporcionar información sobre la efectividad de diversas políticas públicas, sociales y educativas. En particular, la modalidad de ICL de panel, o con una misma muestra, puede ser utilizada en investigaciones que aborden las relaciones de género (Botía-Morillas y Jurado-Guerrero, 2018), la toma de decisiones y la división sexual del trabajo (Wiesmann, Boeije, Doorne-Huiskes y Dulk, 2008).

Referencias bibliográficas

Botia-Morillas, C. y Guerrero, T. J. (2018). El proceso de una investigación cualitativa longitudinal sobre la transición a la maternidad y paternidad en España. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (41), 33-56.

Caïs, J., Folguera, L., y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*, *52*. CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.

Epstein, T. S. (2002). *Mysore villages revisited*. *Chronicling cultures: Long-term field research in anthropology, Walnut Creek.* CA: *AltaMira*.

Fiszbein, A., & Schady, N. (2009; 2018, Agosto 3). *Conditional cash transfers. Reducing present and future poverty*. *World Bank Policy Report*. The World Bank. https://doi.org/10.1016/S0378-4266(03)00124-9

Holland, J., Thomson, R. & Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*. London South Bank University. https://tinyurl.com/yaabkevt

Liamputtong, P. (2007). *Researching the Vulnerable*. Sage Publications

Neale, B. (2018). *What is Qualitative Longitudinal Research?*. Bloomsbury Publishing.

Thomson, R., Plumridge, L. & Holland, J. (Eds.) (2003). Longitudinal Qualitative Research. Special Issue of *International Journal of Social Research Methodology*, *6* (3), 185-187.

Wiesmann, S., Boeije, H., Doorne-Huiskes, A. V. & Dulk, L. D. (2008). 'Not worth mentioning': The implicit and explicit nature of decisionmaking about the division of paid and domestic work. *Community, Work & Family, 11* (4), 341.

La inteligencia artificial en la competencia investigadora para mejorar los gaps entre práctica educativa y evidencia científica[27]

José Sánchez-Santamaría [1]
Eva María Olmedo Moreno [2]
María-Gracia Ballester-Vila [3]
Francisco M. Aliaga [4]
Gabriela de la Cruz Flores [4]
[1] *GRIOCE Universidad de Castilla-La Mancha, España*
[2] *Universidad de Granada, España*
[3] *Universitat de València, España*
[4] *IISUE – Universidad Nacional Autónoma de México, México*
jose.ssantamaria@uclm.es

Resumen

La comunicación se centra en la importancia actual de la formación en competencias a lo largo de la vida y su relación con la mejora de la empleabilidad. También se justifica por la relevancia de una educación de calidad con equidad para promover la ciudadanía democrática y mejorar la calidad de vida y el bienestar social y ambiental en sociedades líquidas. Así pues, desde un método descriptivo con un enfoque exploratorio-analítico, se comparten los avances del proyecto CiEduso en curso (2024/2026), orientado a promover la competencia investigadora en educación con el apoyo de la inteligencia artificial desde un enfoque de up-skilling· El objetivo de este proyecto es obtener evidencias científicas que fortalezcan la presencia y desarrollo de la competencia investigadora apoyada en la inteligencia artificial, con la intención de mejorar la intervención educativa informada por la evidencia· Los avances actuales muestran la necesidad de avanzar en la concreción del marco competencial europeo ResearchComp (2024), donde la inteligencia artificial puede desempeñar un papel transformador en el impulso de la competencia investigadora. De este modo, la inteligencia artificial ofrece potencial para una competencia investigadora al servicio de una práctica profesional compleja y dinámica informada por la evidencia.

Palabras clave: Competencia Investigadora, Inteligencia Artificial, Educación, Competencias Transversales, Orientación Profesional.

Abstract

The paper focuses on the current importance of lifelong learning and its relation to improving employability. It is also driven by the role of quality education with equity to foster democratic citizenship and to enhance the quality of life and social and environmental well-being in liquid societies. Therefore, from a descriptive approach, it shares the progress of the ongoing CiEduso project (2024/2026), focused on enhancing research competence supported by artificial intelligence in an up-skilling approach- The aim of this project is to obtain scientific evidence that strengthens the presence and development of research competence supported by artificial intelligence, with the intention of improving educational intervention. The relevance of this work is evidenced by its inescapable connection with the urgent need to advance in the joint development of the ResearchComp framework, where artificial intelligence plays a transformative role in the digital field of competence- Emerging as an essential tool in socio-educational intervention, artificial intelligence contributes significantly to the promotion of a sovereign digital society from a soft skills approach. Artificial intelligence provides a powerful potential for research competence at the service of evidence-informed practice in complex and dynamic settings.

Key words: Research Skills, Artificial Intelligence, Education, Soft Skills, Professional Guidance.

27 Proyecto de investigación CiEduso. Referencia: SBPLY/23/180225/000216. Agradecimientos a la Agencia de Investigación e Innovación de Castilla-La Mancha (INNOCAM) de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha y a la Universidad de Castilla-La Mancha. Referencia: 2022-GRIN-34486, liderado por GRIOCE de la UCLM.

Introducción

El objetivo de esta comunicación es compartir algunas de las posibilidades de la IA en la promoción de la CI, en el sentido de identificar criterios y herramientas de IA que pueden ser útiles para mejorar la eficacia y eficiencia de la investigación. Así pues, se busca contribuir al debate sobre la compleja interacción entre la IA y la CI en educación. Al reconocer las oportunidades y desafíos, aspiramos a fomentar un diálogo enriquecedor que promueva su uso reflexivo y ético, a la vez que potenciar la intersección entre evidencia científica y la práctica educativa.

La IA como herramienta para la promoción de la CI

La literatura científica destaca la persistente brecha entre evidencia y práctica educativa (Murillo, 2016; Owen, Watkins & Hughes, 2022; Gorard, 2023, 2024). La irrupción de la IA puede ayudar a disminuir esta situación, ya que nuestra capacidad para gestionar grandes volúmenes de datos la convierte en una herramienta esencial para mejorar la eficiencia del análisis, difusión y discusión científica (Chen, Zou, Xie, Cheng & Liu, 2022). Especialmente, la inteligencia artificial generativa (IAG) abre nuevas oportunidades para fortalecer la CI y abordar desafíos educativos emergentes (Chen, Chen & Lin, 2020; Yu-Peng & Yu, 2023), incluso, los vinculados con prácticas poco éticas (Gallent, Zapata & Ortego, 2023). Mejora la eficiencia y eficacia en la investigación, y puede impactar en la identificación del problema, su comunicación y difusión (Collins, Dennehy, Conboy & Mikalef, 2021; Prahanı, Rizki, Jatmiko, Suprapto & Tan, 2022). La IA, también, representa un enorme potencial para la formación ética de profesionales y la comunicación accesible de la investigación (Sánchez-Santamaría & Olmedo, 2023), consolidando su papel como catalizador en la mejora continua de la investigación y su conexión con la práctica educativa (Sánchez-Santamaría & Olmedo, 2024).

Método

Se adopta un método descriptivo-exploratorio con un enfoque de análisis reflexivo (Creswell & Creswell, 2017). En primer lugar, se exponen y examinan tres criterios fundamentales para la implementación de la IA en la CI. En segundo lugar, se identifican ejemplos concretos que ilustran el potencial de la IA para impulsar la CI y avanzar en mejorar las brechas entre la práctica y la evidencia. Estos ejemplos se presentan como herramientas de IA que se alinean con las diversas necesidades de la investigación educativa.

Resultados

Criterios básicos para la aplicación de la IA en la CI

La CI con apoyo de la IA debe hacerse de forma adecuada y coherente en relación con al menos tres criterios:

- Criterio 1. Necesidad. La utilización de IA debe fundamentarse en la respuesta a una necesidad específica. Responde al "por qué" en una investigación sobre su uso. No todas las investigaciones requieren el uso de IA, y tampoco todas la IA pueden satisfacer las diversas necesidades que surgen en una investigación, al menos de momento. Alinea la IA al problema y contexto.
- Criterio 2. Sentido. Capacidad de justificar el "para qué" de la utilización de la IA. Valorar el sentido de la IA implica analizar en qué medida está en coherencia con la CI asociada a la naturaleza del problema y pregunta de investigación.
- Criterio 3. Uso. Manera en que se emplea la IA: competencia digital docente. Tiene tres implicaciones: exige competencia técnica para conocer las diversas herramientas de IA que permitan abordar las necesidades de la CI; implica valorar las implicaciones éticas para un uso apropiado y, destaca la importancia del proceso, evidenciando cómo se ha llevado a cabo y empleado la IA, lo cual debe combinarse con un análisis del impacto de su uso en la promoción de la CI.

Herramientas de IA aplicadas en la promoción de la CI

A continuación, se presentan algunas herramientas de IA -no autochatbots- destinadas a promover la CI. Cabe destacar que existen numerosas herramientas en este ámbito, y lo que queremos destacar es que este tipo de recursos contribuyen de manera significativa a satisfacer diversas necesidades concretas en el contexto de la investigación (Jobin & Vayena, 2019; Hauer, 2022; Sánchez-Santamaría & Olmedo, 2024b).

Tabla 1

Una selección de herramientas IA para promover la CI: definición y revisiones

Herramienta	Función	Potencial	Limitaciones	Impacto
ChatGPT	Procesamiento de lenguaje natural	Agiliza el análisis de artículos científicos	Comprensión de contextos muy específicos o técnicos	Revisión y análisis
ChaGPT pdf, Humata, Scholarcy, Scite o Semantic Scholar	Análisis de artículos científicos y citas y relación de las fuentes		Interpretación de gráficos complejos o formatos no estándar	Eficiencia
Ryyan, Scite, Inciteful o consensus	Revisiones sistemáticas	Ayudan en la realización de revisiones sistemáticas	Precisión de los resultados	Calidad y velocidad
Research Rabbirt	Explorar redes neuronales de autoría	Identificación de redes de colaboración	Exactitud depende de la disponibilidad de datos relevantes	visualizar y comprender las redes de investigación
Trinka	Documentar y organizar información y citas	Escritura científica	Funciones limitadas de acceso libre	Mejora la gestión y comunicación científica
Deepl, Copilot	Traducción automática con función IA	Agilizan la traducción de documentos científicos	Traducción de términos técnicos específicos	Accesibilidad y difusión de la investigación
Extensiones Monica, Sider, Claude o Geminis	Extensión para tratar información en la Web	Mejoran la experiencia de trabajo en línea para tareas específicas	La compatibilidad con diferentes navegadores	Gestión de información en línea para la investigación.

Tabla 2

Una selección de herramientas IA para promover la CI: diseño y análisis

Herramienta	Potencial	Usos	Limitaciones	Impacto
Chatbots (por ejemplo, ChatGPT o Perplexity)	Contrasta, simula o revisa preguntas, objetivos o hipótesis de investigación. Diseño, análisis datos y creación de imágenes	Facilita el contraste y revisión de elementos clave en investigación Simulaciones	Interpretación de contextos altamente especializados	Eficiencia en la planificación y diseño
Tableau	Visualizar y analizar datos	Explorar para identificar tendencias	Tiempo es compleja	Mejora la comunicación de datos
Heygen, Sora o Dalle-3	Contribuye a la generación automatizada de imágenes y de texto a imagen	Utilizado para la creación de imágenes en contextos de investigación	Calidad de la imagen y ajuste a lo que se necesita	Rápida y de calidad
IC	Automatización de investigación cualitativa	Tratamiento de información	Tiempo es compleja	Eficiencia y toma de decisiones
Atla.ti, SPSS, Excel o IBM Watson	Funciones automatizadas	Análisis de datos Simulaciones	Acceso no gratuito	Eficiencia y calidad, minimiza el error

Tabla 3

Una selección de herramientas IA para promover la CI: difusión y comunicación y colaboración

Herramienta	Potencial	Usos	Limitaciones	Impacto
Funciones IA: Twitter, Meta, GS, WoS, Scopus, Mendeley, RG)	Difusión y comunicación de resultados	Compartir hallazgos y establecer conexiones en la comunidad científica	Filtrado de información y validación de resultados	Visibilidad y alcance
Dimensions	Identidad digital y difusión abierta de datos	Colaboración y transparencia	Conciencia y aceptación de la comunidad científica para su uso generalizado	Contribuye al Open Science
AMiner	Extracción de información relevante sobre investigadores, instituciones y publicaciones	Analizar tendencias, identificar colaboraciones y evaluar la influencia académica	Precisión, actualización y calidad de la base	Eficiencia en la identificación de información de investigación

Discusión y conclusiones

Como hemos puesto de relieve en otros trabajos (Sánchez-Santamaría & Olmedo, 2023; 2024), se debe seguir potenciando el diálogo científico sobre la IA en la educación, con un enfoque claro en la transferencia social y el desarrollo personal y ético. Las implicaciones pedagógicas, éticas y prácticas de la IA, en línea con los actuales avances tecnológicos, están generando nuevas oportunidades educativas que deben ser pensadas y contrastadas en la práctica (Crompton, & Burke, 2023; Fullan, Azorín, Harris & Jones, 2023). Estas oportunidades pueden impulsar la creación de contextos, facilitar procesos, proveyendo recursos y fomentando actitudes positivas hacia la incorporación y uso de la IA para la enseñanza y el aprendizaje (Unión Europea, 2022; UNESCO, 2023), conforme al marco europeo ResearchComp (European Union, 2024) y de la European Research Council (2023) para el desarrollo de la CI.

Existe el riesgo de que la IA sea utilizada únicamente con un propósito funcional y puntual, sin incorporar una dimensión pedagógica e integrada (Prendes-Espinosa, 2023). Por lo tanto, resulta esencial adoptar un enfoque pedagógico que sea contextualizado y crítico en su implementación, con el objetivo de maximizar su sentido e impacto educativo (Xu & Ouyang, 2021; Sánchez-Santamaría, 2023). Sin duda, se abre un camino de posibilidades y oportunidades para la intersección CI e IA y evidencia científica y práctica educativa, y de mejora de la empleabilidad (Succi & Canovi, 2020).

Impacto y transferencia

El impacto y la transferencia viene representado por aspectos como: a) La participación activa de profesionales en intervención socioeducativa impulsa la creación de espacios reflexivos centrados en la IA y sus efectos en el desarrollo y aplicación de la CI; b) la visibilización del sentido, función y situación de la CI, arrojando luz sobre la intersección entre la CI y las tecnologías emergentes como la IA, como es la IAG; c) diseño de microcredenciales con el objetivo de fortalecer la formación combinada de CI e IA. Esto implica la necesidad de impulsar la actualización y formación profesional en CI; y, d) la construcción progresiva de un ecosistema formativo en educación superior, basado en la colaboración efectiva entre estas entidades para potenciar el desarrollo educativo y profesional, así como informar la intervención educativa (Sánchez-Santamaría, Carro & Galván, 2024).

Referencias bibliográficas

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, *8*, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/access.2020.2988510

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, *25*(1), 28-47. https://www.jstor.org/stable/48647028

Collins, C., Dennehy, D., Conboy, K., & Mikalef, P. (2021). Artificial intelligence in information systems research: A systematic literature review and research agenda. *International Journal of Information Management*, *60*, 102383. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102383

Creswell, J. W. & Creswell, J.D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.). Sage.

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

European Research Council (2023). Foresight: Use and impact of Artificial Intelligence in the scientific process. https://erc.europa.eu/sites/default/files/2023-12/AI_in_science.pdf

European Union (2024). *ResearchComp*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en

Fullan, M., Azorin, C., Harris, A., & Jones, M. (2023) Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 20, 1-20.DOI: 10.1080/13632434.2023.2246856

Gallent, C., Zapata, A., & Ortego, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *29*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

Gorard, S. (2020). Getting evidence into education. *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9780429290343

Gorard, S. (2024). Judging the relative trustworthiness of research results: How to do it and why it matters. *Review of Education*, *12*(1), e3448. https://doi.org/10.1002/rev3.3448

Murillo, F. J. (2016). Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9*(3), 1-14. https://revistas.uam.es/reice/article/view/4333

Owen, K., Watkins, R., & Hughes, J. C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: An evidence building framework for education. *Review of Education*, *10*(1). https://doi.org/10.1002/rev3.3342

Prahanı, B. K., Rizki, I. A., Jatmiko, B., Suprapto, N., & Tan, A. (2022). Artificial Intelligence in Education Research During The Last Ten Years: A Review and Bibliometric Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17*(08), 169-188. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i08.29833

Prendes-Espinosa, M. P. (2023). La revolución de la Inteligencia Artificial en tiempos de negacionismo tecnológico. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, *Sección Especial* (15), 1–15. https://doi.org/10.6018/riite.594461

Sánchez-Santamaría, J. (2023). La inteligencia artificial para la competencia ciudadana. *Revista DyLE. Dirección y Liderazgo Educativo, 20,* . https://www.dyle.es/

Sánchez-Santamaría, J. & Olmedo, E. (2023). El despertar de la inteligencia artificial: Implicaciones para la competencia investigadora en Educación. *Aula Magna 2.0* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/13719

Sánchez-Santamaría, J., & Olmedo, E. (16 de febrero, 2024). *La inteligencia artificial como herramienta para la investigación y la Red de Inteligencia Artificial, Educación y Sociedad*. X Seminario Interuniversitario de Investigación en Tecnología Educativa - Siite, Murcia. https://edutec.es/siite2024/

Sánchez-Santamaría, J., Carro, L., & Galván, M.J. (22 de febrero, 2024). The role of AI-driven Fluid Career Guidance in Micro-credentialed Learning Ecosystems and Individual Learning Accounts. International Conference on Professional Guidance. Sa Sebastián. https://www.congresoaeop.es/

Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies In Higher Education*, *45*(9), 1834-1847. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420

UNESCO (2023). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Unión Europea (2022). *Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores.* https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/use-artificial-intelligence-ai-and-data-teaching-and-learning_es

Xu, W., & Ouyang, F. (2021). A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*, *27*(3), 4195-4223. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10774-y

Yu-Peng, L., & Yu, Z. (2023). A bibliometric analysis of artificial intelligence chatbots in educational contexts. *Interactive Technology and Smart Education*. https://doi.org/10.1108/itse-12-2022-0165

Evolución metodológica en la investigación sobre la interacción de los saberes disciplinares y pedagógicos en el aula universitaria [28]

José Luís Medina [1]
Isaac Calduch [1]
Beatriz Jarauta [1]
Gabriel Hervas [1]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
jlmedina@ub.edu

Resumen

Esta comunicación presenta una línea de investigación de más de 15 años, acerca de la interacción de los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado junto a los procesos de aprendizaje del estudiantado en el aula universitaria. Primero se presenta la posición ontoepistémica que orienta la línea de investigación y, luego, se describe la evolución metodológica que se ha producido en función del avance conceptual y del cambio de enfoque a lo largo de sus tres etapas: (a) interacciones entre los saberes disciplinares y pedagógicos en la acción docente; (b) situaciones interactivas entre profesorado y estudiantado en el aula universitaria; y (c) aprendizaje universitario en situaciones de interacción discursiva y conceptual. Concretamente, se expone la variación en las estrategias de observación no participante y de entrevista utilizadas, destacando la utilidad de las entrevistas de evocación del recuerdo mediante video-estimulación para el análisis microanalítico del fenómeno. A su vez, se detalla la variación producida en las unidades de análisis y en los agentes implicados en función del marco interpretativo.

Palabras clave: educación superior, saberes docentes, aprendizaje universitario, metodología cualitativa.

Abstract

This paper presents a research line of over 15 years on the interaction between the disciplinary and pedagogical knowledge of faculty and student learning processes in the university classroom. Firstly, the ontoepistemic position guiding the research line is presented, followed by a description of the methodological evolution that has occurred based on conceptual advancement and changing focus across its three stages: (a) interactions between disciplinary and pedagogical knowledge in teaching practice; (b) interactive situations between faculty and students in the university classroom; and (c) university learning in situations of discursive and conceptual interaction. Specifically, the variation in non-participant observation and interview strategies used is discussed, highlighting the usefulness of recall interviews through video-stimulation for microanalytical analysis of the phenomenon. Furthermore, the variation in units of analysis and involved agents is detailed according to the interpretative framework.

Keywords: higher education, pedagogical knowledge, university learning, qualitative methodology.

Introducción

Uno de los principales fenómenos de estudio del campo de la educación superior es la interacción entre los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado y los aprendizajes del estudiantado en el aula universitaria. La pertinencia de su estudio responde tanto a una perspectiva explicativa, para comprender con mayor profundidad cómo acontecen dichos procesos interactivos en el aula, como a una perspectiva aplicada, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se articulan alrededor de dichos procesos interactivos.

Esta comunicación presenta una línea de investigación sobre esta temática que el grupo FODIP ha desarrollado durante los últimos 15 años, con la finalidad de describir cómo ha evolucionado la propuesta metodológica en función del avance en la fundamentación conceptual y el cambio del foco de estudio. En este sentido, nos parece estimulante cómo se influyen mutuamente la propuesta metodológica y las dimensiones conceptuales consideradas.

28 Ministerio de Ciencia y Competitividad (EDU2008-05964-CP3-01/EDUC; EDU2015-63712P; PID2021-125635NB-I00)

Las coordenadas ontoepistémicas que han guiado esta línea de investigación se nutren de la tradición interpretativa, naturalista y sociocultural de la investigación educativa, al considerar la naturaleza social y simbólica del objecto de estudio y, sobre todo, su carácter discursivo, relacional y no lineal. Así, dicha aproximación incorpora las ideas de significación inter e intrapsicológica (Vygotsky, 1989), de negociación constante de significados (Bruner, 1989), de conexión entre cognición y lenguaje (van Dijk, 2014) y del interaccionismo simbólico (Blummer, 1969). Esto se ha traducido en propuestas metodológicas basadas en la observación en el aula y en entrevistas con los principales actores; no obstante, su concreción y aplicación ha ido variando a lo largo de las tres etapas de la línea de investigación.

Primera etapa: interacción entre los saberes disciplinares y pedagógicos en la acción docente universitaria

Nuestra primera aproximación al fenómeno de estudio parte de la propuesta conceptual de Shulman (1986, 1987) sobre el conocimiento base para la enseñanza. Su propuesta identifica distintos conocimientos que se encuentran interconectados y que tienen un correlato en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos cabe destacar tanto el conocimiento del contenido o de la materia y el conocimiento pedagógico general, ya que de ambos emerge el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987). Este último permite transformar el conocimiento disciplinar en formas pedagógicamente comprensibles y adaptadas a los diversos momentos de aprendizaje del estudiantado, lo que Chevallard (1991) denomina transposición didáctica.

Partiendo de esta propuesta conceptual, nuestro primer estudio (*EDU2008-05964-CP3-01/EDUC*) se enfocó en investigar la acción docente y, más concretamente, cómo se articulan los saberes disciplinares y pedagógicos en el aula universitaria. Además, atendiendo la naturaleza práctica de estos saberes, consideramos que su estudio no podía abordarse únicamente de manera declarativa, sino que requería ser observarlo en acción dentro de las mismas aulas universitarias (Medina y Jarauta, 2013). Los resultados obtenidos revelaron un entramado conceptual que ayudó a comprender cómo se manifiesta el conocimiento didáctico del contenido en el aula, articulándolo alrededor de tres grandes dimensiones (Medina et al., 2016): (i) la transformación del saber, (ii) la génesis de necesidades de explicación y de expectativas de comprensión en el alumnado y (iii) la dimensión dialógico-reflexiva.

A nivel metodológico, esto se tradujo en un estudio de casos múltiple que combinó la observación no participante con entrevistas al profesorado participante. En este caso, la observación no era demasiado focalizada, ni hubo una unidad de análisis definida a priori, ya que entendíamos que el conocimiento didáctico del contenido se podía manifestar de múltiples modos y en cualquier momento de la acción docente.

Segunda etapa: situaciones interactivas entre profesorado y estudiantado en el aula universitaria

En nuestro segundo estudio (EDU2015-63712P), reconocimos la necesidad de transitar de una perspectiva autoreferencial, centrada principalmente en el relato del propio docente, a una perspectiva relacional, que también incluyera las contribuciones del estudiante. Es decir, vislumbramos la imposibilidad de estudiar el discurso docente de manera aislada, sin considerar su relación con el discurso del estudiante y con su aprendizaje. Para ello, desarrollamos un marco conceptual más complejo basado en las aportaciones de la cognición situada (Clancey, 1997).

En consecuencia, al aceptar que toda interacción entre los saberes docentes y los procesos de aprendizaje es situada y dinámica tanto en su génesis como en su contenido (Medina et al., 2019), tuvimos que adaptar nuestra propuesta metodológica. Esto implicó realizar observaciones en tiempo real y en una escala temporal muy fina, así como seleccionar situaciones interactivas donde la intervención espontánea del estudiante fuera el punto de partida. Como resultado, la unidad de análisis seleccionada era tríadica (E-P-E': Estudiante-Profesor-Estudiante'). Las entrevistas que condujimos pretendían indagar en varios episodios interactivos concretos que habíamos observado y registrado en el aula, procurando minimizar el lapso temporal entre la sesión y la entrevista. Cabe señalar también que, en este caso, las entrevistas se realizaron tanto al profesorado como al estudiantado, para analizar los procesos de pensamiento que se desarrollaban de manera simultánea e interrelacionada.

Tercera etapa: aprendizaje universitario en situaciones de interacción discursiva y conceptual

Nuestro tercer estudio (PID2021-125635NB-I00) surgió a raíz de los inesperados y paradójicos resultados del estudio previo. Observamos que, en ocasiones, las interpretaciones de los docentes sobre las contribuciones

de los estudiantes no capturaban con precisión su significado, pero aun así, sus respuestas contribuían a la construcción de aprendizajes válidos en términos disciplinarios (Medina et al., 2019). Estos hallazgos eran una invitación a cuestionar la concepción lineal de las interacciones discursivas en el aula universitaria y nos obligó a explorar nuevos marcos interpretativos más plausibles con la naturaleza no lineal y emergente de los procesos de aprendizaje. Para ello, decidimos explorar la noción de liminalidad (Meyer y Land, 2005; Calduch, 2022), y sus derivaciones didáctico-pedagógicas.

En términos metodológicos, esto implicó la necesidad de observar entornos con un alto grado de interactividad discursiva, donde se verbalizarán frecuentemente los cursos de pensamiento. Además, al desplazar el foco hacia el aprendizaje y, por ende, al estudiante, las entrevistas se llevaron a cabo exclusivamente con este último. Finalmente, en relación con la unidad de análisis, dicho desplazamiento puso el énfasis en la última parte de la anterior triada (E-P-**E'**), relativa al aprendizaje producido a raíz de la interacción.

Método: análisis de la evolución metodológica

Esta comunicación tiene un enfoque meta-metodológico, donde se analiza la evolución de las propuestas metodológicas de distintos estudios sobre un mismo fenómeno, como son las interacciones discursivas en el aula (Howe y Abedin, 2013). Más concretamente, se analiza la evolución metodológica que deriva de técnicas observacionales y de entrevista, concretizadas en entrevistas de evocación del recuerdo (Clarck, 1998).

Resultados y discusión

En las tres etapas de la línea de investigación presentadas anteriormente encontramos que el fenómeno de estudio es el mismo, aunque difiera el marco interpretativo y el foco de atención. Asimismo, aunque las propuestas metodológicas son similares, al basarse todas en técnicas observacionales y entrevistas, existen variaciones metodológicas interesantes. A continuación, en la tabla 1, se presenta una síntesis comparativa entre ellas.

Tabla 1

Evolución metodológica de la línea de investigación

	Primera etapa	**Segunda etapa**	**Tercera etapa**
Observación	Observación no participante sin focalizar (solo con un objetivo contextualizador).	Observación no participante focalizada en la interacción profesor-estudiante, de carácter microanalítico.	Observación no participante focalizada en el estudiante, de catácter microanalítico.
Entrevista	Entrevista en profundidad de Think Aloud (Radišić y Baucal, 2016) al profesorado, sin soporte visual. Se orienta a la reflexión sobre la propia acción docente.	Entrevista de evocación del recuerdo, estimulada con fragmentos audiovisuales obtenidos durante la observación (Clarke et al., 2008). Se hace al profesorado y al estudiantado. Se orienta a la reflexión sobre la interacción de los distintos cursos de pensamiento.	Entrevista de evocación del recuerdo, estimulada con fragmentos audiovisuales obtenidos durante la observación (Clarke et al., 2008). Se hace solo al estudiantado. Se orienta a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y el encuentro con el conocimiento problemático.
Unidad de análisis	I-R-E (Foco en el profesorado)	E-P-E' (foco en el profesorado y el estudiante)	E-P-E' (foco en el estudiante)

Conclusiones y transferencia

Los resultados expuestos en esta comunicación describen, por un lado, la validez metodológica de la observación y la entrevista para el estudio de las interacciones entre los saberes disciplinares y pedagógicos y los procesos de aprendizaje del estudiantado en las aulas universitarias. Y, por otro lado, cómo evoluciona el modo en que se concretan y evolucionan dichas estrategias de recogida de información en función del marco interpretativo y de las unidades de análisis o focos de estudio. Asimismo, a modo de transferencia, la experiencia investigadora acumulada dentro de esta línea de investigación refuerza la idea de que el uso de entrevistas de evocación del recuerdo mediante video-estimulación es de gran utilidad para un análisis microanalítico, el cual no ha sido apenas explorado en el campo de investigación sobre la docencia universitaria.

Referencias bibliográficas

Medina, J. L., Rivera, L. N., & Díaz, J. C. (2019). Interpretación docente frente a las contribuciones de los estudiantes en el ámbito universitario. *Pedagogía y Saberes, 51*. https://doi.org/10.17227/pys.num51-8195.

Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge: Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education, 49, 373-388*. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5

Radišić, J. y Baucal, A. (2016). Using video-stimulated recall to understand teachers' perceptions of teaching and learning in the classroom setting. Psiholoska istrazivanja 19(2), 165-183. https://doi.org/10.5937/PsIstra1602165R

Shulman, L (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

COMUNICACIONES ORALES
SOCIEDAD INCLUSIVA

La realidad virtual inmersiva para el desarrollo de la comunicación y las habilidades sociales en el alumnado autista

Gonzalo Lorenzo Lledó [1]

[1] *universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, España*

glledo@ua.es

Resumen

El alumnado autista cada vez más presente en las aulas escolares tiene la realidad virtual como la herramienta que mejor se adapta a su estilo de aprendizaje visual. Como consecuencia, el objetivo de la investigación es analizar si se producen mejoras en la comunicación y la interacción social en alumnado autista tras la aplicación de la RV y la asistencia del robot NAO. Para ello, se han escogido 16 niños autistas de distintos centros escolares que en el periodo de febrero a junio de 2023 recibieron 11 sesiones de realidad virtual con las gafas OCULUS Quest 2. Los resultados han puesto de manifiesto que existen mejoras de un 6.69% en el área de comunicación expresiva y de un 3.73% en las habilidades sociales con adultos. Además, el 82% de los participantes han experimentado un incremento de las habilidades sociales tras realizar trabajos con la RV. Como futuras líneas de investigación se plantea la posibilidad de la creación de nuevos entornos en contextos no escolar y llevar a cabo un seguimiento una vez finalizada la intervención. Esta investigación ha recibido el apoyo del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia e Innovación Español. PID2020-112611RB-I00/AEI/10.13039/501100011033 and la Agencia Estatal de la Investigación.

Palabras clave: Tecnología Educativa, Educación, necesidades educativas.

Abstract

Autistic students increasingly present in school classrooms have virtual reality as the tool that best suits their visual learning style. Therefore, the objective of the research is to analyze if there are improvements in communication and social interaction in autistic students after the application of VR and the assistance of the NAO robot. For this purpose, sixteen autistic children from different schools have been chosen and in the period from February to June 2023 they received eleven sessions of virtual reality with OCULUS Quest 2 glasses. The results have shown that there are improvements of 6.69% in expressive communication and 3.73% in social skills with adults. In addition, 82% of the participants have experienced an increase in social skills after working with VR. Future lines of research include the possibility of creating new environments in non-school contexts and conducting a follow-up once the intervention has been completed. This research has been supported by the Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia e Innovación Español. PID2020-112611RB-I00/AEI/10.13039/501100011033 and the Agencia Estatal de la Investigación.

Keywords: Technology Education, Education, educational needs.

Introducción

En la actualidad, existe en las aulas escolares alumnado que manifiesta distintas necesidades de aprendizaje. Dentro de este grupo, está cada vez más presente el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El TEA se caracteriza por dificultades en la comunicación e interacción social y los comportamientos restringidos y repetitivos (Uddin et al., 2024). Las habilidades de aprendizaje, cognitivas y sociales puede variar de manera considerable de un niño autista a otro (Al-Nafan et al., 2023). Además, estos estudiantes expresan dificultades para reconocer los estados mentales de los interlocutores y asignar correctamente el suyo propio (Premack y Woodruf, 1978). Esto provoca que tengan grandes problemas para identificar, reconocer y expresar emociones que están asociadas a los contextos sociales (Lorenzo y Lorenzo-Lledó, 2024). Asimismo, manifiestan una menor frecuencia de atención conjunta y una mayor necesidad de reglas claras (Fridenson-Hayo et al., 2017). De igual manera, el alumnado autista manifiesta problemas en la generalización de los comportamientos en los diferentes contextos (Lorenzo et al., 2016). Como consecuencia, este alumnado no sabe resolver tareas donde se haya modificado algunas de las

variables que influyen en la resolución de un problema. Una de las grandes fortalezas del alumnado autista es que dispone de un aprendizaje basado en la información visual lo que provoca que entiendan, asimilen, y retengan mejora la información utilizando ayudas visuales (Adjorlu y Serafin, 2019). Esta característica de su aprendizaje hace que la Realidad Virtual (RV) sea la herramienta que mejor se adapta a sus necesidades. En este sentido, la RV permite la imitación de escenarios del mundo real mediante animaciones 3D y entornos multiusuario (Moon et al., 2023). Además, la RV ofrece al alumnado autista la posibilidad de practicar de manera repetida habilidades que si se desarrollaran en entornos reales serían difíciles o peligrosas (Karami et al., 2021) mediante entornos controlados y de baja estimulación (Herrero y Lorenzo, 2020). A partir de la revisión anterior, se plantea como objetivo de la investigación analizar si se producen mejoras en la comunicación y la interacción social en alumnado autista tras la aplicación de la RV y la asistencia del robot NAO. A partir del objetivo se plantea la siguiente pregunta de investigación.

¿En qué áreas de la comunicación e interacción social se producen mejoras en el alumnado autista tras la aplicación de la RV?

Método

Las actividades con la RV se desarrollaron con 16 niños autistas que fueron seleccionados para formar parte del estudio mediante un muestreo intencional no probabilístico (Quick y Hall, 2015). Además, se escogió un enfoque cuantitativo, un diseño prestest-postest y una metodología cuasi-experimental (Little et al., 2019)

La muestra de participantes la forman 16 alumnos autistas según lo indicado en el DSMV. La edad media de los participantes era de 9.5 años y más del 90% necesitaban un apoyo de grado 3. Asimismo, más del 65% tenía comunicación oral y el 82% tenían un grado de severidad de autismo de nivel 3. Finalmente, más del 80% asistía al aula específica para posteriormente realizar la inclusión.

Para el desarrollo de la investigación se han utilizado las gafas Oculus Quest 2 y el cuestionario Denver. El cuestionario Denver (Rogers y Dawson, 2015) estaba dividido en dos partes: en la primera se recogieron los datos demográficos y en la segunda parte se evaluaba las mejoras del niño a lo largo de 6 dimensiones que son: comunicación receptiva, comunicación expresiva, comportamientos de atención conjunta, Habilidades de adultos, habilidades entre iguales, imitación. Esta herramienta fue aplicada antes y después de la intervención. Asimismo, la escala Likert paso a ser de 1-5 cuando en el Denver Original era de 1-3. Las gafas Oculus Quest 2 permite la actualización del punto de vista del usuario en tiempo real además de tener un sistema de audio posicional (Lorenzo et al., 2023)

En cuanto al diseño, se han desarrollado 11 tareas sociales en entornos de RV que se mostraron con las gafas Oculus Quest 2 durante el periodo de febrero a junio de 2023. La duración de las sesiones era unos 15 minutos. A lo largo de las 11 sesiones se trabajaron diversas áreas de comunicación e interacción social. Por ejemplo, la sesión 1 se focalizó en las normas de clase. La sesión 2 tenía como objetivo identificar las emociones de un avatar, mientras que las sesiones 3, 4,5,6 se centran en identificar, asociar emociones además de las causas que la producen. La sesión 7 trabaja el juego simbólico. Las sesiones 8 y 9 tiene como finalidad trabajar las emociones con el monstruo de los colores y la oca de las emociones. La sesión 10 se centra en mejorar la función ejecutiva mediante la preparación de la bolsa al finalizar la clase mientras que la sesión 11 sirve para aprender el autocontrol mediante el termómetro de las emociones. Dentro del entorno virtual, estaba el robot NAO que actuaba como un tutor para explicar las tareas a realizar en el entorno.

En relación con el procedimiento, el equipo investigador fue contactando con los centros telefónicamente para concretar una reunión y así poder realizar la presentación del proyecto. Tras la aprobación, se implementaba una reunión con los familiares y los profesores especialistas para explicarles los objetivos y las tareas y conseguir el consentimiento informado que seguía los criterios del comité de ética de la UA (EXP UA 2022 05 01). Tras realizar estos pasos se llevó a cabo la intervención en la que un investigador se encargaba de resolver las dudas del niño en la realización de las actividades y el resto registraban los comportamientos del niño.

Resultados

En la figura 1, se puede observar que todas las dimensiones presentan mejoras en el posttest con respecto al pretest. En el posttest, el valor más elevado corresponde a la comunicación receptiva con 4.40 y el más bajo a

la imitación con 3.50. Los mayores incrementos se han producido en la comunicación expresiva con el 6.69% y en las habilidades sociales de adultos con el 3.73%. Mientras que el menor aumento lo obtiene la comunicación receptiva con el 1%. El cálculo de las mejoras porcentuales de los descriptivos se ha obtenido mediante la resta entre la puntuación media del posttest y la puntuación media del pretest dividido entre la puntuación media del pretest.

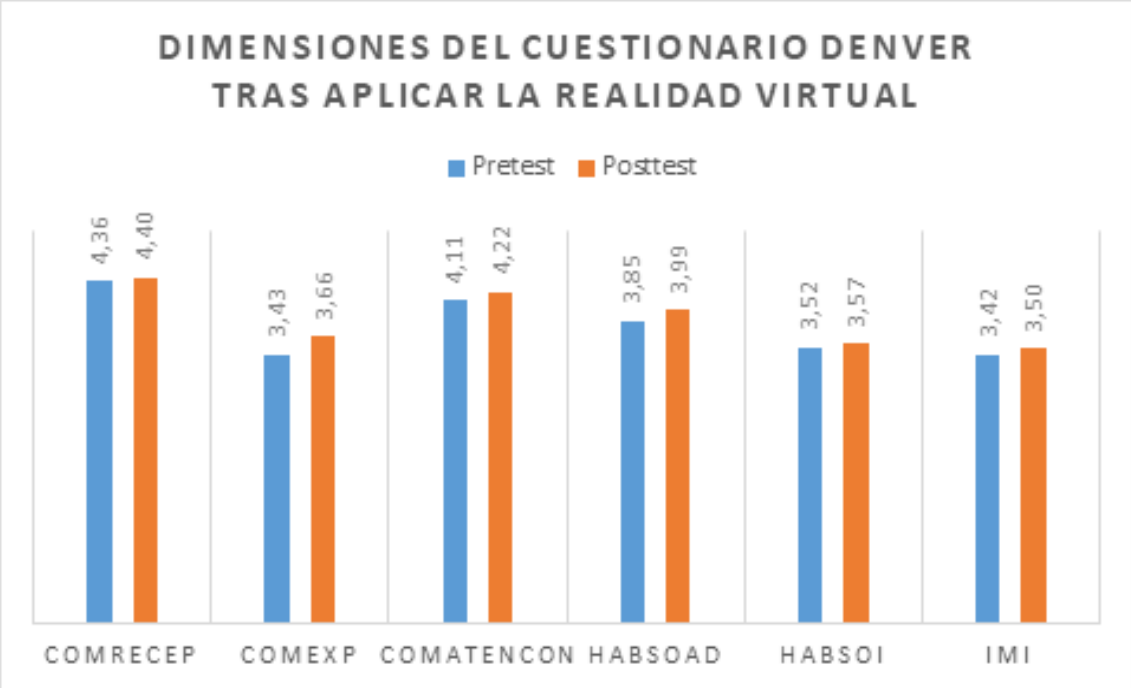


Figura 1

Dimensiones del cuestionario Denver tras aplicar la RV

Discusión y conclusiones

En referencia a la pregunta de investigación, las mejoras en la comunicación receptiva y en la imitación puede ser consecuencia de dos factores según lo expuesto por Herrero y Lorenzo (2020). En primer lugar, la RV facilita la sistematización de las tareas de manera lo que provoca un incremento en las habilidades de imitación. En segundo lugar, la información visual de la RV facilita la comprensión de actividades que en entornos reales tendrían grandes dificultades. Las mejoras en los comportamientos de atención conjunta pueden ser porque la realidad virtual dispone de un sistema de realimentación mediante información visual que provoca un mayor compromiso en el desarrollo de las tareas (Bradley & Newbutt, 2018). Mientras que las habilidades sociales entre iguales son aumentadas por la posibilidad de generar entornos controlados evitando la sobreestimulación de los entornos reales (Parsons, 2016). Las mejoras en la comunicación expresiva y las habilidades sociales con adultos es consecuencia de que es posible generar avatares que manifiesten expresiones que sean sencillas de entender (Parsons, 2016) y por tanto motivan al niño para expresar sus emociones e interactuar con el adulto.

Con el desarrollo de la investigación se ha podido constatar que la RV es una herramienta que puede ser utilizada para trabajar contextos sociales escolares y no escolares. Teniendo en cuenta, el objetivo general y las preguntas de investigación se puede concluir

-La Realidad Virtual ha generado mejoras en las dimensiones de comunicación receptiva, comunicación expresiva, habilidades sociales de adultos, habilidades sociales entre iguales, comportamientos de atención conjunta e imitación.

Los hallazgos del estudio ponen de manifiesto que la RV ha actuado como un elemento motivador para el desarrollo de las capacidades de interacción social del alumnado autista. De esta forma, el estudio puede ser el punto de partida para comprobar si estas mejoras son significativas y se pueden mantener en el tiempo tras finalizar la intervención. Como futuras líneas de trabajo se plantea la posibilidad de añadir tareas que se pueden actualizar en tiempo real y que estén relacionadas con contextos no escolares y un algoritmo para medir la atención a lo largo de las actividades

Impacto y transferencia

Esta investigación supone un avance en el uso de la Realidad Virtual debido a la creación del primer protocolo de actividades en contextos sociales de la vida diaria han sido testeadas en alumnado autista y han generado mejoras en sus habilidades sociales combinado con el uso de la robótica. De esta forma se puede dotar a los centros de una herramienta inclusiva para la creación de tareas donde pueda trabajar todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

Adjourlu, A. y Serafin, S. (2019). Head-Mounted Display-Based Virtual Reality as a Tool to Teach Money Skills to Adolescents Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. En Brooks, A., Brooks, E., Sylla, C. (eds) *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation. ArtsIT DLI 2018 2018. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering,* (pp. 450-461). Springer, Cham.

Al-Nafan A, Alhakbani N, Alabdulkareem A (2023) Measuring engagement in robot-assisted therapy for Autistic children. Behav Sci 13 (8), 618–634. https://doi.org/10.3390/bs13080618

Bradley, R. & Newbutt, N. (2018). Autism and virtual reality head-mounted displays: A state of the art systematic review. *Journal of Enabling Technologies,12*(3), 101–113.https://doi.org/10.1108/JET-01-2018-0004

Fridenson-Hayo, S., Breggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Meir-Goren, N., O'Reilly, H., Zur-Ben, S., Bölte, S., Baron-Cohen, S. y Golan, O. (2017). Emotiplay': a serious game for learning about emotions in children with autism: results of a cross-cultural evaluation. *Eur Child Adolesc Psychiatry 26*, 979–992 https://doi.org/10.1007/s00787-017-0968-0

Herrero, J.F. y Lorenzo, G. (2020). An immersive virtual reality educational intervention on people with autism spectrum disorders (ASD) for the development of communication skills and problem solving. *Educ Inf Technol 25*, 1689–1722 https://doi.org/10.1007/s10639-019-10050-0

Karami, B., Koushki, R., Arabgol, F., Rahmani, M. & Vahabie, A. (2021). Effectiveness of virtual/augmented reality–based therapeutic interventions on individuals with autism spectrum disorder: A comprehensive meta-analysis*. Frontiers in Psychiatry, 12*, 665326. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.665326

Little, T., Chang, R., Gorrall, B., Waggenspack, L., Fukuda, E., Allen, P., & Noam, G. (2019). The retrospective pretest-posttest design redux: On its validity as an alternative to traditional pretest-posttest measurement. *International Journal of Behavioral Development*, 1–9

Lorenzo, G y Lorenzo-Lledó, A. (2024). The use of artifcial intelligence for detecting the duration of autistic students' emotions in social interaction with the NAO robot: a case study. *International Journal of Information Technology.* https://doi.org/10.1007/s41870-023-01682-0

Moon, J., Choi, G. y Seo, J. (2023). Revisiting multimedia learning design principles in virtual reality-based learning environments for autistic individuals. *Virtual Reality*. https://doi.org/10.1007/s10055-023-00856-2

Parsons, S. (2016). Authenticity in Virtual Reality for assessment and intervention in autism: A conceptual review. *Educational Research Review, 19*(1), 138-157. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.08.001

Premack, D. y Woodruf, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav Brain Sci. 4* (1), 515–526. https://doi.org/10. 1017/S0140525X00076512

Quick, J. y Hall, S. (2015). Part three: The quantitative approach. *Journal of Perioperative Practice, 25*(10), 1–6. https://doi.org/10.1177/175045891502501002

Rogers, S. y Dawson, G. (2015). *Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con Autismo. Estimulación del lenguaje, el aprendizaje y la motivación social.* Autismo. Ávila.

Srinivasan, S., Eigsti, I., Gifford, T. Bhat, A. (2016). The effects of embodied rhythm and robotic interventions on the spontaneous and responsive verbal communication skills of children with autism spectrum disorder (ASD): A further outcome of a pilot randomized controlled trial. Research in Autism Spectrum Disorders, 27(1), 73-87. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.04.001.

Uddin, M., Shahriar, A., Mahamood, N., Alnajjar, F., Pramanik, I. y Rahman Ahad, A. (2024). Deep learning with image-based autism spectrum disorder analysis: A systematic review. *Engineering Applications of Artificial Intelligence, 127*(1). https://doi.org/10.1016/j.engappai.2023.107185

Perspectiva de Género, Clima Frío, Universidad, Currículum Sensible al Género

Manuel Rodríguez-López[1]
Rafael García Pérez[1]
[1] *Universidad de Sevilla*
rodri@us.es

Resumen

Se presenta una investigación diagnóstica sobre prevalencia de Clima Frío (Chilly Climate) contra las mujeres en instituciones académicas de la Universidad de Sevilla. El objetivo es afinar el procedimiento de medición del constructo en las instituciones universitarias, ahora que se busca facilitar el desarrollo de currículos sensibles al género (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2023). Se realiza un estudio mixto, cuantitativo de corte descriptivo y correlacional, utilizando las escalas Likert CiCS (Chilly institutional Climate Scales), adaptadas de Janz & Pyke (2000) y Allan & Madden (2006); y, cualitativo, mediante entrevista. También se incluyen indicadores de Ceguera de Género y Calidad Relacional de Género Percibida en la institución. Aplicando validación cruzada por mitades al azar (AFE y CFA), obtenemos indicadores de validez para dos subescalas (con 2 y 5 factores, respectivamente): a) RUMOREO (ataques verbales/abuso de autoridad y Agresión sexual); y, b) EXPERIENCIAS escalofriantes (Invisibilización, Riesgo, Discriminación, Androcentrismo y Subordinación). Ambas relacionadas entre sí (Rho = .58) y vinculadas a la prevalencia de Chilly Climate. Evitando efectos distorsionantes, se establece un procedimiento de cálculo de clima frío (%), aplicándolo en 6 facultades. Se discute la focalización del objeto de estudio, concluyendo con las mejoras incorporadas a la medida del constructo con escalas Likert.

Palabras clave: Perspectiva de Género, Clima Frío, Universidad, Currículum Sensible al Género.

Abstract

We present an assessment on the prevalence of Chilly Climate against women in academic institutions of the University of Seville. The objective is to refine the measurement procedure of the construct in university institutions, now that it seeks to facilitate the development of gender-sensitive curricula (Rebollo-Catalán and García-Pérez, 2023). A mixed, quantitative descriptive and correlational study is carried out, using the Likert CiCS scales (Chilly institutional Climate Scales), adapted from Janz & Pyke (2000) and Allan & Madden (2006); and, qualitative, through interview. Indicators of Gender Blindness and Perceived Gender Relational Quality in the institution are also included. Applying cross-validation by random halves (AFE and CFA), we obtain validity indicators for two subscales (with 2 and 5 factors, respectively): a) RUMORING (verbal attacks/abuse of authority and Sexual aggression); and, b) Chilling EXPERIENCES (Invisibilization, Risk, Discrimination, Androcentrism and Subordination). Both related to each other (Rho = .58) and linked to the prevalence of Chilly Climate. Avoiding distorting effects, a cold climate calculation procedure (%) is established, applying it to 6 faculties. The focus of the object of study is discussed, concluding with the improvements incorporated to the measurement of the construct with Likert scales.

Key words: Gender Perspective, Chilly Climate, University, Gender Sensitive Curriculum.

Introducción

Abordamos la medida del constructo "Chilly Climate" en centros universitarios (Janz & Pyke, 2000; Allan & Madden, 2006). Focalizando el diagnóstico hacia el plano institucional de los centros. Se ha señalado al ambiente universitario como un contexto a analizar y transformar implicando dicho constructo (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2023), para posibilitar el camino y los procedimientos (Bravo-Villasante, 2021) hacia un curriculum sensible al género en las universidades españolas. Este diagnóstico institucional-ambiental adquiere actualidad, dado el objetivo de la inclusión de género en las universidades.

El 5º ODS (Agenda 2030 - Naciones Unidas) pretende "*lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*". Pero, la violencia de género es actualmente un problema creciente que afecta cada vez más a las personas más jóvenes (OMS, 2018), resultando una necesidad imperativa el desarrollo de una respuesta educativa para enfrentar este problema de manera efectiva. Así, las instituciones educativas se irguen fundamentales para

el desarrollo de mecanismos de prevención (UNESCO y ONU, 2019). En esta línea contamos casi dos décadas de esfuerzos en nuestras universidades por impulsar dicho objetivo, como la Ley Orgánica 4/2007, de modificación de la Ley 6/2001, de Universidades, reconoce la responsabilidad crucial de las universidades como facilitadoras de la igualdad de género; como el artículo 3 del Real Decreto 1393/2007, por el que se regulan las enseñanzas universitarias oficiales, que establece que los planes de estudios, aborden el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres, o como el Real Decreto 822/2021, que especifica que estos valores y objetivos deberán integrarse como contenidos o competencias transversales en las distintas enseñanzas oficiales. Además, la puesta en marcha de planes de igualdad por las universidades facilita acciones de sensibilización, innovación de la docencia y la formación del profesorado (Pastor, Acosta, Torres y Calvo, 2020). El II Plan de Igualdad de la Universidad de Sevilla, en su cuarto eje: Docencia e Investigación, recoge la promoción de la igualdad de género, integrándola en el currículo de los estudios de grado y posgrado (objetivo 4.1), mediante la inclusión de la perspectiva de género en la docencia (Rebollo-Catalán y Buzón-García, 2021).

Pese al esfuerzo activo hacia la igualdad de género, las iniciativas se están concretando y queda recorrido para transformar las culturas y prácticas institucionales (Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto y Vega-Caro, 2018); así mismo, se necesita una visión global de los ingredientes para tal innovación de la docencia (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2023). Estudios de las mujeres universitarias (Donoso, Figueras y Rodríguez-Moreno, 2011) señalaron barreras de género en los ambientes universitarios para el desarrollo académico de las mujeres, ello implica valorar el clima, como ingrediente primigenio o sustrato básico que entreteje la vida académica; de ahí, emana el objetivo de erradicar el "clima frío" contra las mujeres.

Concretamente, esta investigación aborda la problemática de la medida del constructo "chilly climate" o clima frío, un término acuñado inicialmente por Hall y Sandler (1986) que describe las formas sutiles en que las mujeres son tratadas de manera diferente, y que en última instancia supone que no son consideradas miembros iguales de la comunidad académica. El comportamiento sexista que abstrae este constructo implica el uso de lenguaje despectivo hacia las mujeres, el acoso sexual, el desaliento de las mujeres para que no participen en campos no tradicionales y una tendencia a favorecer a los estudiantes varones cuando se trata de oportunidades profesionales. Podríamos decir que estas situaciones de desigualdad y discriminación hacia la mujer que se vivencian especialmente en las instituciones universitarias provocan un clima frío hacia la mujer. Este estudio, parte de la propuesta de medición para ambientes universitarios de Janz & Pyke (2000) y Allan & Madden (2006), contextualizándolas en el espacio educativo universitario español.



Figura 1
Definición de Chilly Climate

Este estudio se propone afinar la escala PCiCS, clarificando una serie de cuestiones claves cuando se va a medir el "clima frío" contra las mujeres en las instituciones universitarias. Este trabajo cuestiona la metodología diagnóstica de Chilly Climate, reflexionando sobre los enfoques anteriores y proponiendo mejoras, con apoyo en un estudio piloto realizado en centros de la Universidad de Sevilla.

Método y Resultados

Aplicamos un estudio multicaso, con método mixto (escala likert para alumnado y entrevista/focus group con profesoras del centro –expertas en género-), para evaluar la medida de chilly climate en 6 centros universitarios

(Enfermería, Educación, Derecho, Física, Económicas e Ingeniería) de la Universidad de Sevilla. En Educación, por conveniencia, se recoge una muestra de alumnado que permite exploraciones factoriales de la medida (n = 345); y, desarrollar procedimientos de escalamiento. En los restantes centros se aplica una muestra (n > 30), simplemente para estimar el rasgo en cada una de ellas.

Las personas participantes en la muestra de validación son 272 mujeres, 71 hombres y 2 personas que prefirieron no definirse, con un rango de edad (19-23 años) y pertenecientes a 2º (58%), 3º (39%) y 4º (3%) curso en los grados impartidos por la Facultad de Educación (US).

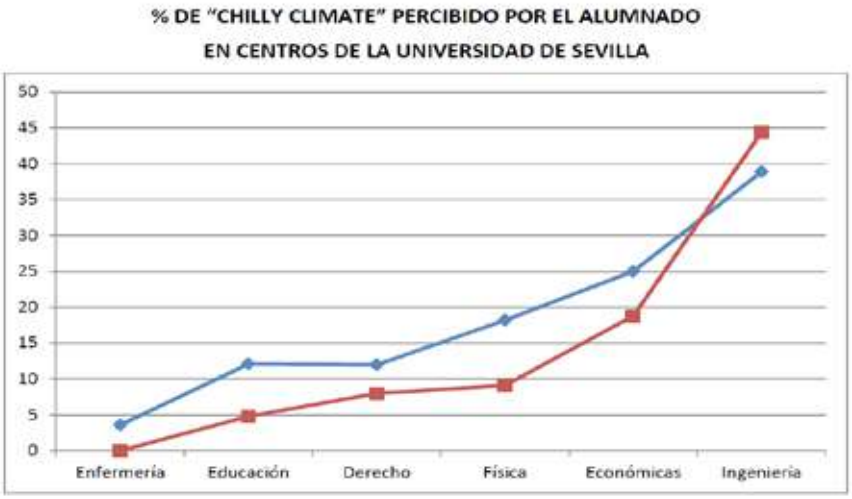


Figura 2

Prevalencia (%) de Chilly Climate Percibido por el alumnado en centros de la US
Nota: Rumoreo (azul) y Experiencias escalofriantes (rojo)

La variable principal se mide con una combinación de los 28 ítems de la escala PCCS de Jansz y Pyke (2000); y algunos elementos de la escala de Allan y Madden (2006), sobre comportamientos silenciadores (presión entre iguales) y creencias/acciones sexistas del profesorado; adaptadas por Rebollo-Catalán (2021) a la lengua y cultura universitaria española.

Se incluyeron dos ítems de control, no usados en la medida, componiendo una base global de 37 de ítems (Anexo I). Sus datos métricos constan en la figura 3, confirmando dos modelos para dos subescalas independientes (Rumoreo y Experiencia), con 2 y 5 factores respectivamente.

El grado de prevalencia final del rasgo se determina según el porcentaje (%) de alumnado femenino que lo percibe.

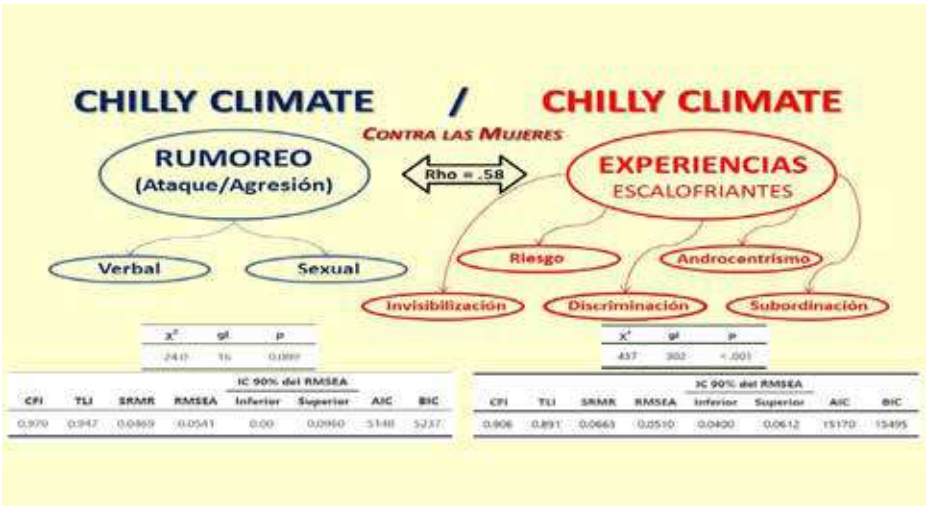


Figura 3

Modelo de medida de chilly climate: cross-validation

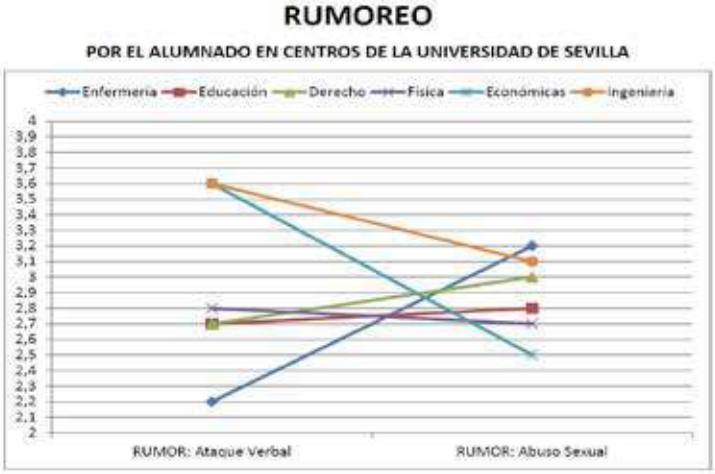


Figura 4

Medias de Rumoreo de Chilly Climate entre el alumnado femenino

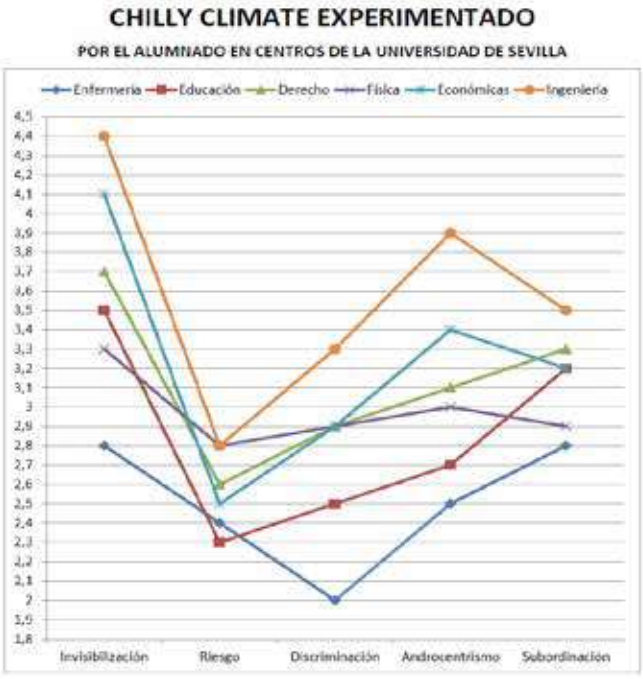


Figura 5

Medias de Chilly Climate Experimentado por el alumnado femenino

Recogemos otras variables complementarias (Calidad Relacional de Género y Ceguera de Género) que sirven como criterio para moderar y valorar las interpretaciones de medida de clima. Para medir "Calidad Percibida en las Relaciones Institucionales de Género" se utiliza una escala Likert (16 ítems / 1-6). La fiabilidad de esta escala es α = .96 (Rebollo-Catalán y García-Pérez, 2021). La Ceguera de Género se mide combinando dos variables: 1) aceptación de mitos de violencia (Short-MIPVAW) y, 2) sexismo ambivalente (Short-ASI), con fiabilidad (α > .80) (García-Pérez y Rodríguez-López, 2023). Se aplica validación cruzada (AFE/CFA), correlaciones y medias, segregadas. Se usa SPSS y R (ver resultados en las figuras 2 a 5).

Finalmente, los resultados cuantitativos se analizan de forma participativa con profesoras del centro, expertas en género, que discuten los resultados de Chilly Climate Percibido por el alumnado y valoran la medida (mediante entrevistas y/o focus group) (Romero-Valderas, 2023).

1. ¿Usted piensa que existe un «clima institucional» más frío hacia las mujeres en las facultades de ..... de las Universidades Públicas Españolas? ¿cree que hay diferencias entre las facultades de ..... de distintas universidades?
2. ¿En concreto, en esta facultad, usted percibe clima frío desde una perspectiva de género? ¿en qué lo percibe?, ¿cree que en el pasado hubo en esta facultad un clima más frío hacia las mujeres que actualmente? ¿qué perdura de ello?
3. ¿Usted cree que el instrumento para medir el clima frío institucional podrá captar los matices y sensibilidad que esta medida requiere? ¿qué cambiaría/suprimiría/añadiría? (coméntese sobre el instrumento de medida principal)
4. ¿El alumnado podrá reflejar en la escala su posible percepción de clima frío? ¿considera fiables las posiciones que adopte el alumnado en la valoración del clima frío? ¿estarán mediadas éstas por su ceguera/conciencia de género?
5. ¿Cree que las variables complementarias que se recogen de forma paralela podrán ayudar a delimitar la calidad de las respuestas del alumnado a la escala de clima frío? (repasen y comenten lo que quieran de la encuesta –a continuación- y finalicen la entrevista organizando las posibles aulas que serán invitadas a realizar la encuesta)

Figura 6
Guía de entrevista inicial

Discusión y conclusiones: focalización del objeto de estudio en "chilly climate"

Hay dos tradiciones midiendo Chilly Climate, según demarcan el ambiente: 1) en el *Campus* (general), vinculado a toda la universidad; y, 2) en las *Aulas* (específico), vinculado al ambiente con el profesorado e iguales principalmente. Esto genera problemas metodológicos que nuestra tercera vía pretende eludir:

A) La primera es la inespecificidad del objeto de estudio cuando estudiamos el Campus (Janz y Pyke, 2000), no existe un mismo clima de género en todos los centros universitarios, hay que demarcar un ambiente docente, didáctico y organizativo autorregulado como un *centro/facultad* con cierta autonomía de gobierno.

B) En segundo lugar, la línea de Allan y Madden (2006), está demasiado centrada en el aula, aunque con una aproximación muy reconocida. De la mezcla de ambas tradiciones, permite demarcar el espacio "institucional" más allá del aula, pero sin superar el ambiente con gobernanza autónoma. Esto es, focalizamos la atención en los centros y su clima institucional, considerando la percepción del alumnado femenino sobre el clima de género en las aulas, instancias y actividades del centro. Además,

C) se incluye una segunda innovación de la medida, derivada de la exploración multifactorial realizada, referida a la diferenciación de rasgos a medir. En las tradiciones anteriores se han considerado conjuntamente en las escalas dos aspectos que focalizan la medida (lo que has oído/lo que has vivido) que se muestran como medidas independientes en nuestro análisis, por tanto, se subdivide lo que se "Rumorea" de lo que se "Experimenta", siendo ambos aspectos integrantes de la "complejidad" del constructo.

D) Se establece un modo de cálculo del % de Chilly Climate (contra las mujeres) solo a partir de las percepciones de las mujeres, que son la que lo experimentan en carne propia y no de forma vicaria (Romero-Valderas. 2023).

E) Finalmente, se consideran las propuestas Matas-Terrón (2018) para la revisión de la escala original, aumentando un punto la escala likert (1-7) con alternativa intermedia (Anexo I).

Como prospectiva, esperamos confirmar o afinar esta propuesta de medición de dicho rasgo institucional.

Referencias bibliográficas

Allan, E. J. & Madden, M. (2006) Chilly Classrooms for Female Undergraduate Students: A Question of Method? The Journal of Higher Education, 77(4), 684-711. https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11772311

Bravo Villasante, M. A. (2021). Propuestas y herramientas innovadoras para introducir la coeducación en la docencia universitaria. En A. Rebollo Catalán y A. Arias Rodríguez (Coords.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior*, Pp. 438-463. Dykinson. https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/13158/

Donoso, T., Figuera, P. y Rodríguez, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación, 355*, 187-212. https://acortar.link/tTzTPH

Hall, R.M. & Sandler, B.R. (1986). The campus climate revisited: Chilly for women faculty, administrators and graduate students. Washington, DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282462.pdf

Janz, T. A., & Pyke, S. W. (2000). A Scale to Assess Student Perceptions of Academic Climates. *Canadian Journal of Higher Education, 30*(1), 89–122. https://doi.org/10.47678/cjhe.v30i1.183347

Matas-Terrón, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

OMS (Organización Mundial de la Salud). (2018). *Violence Against Women. Intimate Partner and Sexual Violence Against Women*. https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/violence-against-women

Pastor Gosálbez, I., Acosta Sarmiento, A., Torres Coronas, T. y Calvo Merino, M. (2020). Los planes de igualdad de las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. Educación XX1, 23(1), Pp. 147-172. https://doi.org/10.5944/educxx1.23873

Rebollo-Catalán, A. y Buzón-García, O. (2021). La perspectiva de género en los planes de estudios universitarios en educación. En A. Rebollo Catalán y A. Arias Rodríguez (Coords.), Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior (pp.51-78). Dykinson S.L. https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/13158/

Rebollo Catalán, A. y García Pérez, R. (2021). Hacia una formación del profesorado sensible al género: datos y propuestas. En A. Rebollo Catalán y A. Arias Rodríguez (Coords.), Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior (pp.265-292). Dykinson S.L. https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/13158/

Rebollo-Catalán, A. y García-Pérez, R. (2023). Enseñar con perspectiva de género. En A. M. Porto-Castro y J. M. Muñoz-Cantero (eds.). Educación inclusiva y equitativa de calidad. Pp. 15-34. Peter Lang.

Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y Vega-Caro, L. (2018). Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega. En A. Rebollo Catalán, E. Ruiz Pinto y L. Vega Caro (Coords.), La Universidad en clave de género (pp.12-17). Octaedro. https://elibro--net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/116821?page=1

Romero-Valderas, P. (2023). *Diagnóstico del Clima Frío Institucional contra las Mujeres: Análisis de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla*. Trabajo Fin de Master DECIF en la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla.

Anexo I

37 ítems para la medición y estudio de Chilly Climate en las universidades



La percepció de l'alumnat universitari en relació amb les metodologies i recursos inclusius

Laia Vila Sellés
Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya
laia.vila.selles@uab.cat

Resum

La recerca aborda la implementació de l'educació inclusiva a les Facultats de Ciències de l'Educació a les Universitats Catalanes, destacant la rellevància d'una formació inicial efectiva per als professionals de l'educació. Basant-se en l'Agenda 2030 i els Objectius de Desenvolupament Sostenible, la recerca fa un anàlisi descriptiu sobre la percepció de 93 alumnes de les Facultats de Ciències de l'Educació de dues universitats catalanes sobre mecanismes, serveis, metodologies inclusives i percepció de necessitats a les institucions. Malgrat els progressos, es revelen mancances en la varietat i distribució dels recursos, així com en la formació del personal docent. Les metodologies inclusives com l'ús de llenguatge inclusiu i la tutoria entre iguals són valorades positivament. Les necessitats percebudes destaquen la demanda d'una major aplicació de metodologies inclusives i formació en atenció a la diversitat, així com la necessitat de varietat i difusió de recursos. En conclusió, l'estudi destaca la importància de continuar millorant l'accés, la diversificació dels recursos i la formació per garantir una educació universitària més inclusiva i equitativa.

Paraules clau: Educació inclusiva, educació superior, formació inicial docent, metodologies inclusives, percepció de l'alumnat.

Abstract

The research focuses on the implementation of inclusive education in the Faculties of Education Sciences of Catalan universities, highlighting the importance of effective initial training for education professionals. Based on the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals, the research makes a descriptive analysis of the perceptions of 93 students of the Faculties of Education Sciences of two Catalan Universities on the mechanisms, services, inclusive methodologies and perceptions of needs towards the institutions. Despite the progress made, shortcomings were identified in the diversity and distribution of resources, as well as in the training of teaching staff. Inclusive methodologies such as the use of inclusive language and peer tutoring are positively valued. The perceived needs highlight the need for greater use of inclusive methodologies and diversity training, as well as the need for diversity and dissemination of resources. In conclusion, the study highlights the importance of continuing to improve access, diversity of resources and training to ensure a more inclusive and equitable higher education.

Keywords: Inclusive education, higher education, initial teacher training, inclusive methodologies, student perceptions.

Introducció

La societat actual destaca per la seva diversitat, posant de manifest la variabilitat de les necessitats individuals. L'Agenda 2030 (UNDP, 2015) estableix els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), destacant l'ODS 4 que promou "Garantir una educació inclusiva" per a tothom. Aquesta crida a la inclusió destaca la importància de la formació inicial dels professionals de l'educació, incloent-hi docents, pedagogs i educadors socials, per assegurar un desenvolupament professional que contribueixi a la consecució d'aquest objectiu.

L'educació inclusiva es fonamenta en principis com igualtat, accessibilitat, individualitat i democràcia. La Generalitat de Catalunya (2017), amb els seus sis principis d'educació inclusiva, subratlla la necessitat de reconèixer la diversitat com a universal i d'adoptar un sistema inclusiu. Aquesta filosofia s'ha integrat en la formació inicial dels futurs professionals de l'educació, seguint els mandats de diverses declaracions i legislacions, com ara la Declaració Universal dels Drets Humans i les lleis educatives vigents, fent que rebre una formació inicial inclusiva no només sigui determinant pel seu posterior desenvolupament professional, sinó que també els sigui un dret.

Booth i Ainscow (2006), amb l'Índex per a la Inclusió, i el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), proposen guies i pràctiques per a una educació més inclusiva. Tot i això, focalitzant en el context universitari, el Sistema Universitari s'ha vist cridat a respondre a la diversitat, impulsant àrees d'inclusió i mesures com el Manual ACCEDES (2012).

Dins l'aula, el Disseny Universal d'Instrucció (DUI) i els plans d'acció tutorial emergeixen com estratègies inclusives per al personal docent universitari (Dalmau et. al., 2015). Les metodologies de suport entre iguals també destaquen com a recurs per a la interacció i enriquiment mutu.

Les percepcions de l'alumnat universitari sobre la inclusió revelen actituds positives envers canvis metodològics però destaquen mancances en la participació plena i equitativa, especialment en relació amb les barreres arquitectòniques i a la formació del professorat (Rodríguez i Álvarez, 2015). Les adaptacions curriculars s'identifiquen com a essencials per a la permanència a la universitat, amb una crida a canals de comunicació efectius i una inclusió activa a la comunitat universitària (Garabal *et al*., 2018).

En conclusió, la consecució de l'educació inclusiva és un repte que implica una formació inicial sòlida, l'adopció de pràctiques i estratègies inclusives, i una transformació institucional que elimini barreres. La inclusió a la universitat no només es tradueix en l'absència d'obstacles físics, sinó en un compromís profund amb la diversitat i la creació d'un entorn que afavoreixi l'aprenentatge de tot l'alumnat, independentment de les seves característiques individuals.

Mètode

El present treball es troba ubicada en el marc d'una recerca més àmplia que busca analitzar la situació actual i el tractament que es fa de la inclusió a les Facultats de Ciències de l'Educació en el Sistema Universitari Català, per tal de poder generar propostes que contribueixin a la millora de la qualitat de l'educació universitària dels futurs professionals de l'educació en matèria d'inclusió.

En el present treball es planteja analitzar les estratègies i metodologies que es fan servir a les aules de les Facultats de Ciències de l'educació de les Universitats Catalanes les quals afavoreixen o dificulten la inclusió, la diversitat i l'equitat, i fer una detecció de necessitats percebudes que sorgeixen com a fruit de l'anàlisi de la situació actual de la inclusió a les respectives Facultats de Ciències de l'Educació.

Respon a una metodologia descriptiva – interpretativa per identificar i valorar les veus dels participants, incloent-hi percepcions i necessitats referents a l'objecte de la recerca. En aquest cas, la mostra participant del treball que aquí es presenta queda constituïda per un total de 93 alumnes de 3r (52%), 4t (41%) i 5è (7%) curs de les titulacions d'Educació Infantil (21%), Educació Primària (31%), Educació Social (19%), Pedagogia (22%), i del Doble Grau d'Educació Infantil i Educació Primària (7%). Aquest alumnat pertany a les Facultats de Ciències de l'Educació presencials de dues universitats catalanes.

La recollida de dades s'ha realitzat mitjançant un qüestionari dissenyat específicament per a aquest col·lectiu, tenint en compte eines prèvies de mediació inclusiva com l'Índex per a la Inclusió (Booth i Ainscow, 2006) i el model ORACLE (Gairín i Castro, 2021). Aquest qüestionari, estructurat en tres eixos, aborda els mecanismes, serveis i recursos inclusius, les metodologies inclusives a l'aula i la detecció de necessitats relacionades amb l'educació inclusiva a les universitats.

La validació del qüestionari ha passat per una avaluació externa amb 8 experts en inclusió i una validació interna mitjançant una prova pilot amb una trentena d'estudiants, garantint així la fiabilitat de l'instrument.

Resultats

Els resultats obtinguts a partir de l'aplicació del qüestionari dissenyat pel col·lectiu d'alumnes d'ambdues universitats, es presenten en tres blocs: a) Mecanismes, serveis i recursos inclusius, b) Metodologies inclusives a l'aula; c) Percepció de necessitats.

Mecanismes, serveis i recursos inclusius

Els resultats de la recerca indiquen que tots els participants reconeixen tenir accés a serveis, recursos i mecanismes inclusius. Destaquen els recursos humans (77,7%) i digitals (76,6%), mentre que els recursos psicològics (68,1%) també tenen rellevància. Només el 37,2% perceben tenir accés a recursos formatius. Quant als recursos materials, el 34% dels estudiants en reconeixen l'existència, amb diferents eines per facilitar l'aprenentatge.

El coneixement dels serveis d'atenció a la diversitat és limitat, amb més de la meitat sense informació al respecte. Tot i valorar positivament l'accessibilitat als serveis, hi ha percepcions negatives sobre la varietat i la distribució dels recursos. Respecte a la formació del personal docent, la majoria creu que no se'ls proporciona prou formació (85%). Dins de l'aula, es destaca la manca de suport als estudiants (77,7%) i docent (90,6%). Malgrat l'oferta de serveis, un percentatge significatiu (83%) sent que no es vetlla prou per la participació de tothom en la vida universitària, anant més enllà de l'entorn d'aula.

Metodologies inclusives a l'aula

S'ha demanat a les persones participants sobre quines són les metodologies inclusives que han fet servir a l'aula. La més utilitzada ha estat l'ús de llenguatge inclusiu amb un 66% de participants. Seguidament hi ha l'ús de la tutoria entre iguals com a metodologia inclusiva amb un 60,6%, i la promoció de valors inclusius i respecte mutu amb un 57,4%. L'aprenentatge cooperatiu també és d'ús comú amb un 49,5%. Seguidament van l'ús de l'acció tutorial i de la diversitat com a font d'aprenentatge amb un 41,9% i un 40,9% respectivament.

Per últim, els menys freqüents són l'ús d'adaptacions metodològiques (20,4%) i la flexibilització de les avaluacions (16,1%). Amb tot, només el 8,6% de l'alumnat afirma que no ha participat de cap metodologia inclusiva. La gran majoria de l'estudiantat (82,8%) que ha fet ús d'alguna metodologia inclusiva afirma que li ha resultat facilitadora pel procés d'ensenyament-aprenentatge.

Percepció de necessitats

L'anàlisi de la percepció de necessitats entre l'alumnat destaca diverses àrees de preocupació. Les principals necessitats percebudes inclouen l'ús de metodologies inclusives a l'aula (81,7%), la formació en atenció a la diversitat (80,6%) i la demanda de varietat i difusió de recursos (74,2%). Hi ha una inquietud compartida sobre la necessitat de sensibilització, adaptacions de qualitat i comunicació amb serveis externs. No obstant això, la percepció de necessitat de suport físic és més baixa, amb només el 26,9% dels participants que l'assenyalen. Només dues persones participants no perceben cap necessitat específica en relació amb la inclusió a la seva institució educativa.

Conclusions

La investigació revela progressos cap a una educació inclusiva, malgrat persistents mancances en metodologies, recursos i serveis a les universitats. Tot i una percepció positiva sobre la disponibilitat de mecanismes i recursos, s'identifiquen àrees de millora. Destacant els recursos digitals i humans, es reconeix l'evolució des de l'èmfasi en l'accessibilitat física cap a eines centrades en la diversitat a les aules. L'atenció a la salut mental també s'ha intensificat. No obstant això, l'alumnat demanda una major varietat, distribució adequada dels recursos a les aules i més suports per a estudiants i personal docent. L'ampliació dels serveis i recursos inclusius no ha arribat prou als estudiants, ressaltant la necessitat de difusió.

Pel que fa a les metodologies inclusives, l'ús de llenguatge inclusiu i la tutoria entre iguals destaquen, mentre les adaptacions metodològiques i la flexibilitat en les avaluacions són menys comunes. Malgrat això, l'alumnat valora positivament aquestes pràctiques pel desenvolupament professional i l'aprenentatge. Les percepcions de necessitats destaquen la demanda d'una major aplicació de metodologies inclusives i formació en atenció a la diversitat. Més enllà, es destaca la necessitat de varietat i difusió de recursos inclusius i sensibilització, abordant totes les necessitats per a un procés d'ensenyament i aprenentatge exitós i un desenvolupament professional docent robust.

En resum, malgrat els avenços, es destaca la necessitat continuada d'avançar en l'accés, la diversificació dels recursos i la formació per assegurar una experiència educativa més equitativa i inclusiva per a tots els estudiants a les universitats.

Impacte y transferència

La recerca en educació inclusiva genera impactes significatius tant en l'àmbit acadèmic com en la pràctica educativa. A les Facultats de Ciències de l'Educació, influeix directament en les pràctiques pedagògiques, impulsant l'ús de

metodologies més inclusives. A més, influeix en la formació del professorat, integrant troballes destacades als programes de formació docent per abordar la diversitat a les aules. A un nivell més ampli, la recerca pot influir en les polítiques educatives, contribuint a dissenyar normatives que promoguin la inclusió. Aquest impacte no només es tradueix en millores acadèmiques i institucionals, sinó que beneficia directament els estudiants, millorant la participació i l'entorn d'aprenentatge per a tothom.

En resum, la recerca en educació inclusiva és essencial per combatre desigualtats educatives i fomentar pràctiques més justes i equitatives, amb impactes concrets en pràctiques, formació docent, polítiques educatives i experiències d'aprenentatge dels estudiants.

Referències bibliogràfiques

Booth, T., & Ainscow, M. (2006) Índex for inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education. UK.

Castro Ceacero, D., & Gairín Sallán, J. (2021). *ORACLE: Una experiencia latinoamericana para el desarrollo de la cultura de equidad en la educación superior*. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021. Libro de resúmenes, 2021, pàgs. 223-225, 223-225.

Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M. H., & Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario.* Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.

Gairín Sallán, J., Castro Ceacero, D., & Rodríguez Gómez, D. (2014). *El Manual ACCEDES y la Metodología APRA para impulsar universidades más inclusivas*. Colectivos vulnerables en la universidad: reflexión y propuestas para la intervención, 2014, pàgs. 175-237.

Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Clemente, P., Saleta, J.L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, *6*(I), 181-198.

Generalitat de Catalunya (2017) Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Generalitat de Catalunya. https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150

UNDP. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible | Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo*. https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals

Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015): Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, *37*(147), 86-102.

¿Qué piensan los profesores en formación sobre la Educación Inclusiva en las Universidades Chilenas? Primeros resultados [29]

Ximena Oyarzo Velásquez
José María Sanahuja Gavaldá
[1] *Universidad Autónoma de Barcelona, (España)*
ximena.oyarzo@autonoma.cat; josep.sanahuja@uab.cat

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar los primeros resultados de la aplicación de un cuestionario sobre las competencias en educación inclusiva en la formación Inicial Docente en las universidades chilenas, que corresponde a la primera parte de una tesis doctoral de educación, que pretende responder al objetivo específico "Describir el perfil competencial de la educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente. El cuestionario ad hoc, fue desarrollado para la recogida de información; se validó con la técnica Delphi y se compone de 3 partes: (1) datos sociodemográficos, (2) Escala de Likert y (3) preguntas abiertas. Se presenta el análisis en Nvivo 14 de la pregunta abierta relacionada con el significado de Educación Inclusiva. Se aplicó a 541 profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica (PEB), Pedagogía en Educación Diferencial (PED) y Pedagogía en Educación Parvularia (PEP) de 10 universidades chilenas. Los resultados preliminares indican que los profesores en formación reconocen el concepto de Educación Inclusiva de manera positiva, asociándolo con la noción de Diversidad, respeto y equidad.

Palabras clave: formación del docente, educación inclusiva, enseñanza superior

Abstract

The objective of this communication is to present the first results of the application of a questionnaire on competencies in inclusive education in Initial Teacher Training in Chilean universities, which corresponds to the first part of a doctoral thesis in education, which aims to respond to the objective specific "Describe the competency profile of Inclusive education in Initial Teacher Training. The ad hoc questionnaire was developed to collect information; it was validated using the Delphi technique and is made up of 3 parts: (1) sociodemographic data, (2) Likert Scale and (3) open questions. The analysis is presented using Nvivo 14 of the open question related to the meaning of Inclusive Education. It was applied to 541 teachers in training in Pedagogy in Basic Education (PEB), Pedagogy in Differential Education (PED) and Pedagogy in Early Childhood Education (PEP) from 10 Chilean universities. Preliminary results indicate that in training recognize the concept of Inclusive Education in a positive way, associating it with the notion of Diversity, respect and equity.

Keywords: teacher training, inclusive education, higher education

Introducción

La educación inclusiva implica acercar el aprendizaje y la participación a todos y todas las estudiantes, para responder a la diversidad en el aula (Booth y Ainscow, 2012), el concepto de inclusión se vincula estrechamente con los derechos humanos, así mismo, ofrece igualdad de oportunidades educativas a todas las personas que intervienen en la educación (Porter y Stone, 2001). Comprendemos que lograr una práctica inclusiva en la escuela refiere a un nuevo reto y por eso abordaremos la temática de las competencias profesionales para la formación de profesores/as desde una pedagogía inclusiva (Florian, 2015). En este sentido si queremos que los profesores/as sean inclusivos se requiere profundos cambios en su formación inicial.

29 Esta comunicación se desprende de una Investigación Doctoral en Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona-España.

Educación inclusiva

Uno de los derechos fundamentales de nuestra sociedad, tiene relación con el acceso a una educación que promueva la calidad y enseñanza, así lo ratifica la agenda de desarrollo sostenible (ONU, 2015), donde el estado chileno suscribe, destacando el objetivo 4, que está directamente relacionado con la educación de calidad, en el cual señala garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este sentido el docente tiene un rol importante en la inclusión (Infante, 2010), por lo cual se deben realizar cambios esenciales en la profesión y en la formación docente (Slee, 2011). La educación inclusiva no termina dentro del aula, afirma Beltán, Martínez y Vargas (2015), más bien es un proceso de transformación continua y constante sensibilización social. En este sentido consideramos algunos postulados de educación inclusiva.

Tabla 1

Resumen de algunas premisas sobre la educación inclusiva

Autor	Concepto de educación inclusiva
Gutiérrez-Ortega et al., 2018	Reconocer y respetar la diversidad
	Intentar eliminar todo tipo de situaciones de exclusión
Muntaner Guasp et al., 2016	Es un cambio global del sistema educativo
Fedulova et al., 2019	Implica "acccesibilidad a la educación para todos y todas, buscando la forma óptima para su educación"
Echeita, 2017	Responde a la Equidad
Ajisukmo, 2017	Busca eliminar la marginalización, aceptando las diferencias y comprendiendo que todos tenemos oportunidad de cumplir un rol en la sociedad.
	Aceptando las diferencias
	Comprender que todos tenemos oportunidad de cumplir un rol en la sociedad.
Porter y Stone, 2001	Ampara el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas.
Moliner-García & Ramel, 2020	Proceso continuo de transformación
	Democratizar el conocimiento

Formación inicial docente en Chile.

Uno de los hitos más importantes en el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile, fue la promulgación de la Ley N° 20.370 (LGE) "Ley general de Educación" (2009), la cual se inspira en varios principios, como: calidad de la educación, equidad en el sistema educativo y diversidad. En este sentido, destacar otras iniciativas legislativas de la política educativa vinculadas con el desarrollo de la inclusión en sistema educativo chileno. La educación inclusiva en Chile se refiere al acceso y participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones en el sistema educativo. En este sentido las políticas destinadas al mejoramiento de la FID, plantea la idea de mirar los planes de estudio y el curriculum, a través de competencias a desarrollar de los futuros profesores, expresados en los estándares de la profesión docente, igualmente la propuesta se relaciona con centrar el sistema educativo en la atención a la diversidad y relevar el enfoque inclusivo, potenciando el desarrollo y aprendizaje de estrategias para trabajar colaborativamente con otros (Florian, 2017)

Método

El estudio se realizó con un enfoque mixto, el cual corresponde a un acoplamiento de estrategias aportando al proceso investigativo (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020)mixed methods have traditionally referred to the combination of quantitative and qualitative data that brings us closer to 'reality'. However, recent literature on social and educational studies has increasingly incorporated works that integrate digital technologies and mixed methods. This novelty provides an opportunity to re-examine original contributions in the field, particularly in relation to educational innovation. Therefore, the objective of this article is to analyze the characteristics and the trends of new contributions from researchers in education. To achieve this, we carried out a systematic literature review (SLR e implica el análisis y recolección de datos cualitativos y cuantitativos (Hernández, Fernández y Rodríguez, 2014). Se estableció un diseño no experimental, descriptivo y transversal, para organizar e interpretar los datos de

manera precisa y estructurada (Hernández, Fernández y Rodríguez, 2014). Creswell (2009) establece que los datos cualitativos y cuantitativos pueden ser fusionados para ser reforzados uno al otro. El cuestionario consta de 3 partes: (1) datos sociodemográficos: dónde se recoge la información de los participantes relacionados con la universidad a la que pertenecen, carrera, género y edad; (2) escala de Likert: que recoge las competencias que tendrían que tenerse en cuenta en la FID, en relación con la Educación Inclusiva. Organizada en 6 dimensiones: Concepciones de la educación inclusiva, valores inclusivos, planificación de la atención educativa, trabajo colaborativo, liderazgo y desarrollo personal y social; y (3) preguntas abiertas: para recoger información sobre sus apreciaciones en relación a la educación inclusiva en la formación de sus Universidades. El cuestionario fue validado a través de la técnica Delphi, la cual es una técnica de facilitación grupal que busca un consenso sobre opiniones de los "expertos" a través de rondas (Hasson & Keeney, 2011). Se realizaron 3 rondas en 3 meses y participaron 13 expertos. Para esta comunicación se presenta los primeros resultados de la aplicación de un cuestionario ad hoc, en específico la parte 3, relacionada con una pregunta abierta vinculada determinar la apreciación de la educación inclusiva a través de palabras claves. Se aplicaron de manera presencial a 541 profesores en formación de Pedagogía Educación Básica, Pedagogía Educación Diferencial y Pedagogía Educación Parvularia de 10 universidades chilenas, en total se consultó a 30 carreras de Pedagogía. Se realizó el análisis con el NVivo 14.

Resultados

Se puede destacar que el mayor conteo de palabras con 154 es el concepto de "Diversidad ", seguido por "Respeto" con 104 de conteo y" equidad" con 73. A continuación, se desprende un cuadro de longitud, conteo y porcentaje, una nube de palabras y un mapa de relación.

Tabla 2

Conteo del concepto de Educación Inclusiva de los profesores en formación.

N°	Palabra	Longitud	conteo	Porcentaje
1	Diversidad	10	154	7,06%
2	Respeto	7	104	4,77%
3	Equidad	7	73	3,35%
4	Todos	7	58	2,66%
5	Igualdad	8	56	2,57%
6	Participación	13	49	2,25%



Figura 1

Nube de palabras. Concepto de educación inclusiva de los profesores en formación

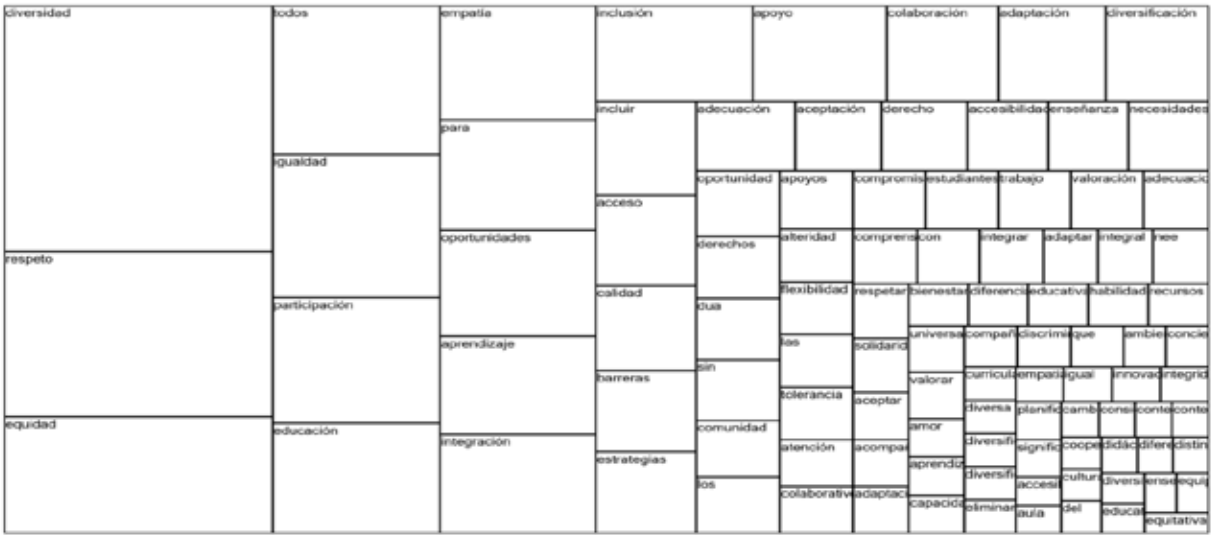


Figura 2

Mapa de relación. Concepto de educación inclusiva de los profesores en formación.

Se puede identificar que los profesores en formación de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en educación Diferencial y Pedagogía en Educación Parvularia relacionan la educación inclusiva, mayormente, con el concepto de "Diversidad", "Respeto" y "Equidad". En este sentido cabe destacar que "diversidad" como concepto se puede asociar a "Todos" e "Igualdad"; el concepto "respeto" se puede vincular con "participación" y finalmente el" Equidad" con "Educación".

Discusión y conclusiones

Se puede concluir de forma preliminar, que los profesores en formación de PEB, PED y PEP, de algunas universidades chilenas, reconocen el concepto de Educación Inclusiva de manera positiva, asociándolo con la noción de Diversidad, respeto y equidad, interpretando que la Formación Inicial Docente desarrolla la preocupación por los derechos fundamentales (Batanero, 2013; Henríquez et al., 2012). Así mismo, el estado chileno busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en el sistema educativo, como principio orientador de muchos decretos y leyes, que propicia políticas educativas de inclusión. Esto lleva a considerar que la Formación Inicial Docente está caminando hacia un camino por valorar la diversidad como un derecho y atendiendo los desafíos relacionados con la inclusión y justicia social (Florian & Camedda, 2020; Vélez-Clavo et al., 2017).

Impacto y transferencia

La necesidad de un profesorado cualificado para abordar con una educación para todos es una necesidad sentida por el profesorado, por los investigadores del campo y también por los responsables de la educación de distintos países (León Guerrero, 2011).En este sentido es relevante destacar que para el éxito de una educación inclusiva depende de los conocimiento y habilidades de los profesores, y consideramos así mismo, el profesorado en formación como una pieza angular de este proceso reflexivo, por consiguiente, el impacto y la transferencia se relaciona con la mirada de 10 universidades chilenas que forman a profesores en Educación Básica, Diferencial y Parvularia, como instancia exploratoria, para desarrollar políticas de educación superior que nos lleve a una pedagogía inclusiva.

Referencias bibliográficas

Ajisuksmo, C. (2017). Practices and challenges of inclusive education in Indonesian Higher Education. ASEACCU conference on "Catholic Educational Institutions and Inclusive Education: Transforming Spaces, Promoting practices, and Changing Minds". *Assumption University of Thailand, Bangkok August (pp.*21-27).

Beltrán-Villamizar, Y.I., Martínez-Fuentes,, Y.L., § Vargas-Beltrán, Á.S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75.

Booth, T. y Ainscow, M. (2012). Guía para la inclusicón educative: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago, Chile: *Ed. Creando Futuro CSIE.*

Creswell, J. (2009). El diseño y la realización de la investigación de métodos mixtos. Los Ángeles: SAGE.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46 (2), 17-24.

Fedulova, I.,Ivanova, V., Atyyukova, O., y Nosov, V. (2019). Inclusive education as a basis for sustainable development of society. *Journal of Social Studies Education Research*, (3) 118-135.

Batanero, J. M. F. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(2), Article 2. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445

Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities. *Scottish Educational Review*, *47*, 5-14.

Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, *43*(1), 4-8. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579

Florian, L., Black-Hawkins, K.; Rouse, M. (2017). Logro e inclusión en las Escuelas, 2da. Ed.; Routlegge: Londres, Reino Unido. y Camedda, D. (2020). Mejorar la formación docente para la inclusión. *Revista europea de formación del profesorado, 43* (1), 4-8.

Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M.V., § Jenaro-Rio, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva,* 11(2).

Hasson, F., & Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting and Social Change*, *78*(9), 1695-1704. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2011.04.005

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 6, pp. 102-256). méxico: mcGraw-Hill.

Henríquez, S. S., Azcárraga, M. G., & Cóppola, L. B. (2012). Actitudes del profesorado de chile y costa rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, *42*, 884-899. https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, *36*(1), 287-297. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

León Guerrero, M. J. (2011). *La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España*. https://digibug.ugr.es/handle/10481/26169

LEY N° 20.370. Establece la Ley General de educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Moliner-García, O., & Ramel, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/ formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios sobre Educación*, *38*, 169-189. https://doi.org/10.15581/004.38.169-189

Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1 Marzo), 31. https://doi.org/10.6018/J/252521

Organización de las Naciones Unidas. (ONU) (2015). "Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", [edición electrónica] http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/

Porter, G. L. § Stone, J.A. (2001). Les sis estrategies clau per al suport de la inclusió a l´escola ia la classe. *Suports: Revista Catalana déducació especial i atenció a la diversitat*, 94-1075

Ramírez-Montoya, M. S., § Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20.

Sanhueza, S., Granada, M., § Bravo, L., (2013). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de pesquisa 42.147,* 884-899.

Slee, R. (2011). The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*, 1-219. https://doi.org/10.4324/9780203831564

Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: Una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, *9*(3), Article 3. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254

Habilidades de autorregulación en estudiantes con discapacidad intelectual. Plan de intervención en un centro de educación laboral chileno [30]

Angélica Corrales Huenul[1]
Valentina Soto Hernández
[1] *Universidad de Concepción, Chile*
acorrales@udec.cl; valentinasoto@udec.cl

Resumen

La autorregulación es un conjunto de destrezas que nos permite analizar nuestro entorno, responder y regular nuestra respuesta emocional para adaptarnos al medio. Estas destrezas cognitivas son necesarias para gestionarnos a nosotros mismos. El propósito de este estudio era diseñar un plan de intervención para desarrollar habilidades de autorregulación en estudiantes con discapacidad leve a moderada en un curso del Centro Educativo Diferencial en Concepción, Chile. La metodología corresponde a una investigación basada en diseño, dividida en tres fases: diagnóstico preliminar, diseño de la intervención y planificación de la implementación. Se detalla el plan de intervención, así como los criterios e indicadores a evaluar, para analizar el cumplimiento de los resultados esperados. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de la educación emocional y el desarrollo de estrategias de autorregulación en el marco de la Formación Inicial Docente y el desarrollo integral del estudiantado con discapacidad.

Palabras claves: autorregulación, educación emocional, estudiantes, discapacidad intelectual.

Abstract

Self-regulation is a set of skills that allows us to analyze our environment, respond and modulate the emotional response to adapt to the environment, that is, they are the cognitive abilities necessary for self-management. The objective of the study was to design and implement an intervention plan, aimed at developing self-regulation skills in students with mild to moderate disabilities, in a course at the Differential Educational Center (Concepción, Chile). The methodology corresponds to a design-based research, divided into three phases: preliminary diagnostic, intervention design and implementation planning. The intervention plan is detailed, as well as the criteria and indicators to be evaluated, to analyze compliance with the expected results. Finally, we reflect on the importance of emotional education and the development of self-regulation strategies within the framework of Initial Teacher Training and the comprehensive development of students with disabilities.

Keywords: self-regulation, emotional education, students, intellectual disability

Introducción

El presente estudio se basa en la autorregulación lograda en estudiantes con discapacidad en un centro laboral, la cual puede ser definida como un "proceso compuesto por pensamientos generados por uno mismo, emociones y acciones que están planeadas y adaptadas de manera cíclica para alcanzar los objetivos personales" (Zimmermán, 2000, citado en Panadero y Tapia, 2014, p.11). En otras palabras, se refiere a la forma en que la persona es capaz de analizar su entorno y tomar decisiones adecuadas sobre su comportamiento, ya que a partir de estas conductas es posible realizar una autoevaluación que le permita distinguir las acciones correctas (Gomez y Gallejas, 2016; Arrellano y Peralta, 2013). En resumen, el autocontrol es un concepto que explica los procesos de aprendizaje, ya que los individuos establecen los objetivos que guían su aprendizaje y son capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

La inclusión en el ámbito laboral de las personas con discapacidad se ha convertido en un objetivo prioritario tanto a nivel internacional como nacional, debido a los cambios ideológicos actuales en la sociedad, donde se reconocen los derechos de las personas y se fomenta su integración a través de la educación y la participación social (Vidal et al, 2013, p.94). "Estar empleados en entornos laborales tiene un impacto positivo en su bienestar material, autodeterminación y desarrollo personal" (Araya, 2017, p.9). De esta manera, la capacitación socio laboral, más

30 "Plan de intervención en procesos de autorregulación para centros laborales con estudiantes que presentan discapacidad intelectual" Proyecto Interno Carrera Educación Diferencial Universidad de Concepción.

allá de obtener un trabajo o desarrollar habilidades para una ocupación, permite la autonomía de las personas (Duarte, 2021; Moreno, Palacios y Nuñez, 2021; Collantes, 2020).

Metodología

Esta ponencia se fundamenta en investigación basada en diseño o "design-based research" (DBR). Este enfoque se basa en la búsqueda de soluciones prácticas en el campo educativo e implica el desarrollo de teoría e intervención integrando "aspectos de diseño" y métodos de investigación tradicional, con el apoyo de teorías basadas en el contexto, para desarrollar nuevos espacios de enseñanza-aprendizaje que permitan incorporar innovación educativa (Easterday, et al. 2018; de Benito y Salinas, 2016).

El diseño de la intervención se realizó a través de un trabajo conjunto entre académicos de la universidad y profesores de un establecimiento educativo ubicado en Concepción, Chile. Este centro educativo ofrece formación para más de 100 estudiantes con discapacidad intelectual leve a moderada. Este tipo establecimientos es entendido como un espacio que brinda formación a los estudiantes en su transición a la vida adulta, con el objetivo de prepararlos para convertirse en miembros activos de la sociedad (Díaz y Ulloa, 2011).

El diagnóstico preliminar del plan de intervención se desarrolló en el curso laboral 3°, el cual está compuesto por un grupo de 10 estudiantes, que incluye a tres mujeres y siete hombres, en edades que oscilan entre los 17 y 26 años, quienes presentan una discapacidad intelectual leve a moderada. A partir de este diagnóstico se elaboró un Plan de intervención, fundamentado en técnicas de autorregulación, cuya meta es promover el desarrollo de aptitudes emocionales en los alumnos, con el propósito de reforzar su comportamiento, fomentar su destreza en relaciones interpersonales y autonomía, incrementando de esta manera su calidad de vida. La planificación fue realizada conforme a los criterios establecidos por el Diseño Universal del Aprendizaje (Pastor, Sánchez & Subillaga, 2014).

En lo que respecta a la recopilación de datos, se emplearon dos herramientas: una entrevista con los docentes y una pauta de observación.

Resultados

El diseño se realizó en tres etapas:

- Diagnóstico preliminar. Se utilizó, por un lado, un cuestionario para evaluar las destrezas y aptitudes de autorregulación, la percepción de sí mismo y la inteligencia en las relaciones interpersonales. Por otro lado, se desarrollaron entrevistas a los docentes para analizar sus percepciones respecto a la autorregulación de sus estudiantes.
- Diseño del plan de intervención. De acuerdo al diagnóstico preliminar se consideraron tres áreas prioritarias: la identificación de las emociones, el control emocional y la inteligencia interpersonal.
- Planificación de implementación del plan de intervención. Se considera la realización de seis sesiones, de acuerdo a la estructura siguiente: a) Comienzo de la clase (reglas); b) ¿Cuál es tu estado emocional hoy?; c) ¿Cuál será el objetivo hoy?; d) Enseñanza teórica; y e) Actividad práctica.

A continuación, se presenta una descripción detallada del plan y las fases que lo componen.

Tabla 1

Diseño Plan de intervención

Cronograma de actividades	Descripción
Reunión con director/a del establecimiento	Presentación de la propuesta y petición de respaldo para llevar a cabo un proyecto de intervención en un curso.
Reunión con docentes	Exposición de la propuesta, petición de respaldo y recopilación de información previa para el análisis.

Etapa 1: Diagnóstico	La ejecución de una entrevista a un docente de educación diferencial del grupo de estudiantes a intervenir se llevó a cabo. Se requirió obtener información acerca del nivel de desarrollo de las destrezas de autorregulación de los alumnos con el objetivo de planificar las sesiones.
Etapa 2 "Conociendo las emociones": 2 sesiones Etapa 3 "Regulación de las emociones": 2 sesiones Etapa 4 "Inteligencia Interpersonal": 2 sesiones	-Ejecución del programa de intervención llevado a cabo (6 sesiones) -Actividades durante las lecciones: durante cada lección se llevarán a cabo ejercicios prácticos con el propósito de consolidar el material revisado. -Labores domésticas: con la colaboración de los progenitores y familiares, se alienta a los alumnos a llevar a cabo tareas que complementan las actividades llevadas a cabo en el aula.
Entrega de Resultados	Se realiza la difusión del proceso de sistematización del plan de intervención con los docentes del establecimiento. Se lleva a cabo un análisis de las estrategias a implementar para una nueva intervención con otro curso.

Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de demostrar el progreso del estudiantado, se propone emplear el siguiente criterio de evaluación, herramienta destinada a valorar el cumplimiento de los objetivos de cada sesión, así como los indicadores a evaluar.

Tabla 2

Pauta de evaluación

Criterio	Descripción	Puntaje
Logrado	Estudiante logran sin problemas el indicador evaluado	2
Medianamente Logrado	Estudiante no logra del todo el indicador de evaluación, pero se evidencia un avance en el cumplimiento de este.	1
No Logrado	Estudiante no logra indicador de evaluación	0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Indicadores para evaluar

Actividad: Técnicas de autorregulación	Actividad: Identificar las emociones	Actividad Collage de la amistad
Participa de la sesión	Participa de la sesión	Participa de la sesión
Realiza actividad inicial	Realiza actividad de baile	Responde preguntas de inicio
Mira atentamente la presentación	Mira atentamente la presentación	Realiza actividad de "Los Espejos"
Mira atentamente los videos	Escucha atentamente la presentación	Mira atentamente la presentación
Escucha atentamente la presentación	Realiza actividad de semáforos	Escucha atentamente la presentación
Escucha atentamente la música	Responde a preguntas de cierre	Mantiene silencio en la presentación
Responde a la actividad: identificador de emociones	Respeta a sus comentarios/as	Se reúne con sus compañeros/as
Responde a la actividad: voz alzada	Mantiene una actitud de respeto en la presentación	Recorta imágenes relacionadas con la amistad
Reconoce qué son las emociones	Disfruta de la actividad	Pega imágenes relacionadas con la amistad
Identifica las emociones		Realiza actividad "collage de la amistad"
Respeta al turno de sus compañeros/as		Presenta el collage a sus compañeros/as
Mantiene una actividad de respeto		Mantiene una actividad de respeto hacia sus compañeros
Disfruta de la actividad		Disfruta de la actividad

Fuente: Elaboración propia

El plan de intervención es altamente apreciado por los profesores del centro, quienes participaron activamente en el diseño de las sesiones. Se espera que este plan permita a los estudiantes compartir sus emociones y promover estrategias de autocontrol, lo que a su vez permita fortalecer la comunicación, la empatía y el respeto entre compañeros.

Se proyecta que la intervención contribuya al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes que participaron del diagnóstico preliminar, de manera de promover el desarrollo integral de los estudiantes y una transición exitosa hacia la vida adulta. En este sentido, el plan de intervención no solo consideró a los estudiantes, sino que también la colaboración de maestros y familiares, figuras centrales para la educación emocional (Bisquerra, 2011).

Discusión y conclusiones

El plan de intervención propuesto ha permitido analizar la vital importancia de trabajar en las aulas las habilidades de autodeterminación para las personas con discapacidad intelectual (Castro, Casas, Sánchez, Vallejo y Zúñiga, 2016; Arellano & Peralta, 2013). Sin embargo, la educación emocional es una temática novedosa en el contexto chileno, ya que no se encuentra contemplada en el currículum nacional, priorizando en todos los niveles educativos la enseñanza de asignaturas como matemáticas y lenguaje. Ahora bien, diferentes acuerdos internacionales reconocen a las personas con discapacidad como sujetos con derechos, donde es fundamental brindar herramientas, asistencias y/o apoyos que promuevan su desarrollo integral para la vida adulta, como el reconocimiento de las emociones, la autonomía, el autoconcepto y las relaciones interpersonales, preparándolos también para su inserción laboral.

La propuesta analizada buscó destacar la relevancia de educar a niños, jóvenes y adultos con discapacidad desde un enfoque de educación emocional de manera transversal en el currículum, para que puedan desarrollar estrategias de autorregulación. Una vez implementado el plan de intervención será fundamental llevar a cabo una evaluación del plan para realizar ajustes y modificaciones en la metodología y el contenido.

Impacto y transferencia

A pesar de proponer una intervención en un grupo reducido, este estudio permite poner en discusión la importancia de la autorregulación y la educación emocional desde la formación inicial del profesorado. Es necesario indicar que, en Chile, la educación emocional no forma parte de los planes de estudio de las carreras de pedagogía ni de pedagogía diferencial/especial. Por lo tanto, este trabajo también busca promover la reflexión sobre paradigmas socioeducativos arraigados en nuestra cultura. Esta nueva perspectiva anima a los profesores a reconocer y apreciar a sus estudiantes como seres emocionales que necesitan una enseñanza integral para mejorar su calidad de vida.

Se espera que este plan de intervención contribuya a difundir la necesidad de los centros educativos con integración laboral, de enseñar estrategias de autorregulación, reconociendo la importancia de la educación emocional. Además, esta ponencia constituye una invitación dirigida a profesores y especialistas que trabajan en áreas relacionadas con la discapacidad intelectual, para que se formen en educación emocional y puedan incorporar las habilidades de autorregulación como un componente fundamental de su labor en el aula. Este plan, si se replica en otras instancias formativas, puede contribuir a formar personas que reconocen y validan sus emociones, favoreciendo así su bienestar personal y de su entorno, por tanto, individuos con plenos derechos y activos en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Araya, L. (2017) Inclusión Laboral de jóvenes con Discapacidad Intelectual en Chile (Tesis para optar al título profesional de ingeniería en administración de recursos humanos, Universidad Miguel de Cervantes). https://www.umcervantes.cl/wp-content/uploads/2019/05/INCLUSION-LABORAL-DE-JOVENES-CON-DISCAPACIDAD-INTELECTUAL-EN-CHILE-.pdf

Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista española de discapacidad*, 1(1), 97- 117. https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/37/28

Bisquerra, R (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Castro, L., Casas, J., Sánchez, S., Vallejos, V. y Zúñiga, D. (2016). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 39-49. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200003

Collantes, M. (2020). Identificar, expresar, comprender y regular las emociones básicas en Educación Infantil: Una propuesta educativa (Grado de maestro en Educación Infantil, Universidad de Cantabria). Disponible en: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19845/SanchezCollant esMaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Duarte, A. (2021). Caracterización de las prácticas pedagógicas dedicadas a la autorregulación emocional como estrategia para la resolución de conflictos en grados preescolar (Maestría en Desarrollo Infantil, Universidad de la Sabana). Disponible en: https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/50357/tesis%20Alba%20Duarte%20Garc%c3%ada.pdf?sequence=1&isAllowed=y

de Benito Crosetti, B., & Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. https://doi.org/10.6018/riite2016/260631

Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G., & Gerber, E. M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131-160.

Moreno, F., Palacios, J y Núñez, F. (2021). Estrategias de autorregulación y competencia discursiva en el nivel superior. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1039. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1039

Panadero, E., Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa, (*20), 11-22.

https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=3AF9303258CC6A508F6BAF72FB84DF70C42CBD70C1D28F673C617CC242F93AD165F54BBA2EB82AE5FC0DA761DD11C842&originRegion=us-east-1&originCreation=2022070706280

Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.Pdf

Vidal, R., Cornejo, C., Arroyo, L. (2013). La inserción laboral de personas con Discapacidad Intelectual en Chile. *Convergencia Educativa* (2), 93-102 https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K6NVzwIh6coJ:https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1607/documento&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl

Teacher Engaging Messages: Longitudinal effects on student motivation

Sara Ramírez
Kevin Medina Déniz
Elisa Santana Monagas
Jaime León
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
elisa.santana@ulpgc.es

Resumen

La investigación sobre la motivación estudiantil ha crecido, pero persiste una brecha en el conocimiento sobre los mensajes que pueden impulsarla. Este estudio evaluó la relación entre los mensajes motivadores de los profesores y la motivación de los estudiantes. Participaron 1048 estudiantes (460 mujeres; Edad media = 16.33; DT = 1.25) de 58 clases, con resultados analizados mediante modelos longitudinales en los que se aplicaron diversas extensiones del random intercept cross-lagged panel model (RICLPM) a nivel de clase. Se encontró que los mensajes que resaltaban las ventajas de estudiar impactaban positivamente en la motivación estudiantil. Los estudiantes motivados externamente influenciaron a los profesores a usar mensajes sobre las consecuencias de no estudiar. Además, se halló cierta independencia entre los mensajes de los docentes y la motivación estudiantil. Fomentar el uso de estos mensajes podría mejorar los resultados académicos. El estudio destaca la importancia de reconocer prácticas docentes efectivas y considerar el análisis longitudinal de datos.

Palabras clave: Motivación, Ambiente en el aula, Comportamiento del profesor, Eficacia docente, Enseñanza secundaria.

Abstract

Extensive research exists on motivation; however, the knowledge gap persists regarding the type of messages teachers can employ to enhance student motivation. Moreover, the influence of a student's motivation on these messages remains under-explored. This study aimed to assess the longitudinal relationship between teacher engaging messages and student motivation. A total of 1048 (460 females; Mean age = 16.33; SD = 1.25) students from 58 classes. Utilizing the self-determination theory as a framework, various extensions of the random intercept cross-lagged panel model were employed. Messages emphasizing the advantages of studying positively influenced changes in student motivation. Students primarily motivated by external factors, such as rewards or punishments, more frequently prompted teachers to employ loss-framed messages. Consequently, effective teacher messages, like gain-framed autonomous ones, were found to be somewhat independent of students' motivation. In essence, promoting these engaging messages can enhance student results. The study underscores the significance of recognizing effective teaching practices, empowering educators, and accounting for data clustering in longitudinal analysis.

Keywords: Motivation, Classroom environment, Teacher behaviour, Teacher effectiveness, Secondary education.

Introducción

A pesar de la gran cantidad de investigaciones disponibles sobre prácticas de enseñanza efectivas (Instituto de Ciencias de la Educación, 2023), hoy en día, uno de los mayores retos en educación sigue siendo la falta de integración de la investigación científica en la práctica de la vida real. Como consecuencia, los profesores todavía carecen de apoyo sobre cómo traducir la evidencia científica en la docencia diaria, y, por lo tanto, se apoyan en prácticas tradicionales o improvisadas, no respaldadas por la evidencia (Slavin, 2019). Por ejemplo, a pesar de que las teorías coinciden en que ambientes que cubren las necesidades de apoyo, mejoran el aprendizaje y compromiso en el colegio (Pitzer & Skinner, 2017; Ryan & Deci, 2020), existe poca evidencia sobre cómo los profesores pueden traducir fácilmente ese apoyo motivacional en sus relaciones con sus estudiantes. Para superar este problema,

Smith et al. (2022) recomendaron hacer teorías más concretas y específicas para proporcionar directrices claras, ejemplos prácticos y herramientas para que los docentes integren la investigación en su práctica diaria. Un potencial enfoque que ha demostrado abordar estas cuestiones es el uso por parte del profesorado, de mensajes que llamen la atención (Santana-Monagas et al., 2022; Santana-Monagas & Núñez, 2022). Estos son mensajes comunicados de forma explícita a los estudiantes, con el objetivo de animarlos a que intervengan en sus tareas del colegio. Ya se ha demostrado que este tipo de mensajes relacionan el compromiso del alumnado con sus tareas escolares y su motivación para aprender (Santana-Monagas et al., 2022). Además, para entender si un mensaje que llame la atención es realmente efectivo, también es importante considerar el contexto en el que ha sido utilizado, como las características de los estudiantes a los que se les enseña (Fauth et al., 2020). Podría ser que los profesores realmente adaptaran la calidad de sus mensajes a la calidad de la motivación de cada estudiante, lo que implicaría que el mensaje no sería efectivo si se cambiara el contexto de aprendizaje, pero, por el contrario, si respondería a ese propio contexto en sí. Por lo tanto, entender si el profesorado adapta su enseñanza a sus estudiantes, o, por el contrario, si moldea al alumnado dependiendo de su enseñanza, puede aportar conocimientos de valor sobre cómo las prácticas docentes pueden ser modificadas para que puedan ser mejor adaptadas a las necesidades de los estudiantes y al entorno específico de la clase (Göllner et al., 2021). Esto puede conducir a prácticas docentes más efectivas y, en definitiva, a mejorar los resultados de los estudiantes. El objetivo del presente estudio es investigar la relación entre los mensajes atractivos y la motivación de los estudiantes en el marco escolar. La naturaleza de esta relación es vagamente comprendida, pero, es estratégicamente importante convertir las teorías en la motivación de los estudiantes en las prácticas de enseñanza de la vida real, y extender nuestro conocimiento sobre las necesidades de apoyo en ambientes de aprendizaje. Dar luz sobre a estos procesos puede revelar qué mensajes atractivos son efectivos para aportar motivación al estudiantado durante el curso escolar, y, por lo tanto, sustituir prácticas tradicionales o improvisadas por prácticas basadas en evidencias. Basándonos en la teoría de la autodeterminación, examinaremos si los profesores adaptan sus mensajes a la motivación de los estudiantes, si los mensajes atractivos de los docentes afectan a la motivación de los discentes, o, si los dos mecanismos tienen lugar.

Método

Participantes

En el estudio participó un total de 1048 (460 mujeres; Edad media = 16.33; DE = 1.25) estudiantes de 58 clases, 949 de los que participaron en al menos una fase de medición y fueron contabilizados para el análisis, participaron en el estudio. Para minimizar posibles sesgos, las preguntas de la encuesta fueron personalizadas para tratar una sola materia, las matemáticas. Por lo tanto, todos los participantes en el estudio se basaron en la misma materia y fueron expuestos, cada semana, al mismo tiempo de instrucción.

Medidas

Mensajes motivadores de los docentes Los mensajes motivadores recibidos por cada estudiante fueron medidos utilizando la escala de mensajes motivadores del profesorado.

Motivación del alumnado para aprender. La motivación para aprender fue medida utilizando cuatro subescalas de la versión española de Échelle sobre la motivación en Educación (Núñez et al., 2005).

***Estrategia analítica*.** Las preguntes de investigación fueron investigadas empleando Modelos de Ecuaciones Estructurales con Medición Latente y Restricciones Invariantes en el Tiempo (RI-CLPMs, sus siglas en inglés) (Hamaker et al., 2015), extendidas a una especificación de multinivel, que tuvo en cuenta la naturaleza de los datos, es decir, con estudiantes anidados dentro de las clases (Autores, 2023b). Como es recomendado para modelos de constructos dinámicos (Autores, 2021, 2023a; Mulder & Hamaker, 2021; Núñez-Regueiro et al., 2022), los análisis psicométricos preliminares fueron llevados a cabo para asegurar que los cambios en medidas a lo largo de las fases reflejaran evoluciones en procesos latentes de mensajes motivadores y motivación (cambio alfa) en lugar de evoluciones en sus modelos de medición (es decir, cambios beta). Los análisis psicométricos confirmaron que los modelos de medida para ambos, mensajes motivadores de los profesores y escalas de motivación de los estudiantes, mostraron un ajuste de bueno a excelente a lo largo del tiempo, cumpliendo con los criterios de invarianza longitudinal (véase el material suplementario para mayor detalle). Los datos restantes (18% to 35% en cada fase) fueron manejados utilizando estimaciones de máxima verosimilitud con información completa, lo que permitió recuperar información del 100% de la muestra.

Resultados

Con respecto a efectos cruzados retardados, los resultados mostraron efectos largos, positivos y estables de los mensajes autónomos enmarcados en ganancias de los docentes en la motivación autónoma del estudiante para aprender de T1 a T2 (= .123, p = .033), así como de la T2 a la T3 (= .129, p = .033). Para los mensajes autónomos enmarcados en pérdidas, estas relaciones eran pequeñas y no lograron significatividad estadística (= [-.015, .018], p < .10). Por lo tanto, en un trimestre dado, dirigirse a los estudiantes con mensajes que resaltaran el placer y el valor de aprender (apelaciones autónomas y motivacionales) más de lo usual, contribuyó a incrementar sus niveles de motivación autónoma en el aula en el siguiente trimestre, pero solo cuando los mensajes centrados en las ganancias estaban asociados con hacer tareas de aprendizaje (en comparación con las pérdidas asociadas con no hacer las tareas). Además, no se encontraron efectos cruzados significativos de la motivación autónoma de los estudiantes a los mensajes de los profesores (= [-.044, .043], p < .10), contradiciendo la idea de que los estados específicos de los mensajes motivadores están relacionados con los estados pasados del comportamiento autónomo de los discentes.

Similar a las variables autónomas, los efectos cruzados de los mensajes de los docentes en la motivación de los estudiantes parecían ser importantes para los mensajes enmarcados en ganancia = [.107, .108], p = .05), pero no significativos para los mensajes enmarcados en pérdidas (= [.025, .030], p =.704), por lo tanto, atestando a la influencia de cambios ocasionales específicos en mensajes de profesores (por ejemplo, en el primer trimestre) en cambios posteriores en la motivación del estudiante (en el segundo trimestre), pero solo cuando se subrayaban las ganancias asociadas al aprendizaje. A diferencia de las variables autónomas, se encontró un efecto cruzados grande y significativo de la motivación del discente a los mensajes del profesor enmarcados en pérdidas (= [.126, .143], p =.036), indicando que los estudiantes que informaron estados más altos (o más bajos) de control de la motivación, recibieron de forma sistemática, en una ocasión posterior, más (o menos) mensajes motivadores resaltando las pérdidas asociadas con no obtener recompensas o arriesgarse a castigos.

Debate y conclusión

Respaldándonos en un enfoque de modelo de panel cruzado con intercepto aleatorio multinivel, este estudio presentó dos hallazgos importantes: primero, que los mensajes motivadores de los profesores, enmarcados en ganancias, pueden afectar positivamente en la motivación del estudiante para aprender, y, segundo, que pocos estudiantes motivados (por ejemplo, más sensibles a recompensas y castigados), pueden experimentar un aprendizaje diferenciado induciendo a su profesor a usar mensajes enmarcados en pérdidas con ellos. Estos descubrimientos son los primeros en demostrar relaciones longitudinales entre ambas variables y pueden ser de especial utilidad para el fortalecimiento de docentes y de sus prácticas. También están entre los primeros en demostrar la importancia de tener en cuenta las diferencias entre clases en la investigación de relaciones recíprocas. Este nuevo conocimiento reduce la brecha entre la teoría y la práctica aportando un marco claro para diseñar intervenciones para la práctica diaria, mientras que, además, informa sobre la metodología para el análisis recíproco de las relaciones sobre los constructos dinámicos. Al monitorizar sus mensajes de una manera consciente, es probable que profesores induzcan cambios en la motivación de sus estudiantes, y, a través de la implicación en su aprendizaje (Bieg et al., 2022; Daumiller et al., 2021; Schwarzer & Hallum, 2008). Esto no es sólo relevante para informar sobre prácticas docentes efectivas, sino que también, puede tener un efecto positivo en el bienestar profesional de los docentes, al mejorar las creencias de autoeficacia del profesorado y la calidad de su enseñanza. En una profesión donde la mayoría de los individuos tienden a experimentar angustia ocupacional y agotamiento (Autores, 2023c, 2023d; Mérida-López & Extremera, 2017), nutrir la capacidad de los docentes para crear un impacto sobre los resultados de los estudiantes debería ser una preocupación entre los profesionales de la Educación.

Impacto y transferencia

La investigación futura podría expandir los presentes hallazgos y aplicar sus implicaciones prácticas de diferentes maneras. Por ejemplo, dado que los docentes podrían no ser conscientes de las experiencias motivacionales de los estudiantes, la investigación futura podría investigar más allá, si proporciona a los profesores retroalimentación de las experiencias motivacionales de los estudiantes, lo que podría ayudarles a adaptar sus mensajes a la realidad del aula y adaptarse a las necesidades de los discentes (Göllner et al., 2021). Además, dada la relación positiva encontrada entre los mensajes enmarcados en ganancias y la motivación del alumnado, investigaciones futuras

deberían conducir a intervenciones que instruyan a docentes con este nuevo conocimiento. Se podría animar a los docentes a adaptar sus mensajes a favor de aquellos con un marco de ganancias, y, para incrementar el impacto en el aprendizaje y desarrollo del discente, aquellos que resalten la motivación autónoma (por ejemplo, mensajes que resalten el placer y el valor de aprender en el colegio). Como la mayoría de los docentes no son conscientes de los tipos de mensajes que lanzan (Putwain & Remedios, 2014) aportar retroalimentación sobre sus mensajes podría ser un buen punto de partida. Finalmente, el conocimiento reunido podría también servir para fortalecer al profesorado. Tal y como ha demostrado la investigación previa, la autoeficacia de los profesores, es decir, sus pensamientos sobre la capacidad para generar resultados educativos deseables (Schwarzer & Hallum, 2008) tiene un impacto positivo en las experiencias de aprendizaje del alumnado (Daumiller et al., 2021). Por lo tanto, aportar conocimiento a los profesores sobre el factor de que sus mensajes tienen un impacto en la motivación de los estudiantes, podría mejorar sus creencias de autoeficacia y mejorar su enseñanza.

References

Bieg, S., Dresel, M., Goetz, T., & Nett, U. E. (2022). Teachers' enthusiasm and humor and its' lagged relationships with students' enjoyment and boredom - A latent trait-state-approach. *Learning and Instruction*, *81*, 101579. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101579

Daumiller, M., Janke, S., Hein, J., Rinas, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences. *Learning and Instruction*, *76*, 101458. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458

Fauth, B., Wagner, W., Bertram, C., Göllner, R., Roloff, J., Lüdtke, O., Polikoff, M. S., Klusmann, U., & Trautwein, U. (2020). Don't blame the teacher? The need to account for classroom characteristics in evaluations of teaching quality. *Journal of Educational Psychology*, *112*(6), 1284–1302. https://doi.org/10.1037/edu0000416

Göllner, R., Fauth, B., & Wagner, W. (2021). Student ratings of teaching quality dimensions: Empirical findings and future directions. In *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 111–122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_7

Hamaker, E. L., Kuiper, R. M., & Grasman, R. P. P. P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, *20*(1), 102–116. https://doi.org/10.1037/a0038889

Institute of Educational Sciences. (2023). *What works clearinghouse*.

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *85*, 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006

Mulder, J. D., & Hamaker, E. L. (2021). Three extensions of the random intercept cross-lagged panel model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *28*(4), 638–648. https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1784738

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivationen Éducation. *Psicothema*, *17*(2), 344–349.

Núñez-Regueiro, F., Juhel, J., Bressoux, P., & Nurra, C. (2022). Identifying reciprocities in school motivation research: A review of issues and solutions associated with cross-lagged effects models. *Journal of Educational Psychology*, *114*(5), 945–965. https://doi.org/10.1037/edu0000700

Pitzer, J., & Skinner, E. A. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year. *International Journal of Behavioral Development*, *41*(1), 15–29. https://doi.org/10.1177/0165025416642051

Putwain, D., & Remedios, R. (2014). The scare tactic: Do fear appeals predict motivation and exam scores? *School Psychology Quarterly*, *29*(4), 503–516. https://doi.org/10.1037/spq0000048

Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Santana-Monagas, E., & Núñez, J. L. (2022). Predicting students' basic psychological need profiles through motivational appeals: Relations with grit and well-being. *Learning and Individual Differences*, *97*, 102162. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102162

Santana-Monagas, E., Putwain, D., Núñez, J. L., Loro, J. F., & León, J. (2022). Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance? *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *27*(1), 86–95. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.11.001

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*(s1), 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Slavin, R. E. (2019). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, *55*(1), 21–31. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432

Smith, E. N., Yeager, D. S., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2022). An organizing framework for teaching practices that can "expand" the self and address social identity concerns. *Educational Psychology Review*, *34*(4), 2197–2219. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09715-z

¿Eficacia sin equidad de género? desigualdad de género en la competencia lingüística en euskera del alumnado de primaria de la Comunidad Autónoma Vasca

Veronica Azpillaga-Larrea [1]
Nahia Intxausti-Intxausti [1]
Amaia Lojo-Novo [1]
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)/País Vasco
Correspondencia: nahia.intxausti@ehu.eus

Resumen

Este estudio aborda las desigualdades de género en los resultados académicos del alumnado de 4. Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V). El objetivo es conocer en qué medida los centros educativos están reduciendo, independientemente de las características del alumnado, las diferencias de género en el aprendizaje del euskera, que es una lengua minoritaria del país vasco. Se trata de un estudio censal donde se analizaron los datos del alumnado que completaron las Evaluaciones Diagnósticas (E.D) en tres años diferentes (año 2015, 2017 y 2019) y se realizaron análisis de regresión. Los resultados ponen de manifiesto que son el 12,3% del total de centros los que consiguen resultados equitativos en la competencia en lengua vasca desde la perspectiva de género. Además, se analizaron cualitativamente los discursos de 22 profesionales de centros equitativos. Los resultados indican la necesidad de seguir trabajando en promover una educación libre de discriminación y con igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Palabras clave: Educación Primaria, eficacia escolar, brecha de género, educación bilingüe

Abstract

This study addresses gender-based inequalities in education. The aims is to analyze to what extent the Basque Autonomous Community (B.A.C) schools are reducing gender differences in learning the Basque language, which is a minority language, regardless of students' characteristics. Data was gathered from 4th-grade elementary school students who completed the Diagnostic Evaluations (D.E) in three different years (2015, 2017 and 2019 year). It is a census study in which regression analyses were conducted. Results indicate that 12.3% of the total centers were identified to achieve equity in Basque language competence. Besides, the discourses of 22 professionals from equitable education centers were analyzed qualitatively. Results indicate the need to continue working on promoting an education free of discrimination and with equal opportunities for all students.

Keywords: Primary Education, school effectiveness, gender gap, bilingual education

Introducción

Esta investigación se inserta dentro del proyecto GESKOLA [PGC2018-094124-B-100], financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Gobierno de España (AEI) y co-financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), siendo la continuación de otros dos proyectos de investigación previos: " Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido " [EDU2011-24366] y " Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia: diseño de acciones de mejora escolar " [EDU2014-53511-P]. Se ha realizado con la colaboración del Instituto Vasco de Investigación y Evaluación en Educación (ISEI-IVEI), que ha facilitado los resultados de las evaluaciones diagnósticas de 3 ediciones (2015, 2017 y 2019).

La Comunidad Autónoma Vasca (CAV) es bilingüe desde el año 1982 (Ley 10/1982) siendo las dos lenguas oficiales el castellano y el euskera. Hoy en día la lengua vasca se considera un componente importante de la identidad vasca y un elemento de unificación de la cultura vasca. Aun así, el euskera se encuentra en situación diglósica, el 14,13% de la población lo habla en el hogar y el 10,22% usa ambos idiomas (Eustat, 2016). El sistema educativo tiene tres modelos lingüísticos de enseñanza (Decreto 138/1983): el modelo A (enseñanza íntegramente en castellano con

el euskara como asignatura), el modelo B (modelo bilingüe con gran diversidad según la carga horaria en euskara y castellano) y modelo D (enseñanza íntegramente en euskara con el castellano como asignatura), siendo el 77,88% del alumnado matriculado en este último modelo lingüístico (Gobierno Vasco, 2019a).

En los últimos años las desigualdades en rendimiento educativo en función del sexo del alumnado siguen siendo objeto de interés de la investigación educativa tratando de identificar en qué medida las escuelas afectan al rendimiento educativo de las niñas y los niños (Van Hek et al., 2016). Gran parte de la investigación dentro de la corriente de eficacia y mejora escolar ha medido la eficacia escolar en base al promedio de los resultados de todo el alumnado (Nachbauer & Kyriakides, 2020). Sin embargo, es importante resaltar la necesidad de abordar la dimensión de la equidad, estudiando los efectos diferenciales en la eficacia de los centros según la etnia, género, nivel económico o/y clase social (Gray et al., 2004; Kyriakides et al., 2019). Los estudios específicos de género indican inconsistencias. Algunos no encontraron efectos diferenciales de las escuelas respecto al género (Kyriakides et al., 2019; Strand, 2016), de modo que los centros eficaces conseguían ser eficaces para chicos y chicas. Otros, sin embargo, encontraron una variación significativa, aunque modesta, del efecto género entre las escuelas (Mortimore & Sammons, 1994; Thomas et al., 1997).

Una revisión de los estudios internacionales que analizan diferencias entre niños y niñas en competencia lingüística muestran que, en general, las niñas obtienen mejores resultados que los niños, por ejemplo, en competencia lectora (Reilly et al., 2019; Scheiber et al., 2015, Van Hek et al., 2018). Kollmayer et al. (2018) y Retelsdorf et al. (2015) hallaron que los estereotipos de género del profesorado relacionados con la lectura pueden beneficiar a las niñas y afectar negativamente a la percepción de la competencia lectora por parte de los alumnos.

Los estudios relacionados a los logros académicos en competencia comunicativa lingüística de la CAV indican que desde las Evaluaciones Diagnósticas del 2011 el uso global del euskera por las chicas de Educación Primaria (EP) es superior al de los chicos (Gobierno Vasco et al., 2019). Dado la situación específica bilingüe de la CAV, este estudio viene a cubrir la necesidad de estudiar la eficacia de los centros de primaria en relación a los resultados obtenidos en la competencia lingüística, en concreto en la lengua minoritaria euskera. Es relevante estudiar si los centros consiguen ser equitativos en su esfuerzo por obtener buenos resultados en la lengua minoritaria del país independientemente del género del alumnado.

El objetivo general es conocer hasta qué punto las escuelas de Primaria de la CAV son capaces de reducir las diferencias de género en el aprendizaje de la lengua vasca. A su vez, se busca caracterizar a los centros de Primaria más equitativos en cuanto a la competencia lingüística en euskera obtenido por el alumnado, y analizar así el discurso de los profesionales que trabajan en estos centros.

Método

Se trata de un estudio descriptivo exploratorio con metodología mixta. Para el estudio cuantitativo se utiliza la muestra censal de los centros educativos y de alumnado perteneciente a la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). En total, han participado, de media 529 centros educativos. ISEI-IVEI realiza Evaluaciones Diagnósticas cada dos años a los centros escolares de la Comunidad. La ED es una prueba estandarizada similar a PISA que tiene por objetivo evaluar la competencia matemática y lingüística en lengua castellana (o castellano) y lengua vasca (o euskera) del alumnado de 4º de Educación Primaria (EP). Las aplicaciones de la ED realizadas en 2015, 2017 y 2019 han servido como base de datos para realizar análisis estadísticos con el programa SPSS 26.

Las escuelas primarias equitativas fueron identificadas a partir de aplicar técnicas de regresión multinivel (Lizasoain, 2020). Estas técnicas permiten controlar variables contextuales (como el estatus económico, social y cultural de las familias- ESCS, la lengua familiar y el porcentaje de alumnos inmigrantes), ya que es ampliamente aceptado que los resultados académicos obtenidos por los centros educativos están fuertemente influidos por variables contextuales. En este trabajo el concepto de eficacia se analiza en términos de calidad y equidad. Para ello las variables contextuales fueron controladas con el objetivo de calcular tres valores residuales; 1) valor residual relativo a la eficacia escolar (la diferencia entre la puntuación que obtiene el centro educativo en la ED con respecto a la puntuación que obtienen otros centros con contextos muy similares, y que lo designamos como la puntuación esperada); 2) valor residual de las chicas (la diferencia entre la puntuación que obtienen las alumnas de cada centro educativo en la ED con respecto a la puntuación esperada para ellas considerando su contexto), 3) valor residual de los chicos (la diferencia entre la puntuación que obtienen los alumnos de cada centro educativo en la ED con respecto a la puntuación esperada para ellos considerando su contexto). El índice de equidad de género

se obtiene de la diferencia entre los valores residuales de las chicas y los chicos. Los centros que obtienen o se acercan al valor 0 son los identificados como centros equitativos. En total, se identificaron 65 centros de Primaria que cumplían con el criterio equitativo en euskera. Entre ellos 9 centros dieron su consentimiento para continuar en el estudio cualitativo.

Para el estudio cualitativo se han realizado entrevistas con los miembros de la dirección de los centros escolares equitativos en lengua vasca. En total han participado 22 profesionales. En estas entrevistas se presentaron los resultados que había obtenido el alumnado del centro educativo en referencia a la equidad de género en lengua vasca y los discursos de los y las profesionales fueron analizadas.

Resultados

El análisis de regresión multinivel realizado muestra que muy pocos centros educativos de la CAV son equitativos en las competencias en euskera que evalúa la Evaluación Diagnóstica. Concretamente, se ha visto que únicamente que el 12,3%, de los centros (65) llegan a conseguir resultados académicos equitativos en euskera. Ello pone de manifiesto que, aunque haya centros que obtienen mejores resultados de los esperado por su alumnado en términos generales y son considerados eficaces, no lo hacen en términos de equidad de género (237 centros), tal y como se observa en la Figura 1 en el segundo bloque (RSD+). Vemos también que unos pocos centros de baja eficacia obtienen resultados equitativos en términos de género (26 centros).

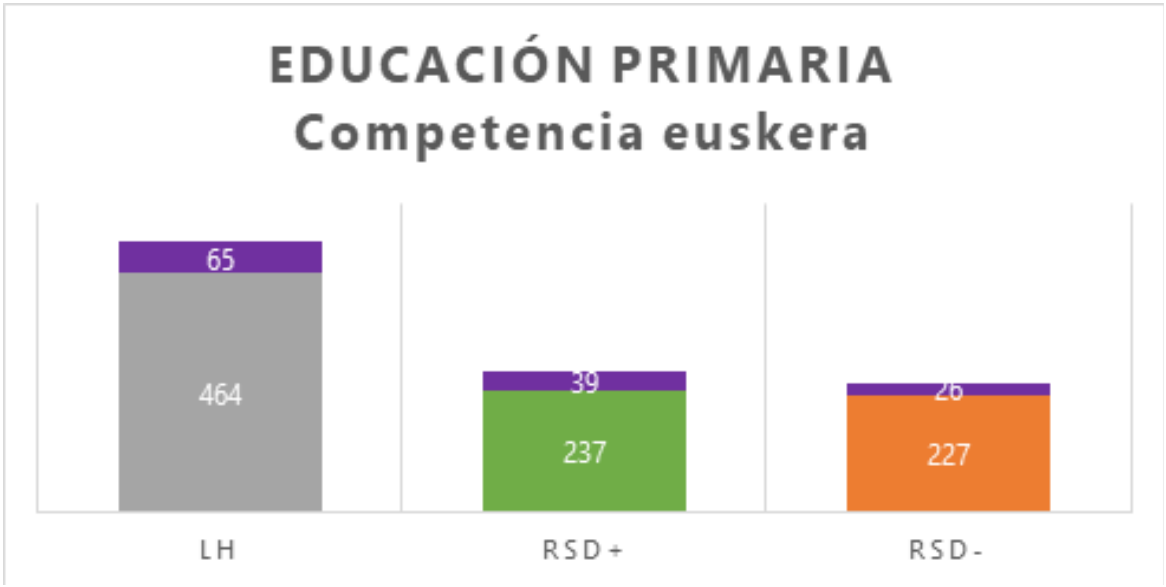


Figura 1

Centros de alta eficacia (RSD+) y baja eficacia escolar (RSD-) en relación a la equidad

Los discursos de los profesionales de los centros identificados como equitativos varían en algunas dimensiones estudiadas. En general se ha visto que los centros no han reflexionado sobre la importancia de educar en igualdad en la dimensión de los logros educativos. Si bien se ha visto que tienen implantados planes coeducativos (Gobierno Vasco, 2019b) y acciones para promover la equidad de género, no han iniciado una reflexión en torno a la importancia de reducir la brecha de género en términos de resultados educativos generales ni en relación al euskera.

Sin embargo, la dirección escolar de algunos centros considera que los resultados equitativos pueden deberse a las metodologías que aplican para el aprendizaje del euskera. Estas metodologías se inician en la etapa infantil y son llevadas a cabo con solidez y con un profesorado formado para ello. Si bien las metodologías difieren (aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico, conciencia fonológica) en todas ellas se observa el trabajo colaborativo entre el alumnado y el uso de grupos heterogéneos. Algunos centros justifican sus resultados equitativos más en relación al trabajo que realizan en convivencia y la tutoría individualizada, y consideran clave abordar las necesidades individuales tanto académicas como emocionales de cada alumna y alumno.

Discusión y conclusiones

El estudio pone de manifiesto la necesidad de tomar conciencia de los resultados académicos desde la perspectiva de género para poder romper con la división sexual existente en la comunidad en las elecciones de las modalidades de Bachillerato, las carreras universitarias futuras y trabajos futuros (Emakunde, 2017).

Impacto y transferencia

El impacto y transferencia de este estudio se consigue gracias a la colaboración con el ISEI-IVEI que pone al alcance de los centros educativos los resultados obtenidos en la investigación.

Referencias bibliográficas

Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco

EMAKUNDE (2017). *Informe Cifras. Mujeres y hombres en Euskadi*. Emakunde.

Eustat (2016). *Población de la C.A. de Euskadi por la zona de residencia y la lengua hablada en casa, según el territorio histórico y el sexo.*

Gobierno Vasco (2019a). *Estadísticas del sistema educativo*. https://www.euskadi.eus/matricula-2019-2020/web01-a2hestat/es/

Gobierno Vasco (2019b). *II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato (2019-2023)*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Gobierno Vasco, ISEI-IVEI, & Soziolinguistika Klusterra. (2019). Proyecto Arrue: uso del euskera por el alumnado en el entorno escolar de la C.A.P.V. 2011-2017. Departamento de educación, Política Lingüística y Cultura.

Gray, J., Peng, W.J., Steward, S., & Thomas, S. (2004). Towards a typology of gender-related school effects: some new perspectives on a familiar problem. *Oxford Review of Education*, *30*(4), 529-550. https://doi.org/10.1080/0305498042000303991

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender Stereotypes in Education: Development, Consequences, and Interventions. *European Journal of Developmental Psycholy, 15*(4), 361–377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Charalambous, E. (2019). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and geneder: implications for promoting equity. *School Effectiviness and School improvement, 30*(3), 286-308. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1511603

Ley 10/1982, de 24 de noviembre, *Básica de normalización del uso del Euskera.*

Lizasoain, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 311–327. https://doi.org/10.6018/rie.417881

Mortimore, P., & Sammons, P. (1994). School effectivenes s and value added measures. *Assessment in Education, 1*(3), 315-332. https://doi.org/10.1080/0969594940010307

Nachbauer, M. & Kyriakides, L. (2020). A review and evaluation of approaches to measure equity in educational outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(2), 306-331. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672757

Reilly, D., Neumann, D.L., & Andrews, G. (2019). Gender Differences in Reading and Writing Achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist, 74*(4), 445–458. https://doi.org/10.1037/amp0000356

Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 186-194. https://doi.org/10.1037/a0037107

Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B., & Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools, 52*(4), 335-348. https://doi.org/10.1002/pits.21827

Strand, S. (2016). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness revisites. *Review of Education, 4*(2), 107-144. https://doi.org/10.1002/rev3.3054

Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P., & Smees, R. (1997). Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes over three years. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(2), 169-197.

Van Hek, M., Kraaykamp, G., & Pelzer, B. (2018) Do schools affect girls' and boys' reading performance differently? A multilevel study on the gendered effects of school resources and school practices. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1382540

Van Hek, M., Kraaykamp, G., & Wolbers, M. H. J. (2016). Comparing the gender gap in educational attainment: The impact of emancipatory contexts in 33 cohorts across 33 countries. *Educational Research and Evaluation, 22*, 260–282. https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1256222

Comparando perspectivas sobre las relaciones intergeneracionales entre el personal investigador de las universidades públicas españolas[31]

David Rodríguez Gómez[1]
Diego Castro Ceacero[1]
José Luís Muñoz Moreno[1]
[1] *Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo, Universitat Autònoma de Barcelona, España*
david.rodriguez.gomez@uab.cat

Resumen

Esta contribución analiza el clima intergeneracional del profesorado universitario español en el ámbito de la función de investigación que desempeña. Para ello, se ha aplicado el cuestionario *The Workplace Intergenerational Climate Scale* (WICS) a una muestra de 2023 profesores universitarios, reparando en sus actitudes y percepciones alrededor de cinco dimensiones: carencia de estereotipos generacionales, afecto intergeneracional positivo, contacto intergeneracional, inclusión generacional en el lugar de trabajo y retención generacional. Entre los principales resultados obtenidos, cabe destacar la percepción de formas diferentes de trabajar en función de la edad, y también que quienes pertenecen a las generaciones Baby Boomer y X tiene una menor apreciación de la existencia de estereotipos generacionales y mayor de las relaciones intergeneracionales que no tanto los Millennials. Sin embargo, las distintas manifestaciones del clima entre generaciones no se pueden atribuir en exclusiva a una razón de edad cronológica, si no que deben tenerse en cuenta las implicaciones que esto conlleva para el propio desarrollo académico y profesional del profesorado universitario en el ejercicio de la función investigadora.

Palabras clave: diferencias generacionales, programas intergeneracionales, clima organizativo, Educación Superior, personal investigador

Abstract

This contribution analyses the intergenerational climate of Spanish university professors in the context of their research role. *The Workplace Intergenerational Climate Scale* (WICS) was applied to a sample of 2023 university professors, looking at their attitudes and perceptions along five dimensions: lack of generational stereotypes, positive intergenerational affection, intergenerational contact, generational inclusion in the workplace and generational retention. Among the main results obtained, it is worth highlighting the perception of different ways of working according to age, and that Baby Boomers and Generation Xers have a lower appreciation of the existence of generational stereotypes and a higher appreciation of intergenerational relations than Millennials. However, the different manifestations of intergenerational climate cannot be attributed exclusively to chronological age but must also consider the implications for the academic and professional development of university professors in the exercise of their research function.

Keywords: generational differences, intergenerational programs, organizational climate, higher education, researchers

Introducción

Durante el curso académico 2021-2022 había 129.904 académicos en las universidades públicas españolas, cuya edad media era de 49,4 años, aunque ascendía a 55,6 años si se contabilizaba solamente al profesorado estabilizado (Ministerio de Universidades, 2022). Estos datos evidencian el notable envejecimiento de las plantillas de profesorado que, además, encuentra explicación en la contención del gasto público durante años y como consecuencia de las distintas crisis económicas sufridas.

El profesorado universitario se socializa y desarrolla profesionalmente, fundamentalmente, en el marco de los equipos de investigación. Las estadísticas disponibles sobre el personal docente e investigador de las universidades españolas sugieren que, en estos equipos se producen contactos entre el personal investigador de las diferentes generaciones. Por esta razón, se hace necesario promover buenos climas organizativos favorables a las relaciones

31 Proyecto: *Profesorado universitario y aprendizaje intergeneracional* (Ref.: PID2019-107747RB-100). Programa Estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España).

intergeneracionales para el desempeño de la función investigadora.

El personal investigador que desarrolla su trabajo en grupos heterogéneos en cuanto a la edad de sus miembros construye capital social, y se muestra más efectivo que el personal investigador que opera individualmente (Rotolo y Petruzzelli, 2012). Perkmann y otros (2020), basándose en las dinámicas de la influencia social en las organizaciones, explican que el personal investigador es parte de una comunidad que influye en su comportamiento y en los procesos de engagement, desarrollo profesional y productividad investigadora en términos de cantidad y calidad. Mantener relaciones y compartir experiencias entre trabajadores de varias generaciones facilita la comprensión y el entendimiento entre las mismas (Boström y Schmidt-Hertha, 2017; Bagnasco et al., 2020; Çağlar y Soner, 2022).

Pese a todo lo que se ha podido avanzar en el análisis de las relaciones intergeneracionales, son escasos los estudios que profundizan sobre el clima intergeneracional que se produce entre el personal académico que desempeña la función investigadora. La investigación que hemos realizado se ha planteado como objetivo el de analizar el clima intergeneracional del profesorado universitario español en el marco de la función de investigación.

Método

El trabajo de campo elaborado ha consistido en la aplicación de un cuestionario en línea autoadministrado a una muestra de 2023 profesores universitarios españoles (52,4% hombres, 46,5% mujeres y 0,3% no binario) que desempeñan la actividad investigadora, aceptando un margen de error máximo del 2%, y con un nivel de confianza del 95% ($p = q = 0.50$ y $k = 2$).

El instrumento aplicado fue el cuestionario *The Workplace Intergenerational Climate Scale* (WICS), que permite medir las actitudes y las percepciones de los miembros de una organización sobre otros colegas de edades diferentes en su lugar de trabajo, mediante 5 subescalas: carencia de estereotipos generacionales (LGS), afecto intergeneracional positivo (PIA), contacto intergeneracional (IC), inclusión generacional en el lugar de trabajo (WGI) y retención generacional en el lugar de trabajo (WIR) (King y Bryant, 2017). Todos los ítems fueron planteados en base a una escala Likert de 7 puntos (1 es “totalmente en desacuerdo” y 7 es “totalmente de acuerdo”), a excepción de la subescala IC en la que la escala fue de frecuencia de 7 puntos (1 es “nunca” y 7 es “siempre”).

Más allá del análisis descriptivo inicial, se llevó a cabo una comparación de medias con el estadístico F (Toothaker, 1991; Miller, 1981) para analizar las diferencias iniciales existentes en función de las variables de comparación seleccionadas (i.e., género, generación, posición laboral, ámbito de conocimiento y tamaño de la universidad). En el caso de incumplimiento de la homogeneidad de las varianzas (analizada mediante la prueba de Levene), se utilizó la corrección de Welch (Tomarken y Serlin, 1986). En aquellos casos en los que existían más de dos categorías de comparación se recurrió a las pruebas pots-hoc HSD de Tukey, cuando se cumplía la homogeneidad de varianzas, y a la corrección de Games-Howell, cuando se identificaba su incumplimiento.

Resultados

La información proporcionada por el personal investigador de las universidades españolas nos ha indicado que, en general, no existen estereotipos generacionales en los equipos de investigación a pesar de que se perciben formas diferentes de trabajar en función de la edad (m=3.84).

Las generaciones, nos muestran diferencias significativas en cuatro de las cinco subescalas del cuestionario WICS. Las pruebas post-hoc realizadas señalan que las generaciones Baby Boomers y Generación X tienen una menor percepción de la existencia de estereotipos generacionales y, coherentemente, una apreciación más positiva de las relaciones intergeneracionales (i.e., afecto positivo e inclusión) en comparación con la percepción que tienen los Millennials. En cambio, si nos centramos en la frecuencia de contactos intergeneracionales, las diferencias significativas se producen entre la Generación Z y los Baby Boomers y la Generación X. Estas dos últimas generaciones (m=4.47, sd=1.33 y m=4.53, sd=1.44, respectivamente) consideran que existe una mayor frecuencia de interacciones intergeneracionales que aquellos investigadores pertenecientes a la Generación Z (m=3.86, sd=1.53).

El género es la única variable que no muestra diferencias significativas en relación con el clima intergeneracional entre el personal investigador y en función de las categorías contempladas (i.e., masculino, femenino y no binario).

En lo que concierne a la posición laboral, las pruebas post-hoc apuntan a que el Catedrático de Universidad

(CU) y el Profesor Titular de Universidad (TU) tienen percepciones ligeramente más positivas sobre el clima intergeneracional (ausencia de estereotipos, afecto positivo y contacto intergeneracional) en sus equipos y centros de investigación que el personal que ocupa plazas de FPI o FPU. Asimismo, la percepción de los investigadores predoctorales también es significativamente inferior a la que tienen otras figuras más próximas como puedan ser el ayudante doctor o lector en las escalas de afecto positivo intergeneracional y contacto intergeneracional y el investigador post-doctoral en la subescala de contacto intergeneracional. Además, destaca la percepción que tiene el profesorado asociado, por tratarse de una figura con una presencia más ocasional en los contextos de investigación universitaria. Aunque las diferencias son muy sutiles, este personal percibe un clima intergeneracional menos positivo que otras figuras más consolidadas como son el TU (ausencia de estereotipos, afecto positivo y contacto intergeneracional) y el CU (afecto positivo y contacto intergeneracional).

En lo que atañe al ámbito de conocimiento al que pertenece el personal investigador, los resultados sólo muestran la existencia de diferencias significativas en dos de las dimensiones: inclusión y contacto intergeneracionales. En general, los investigadores de Ciencias de la Salud tienen una percepción ligeramente más positiva sobre el grado de inclusión intergeneracional y de contacto intergeneracional que aquellos investigadores de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales. Asimismo, si se observa la dimensión sobre contacto intergeneracional, también pueden apreciarse diferencias significativas entre las valoraciones realizadas por los investigadores de Ciencias y Biociencias (m=4.47, sd=1.35) e Ingeniería y Arquitectura (m=4.55, sd=1.42), respecto de los investigadores adscritos al ámbito de Arte y Humanidades (m=4.11, sd=1.49).

Discusión y conclusiones

El clima intergeneracional entre el profesorado universitario es adecuado para el desempeño de la función investigadora y se manifiesta, especialmente, en la ausencia de acciones que suponen presión entre grupos y una percepción positiva de los procesos de comunicación e interacción social, lo que provoca un alto nivel de afecto intergeneracional. La percepción del clima intergeneracional por parte de los investigadores viene más determinada por el estatus o el nivel académico que por el género. Así, en coherencia con lo indicado en trabajos previos (Christian et al., 2021) los investigadores de las generaciones más jóvenes perciben un clima intergeneracional menos positivo que los académicos de trayectoria más consolidada; las diferencias por el género sentido no son relevantes para esta percepción.

Coincidimos con Scherer y otros (2021) cuando sostienen que las disciplinas en Educación Superior enmarcan diferentes formas de cultura profesional de los académicos al conformar unos determinados valores y formas de actuar diferenciadas. Así, los investigadores de Ciencias, Biociencias, Ingeniería y Arquitectura perciben mejor el contacto intergeneracional que sus colegas de las disciplinas de Artes y Humanidades, y los investigadores de Ciencias de la Salud igualmente perciben mejor la inclusión intergeneracional que los investigadores de Ciencias Sociales y de Artes y Humanidades.

En cualquier caso, pertenecer a una generación en concreto no solamente determina tener una edad cronológica, sino que tiene además otras implicaciones relacionadas con la estabilidad y la seguridad laboral, la consolidación académica, la trayectoria institucional, la etapa del desarrollo profesional (y vital), etc. En definitiva, las diferentes manifestaciones del clima entre generaciones no son exclusivamente atribuibles a la edad cronológica sino también a las implicaciones que ello conlleva en el desarrollo académico (Waaijer, 2015).

Más allá de la complejidad y las limitaciones del estudio llevado a cabo, estamos convencidos de que el clima intergeneracional ha entrado en la lista de prioridades de la agenda universitaria, lo que supone que debe seguir promoviéndose su mejora y desarrollo entre los investigadores de las diferentes generaciones.

Impacto y transferencia

Los beneficios de un clima positivo entre los investigadores de diferentes generaciones provocan mejoras individuales, grupales e institucionales (King et al., 2019). Por esto, las instituciones de Educación Superior deben trabajar para su diagnóstico y mejora constante, tratando de superar los estereotipos generacionales que muchas veces se construyen más a partir de intuiciones y creencias que no desde dificultades reales y constatadas (Hirsh, 2020).

Referencias bibliográficas

Bagnasco, A. et al. (2020). Experiences of participating in intergenerational interventions in older people's care settings: A systematic review and meta-synthesis of qualitative literature. *Journal of Advanced Nursing,* 76 (1): 22-33.

Boström, A. K. & Schmidt-Hertha, B. (2017). Intergenerational Relationships and Lifelong Learning. *Journal of Intergenerational Relationships,* 15 (1): 1–3.

Çağlar, Ç. & Polat, S. (2022). The relationship between intergenerational knowledge sharing and intergenerational learning levels among teachers. *Journal of Intergenerational Relationships*. Available: doi.org/10.1080/15350770.2022.2084202

Christian, K. et al. (2021). A survey of early-career researchers in Australia. *Elife,* 10: 1-19.

Hirsch, P. B. (2020). Follow the dancing meme: intergenerational relations in the workplace. *Journal of Business Strategy,* 41(3): 67-71.

King, E. et al. (2019). Generational differences at work are small. Thinking they're big effects our behaviour. *Harvard Business Review,* 1: 1-7.

King, S. & Bryant, F. (2017). The Workplace Intergenerational Climate Scale (WICS): A self-report instrument measuring ageism in the workplace. *Journal of Organizational Behaviour,* 38 (1): 124-151.

Miller, R. (1981). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.

Ministerio de Universidades. (2022). *Estadística de personal de las universidades. Curso 2020-2021.* Gobierno de España: Madrid. Available: https://cutt.ly/2K8Gwni

Perkmann, M. et al. (2021). Academic Engagement: A Review of the Literature 2011-19. *Research Policy*, 50 (1): 104114.

Rotolo, D. & Petruzzelli, A. (2012). When does centrality matter? Scientific productivity and the moderating role of research specialization and cross-community ties. *Journal of Organizational Behaviour*, 34 (5): 648-670.

Scherer, R. et al. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers In Human Behaviour,* 118: 106675.

Tomarken, A. & Serlin, R. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrally structures. *Psychological Bulletin,* 99: 90-99.

Toothaker, L. (1991). *Multiple comparisons for researchers*. Newbury Park (CA): Sage.

Waaijer, C. (2015). The coming of age of the academic career: Differentiation and professionalization of German academic positions from the 19th century to the present. *Minerva,* 53 (1): 43-67.

Explorando la interculturalidad en la formación de los docentes catalanes: adoptando prácticas de translenguaje y de educación culturalmente sensible y sostenible

Maria-Adelina Ianos [1]
Cristina Petreñas Caballero[1]
Clara Sansó Galiay [1]
Andrea Jardí Ferré [2]
Dorys Sabando Rojas [2]
Iona Durà Roumens [1]
[1] *Universitat de Lleida, España*
[2] *Universitat de Barcelona, España*
adelina.ianos@udl.cat

Resumen

Guiado por el compromiso de la Unión Europea con la diversidad y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para proporcionar educación de calidad e inclusiva, especialmente para grupos vulnerables como las minorías étnicas y culturales, el presente proyecto se centra en el sistema educativo catalán que se enfrenta el desafío de promover el catalán al tiempo que abraza la diversidad cultural y lingüística en las aulas. Las medidas actuales, aunque efectivas, dejan a los docentes sintiéndose poco preparados para gestionar entornos diversos. Este estudio propone una intervención en la formación docente, integrando el translenguaje y la educación culturalmente sensible y sostenible para mejorar la autoeficacia percibida multicultural, la empatía etnocultural y la inteligencia cultural de los futuros docentes.

Utilizando un diseño cuasiexperimental, el estudio involucra a 200-400 estudiantes en los grados de maestros y del Máster de formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Se recogerán datos cuantitativos a través de encuestas en línea, complementados con aportes cualitativos de entrevistas semiestructuradas utilizando la técnica de incidentes críticos. Este proyecto aspira a contribuir a un sistema educativo inclusivo y de alta calidad en Cataluña, capacitando a futuros docentes para navegar de manera efectiva la complejidad lingüística y cultural.

Palabras clave: futuros docentes, formación docente, educación culturalmente relevante

Abstract

Guided by the European Union's commitment to diversity and the United Nations' 2030 Agenda to provide quality and inclusive education, especially for vulnerable groups like ethnic and cultural minorities, the current project focuses on the Catalan educational system. Catalonia faces the challenge of promoting Catalan while embracing cultural and linguistic diversity in classrooms. Although current measures are effective, educators often feel ill-prepared for diverse environments. This study proposes a teacher training intervention, integrating translanguaging and culturally responsive-sustaining education to enhance multicultural efficacy, ethnocultural empathy, and cultural intelligence of future teachers.

Using a quasi-experimental mixed-methods design, the study involves 200-400 students in primary education and the master's program for secondary and high school teacher training. Quantitative data will be collected through online surveys, complemented by qualitative insights from semi-structured interviews using the critical incidents technique. This project aspires to contribute to an inclusive and high-quality educational system in Catalonia, empowering future teachers to navigate linguistic and cultural complexity effectively.

Keywords: preservice teachers, teacher education, culturally relevant education

Introducción

Guiada por su lema "Unidos en la diversidad", la Unión Europea promueve activamente la diversidad lingüística y cultural, respaldando y protegiendo las lenguas minoritarias regionales y de migrantes. Destacando la importancia de la educación plurilingüe e intercultural para fomentar una cultura democrática, la Recomendación CM/Rec(2022)1 del Consejo de Europa se alinea a la nueva Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, establecida por las Naciones Unidas, que destaca entre sus objetivos proporcionar una educación de calidad e inclusiva a todas las personas, independientemente de sus condiciones, especialmente a aquellas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, entre las cuales se incluyen las minorías étnicas y culturales (ONU, sd).

Cataluña es un territorio multicultural y multilingüe que se ha diversificado sociodemográficamente en las dos últimas décadas debido a la creciente llegada de personas de origen extranjero. Se trata de una sociedad de acogida que ha visto cómo su sistema educativo debe esforzarse por mantener la promoción del catalán, al mismo tiempo que reconocer la diversidad cultural y lingüística en las aulas como un recurso y una oportunidad.

Las medidas aplicadas hasta ahora han tenido un efecto contenedor y promocional, pero, como se señala en la literatura, el profesorado muchas veces se ha visto superado por esta realidad. Estudios europeos indican que, a pesar de décadas inmersos en contextos multiculturales en las escuelas, los docentes salen de su formación inicial manifestando que no se sienten preparados para enseñar en contextos de diversidad (Acquah y Commins, 2017).

Es esencial que los docentes posean las competencias necesarias para garantizar un sistema educativo inclusivo e intercultural. Enfoques como la enseñanza culturalmente receptiva (Gay, 2018), la educación culturalmente sostenible (Paris, 2012) y el translenguaje (García, 2009) se presentan como herramientas cruciales. Estos enfoques permiten comprender críticamente la diversidad lingüística y cultural en las aulas, considerando las necesidades y antecedentes de todos los estudiantes, incluidos los de origen inmigrante. Destacan que la diversidad cultural y lingüística es una oportunidad para mejorar los procesos de aprendizaje, contribuyendo a un entorno educativo que cultiva ciudadanos abiertos a la diversidad y capaces de prosperar en una sociedad multilingüe e intercultural.

Integrar estos enfoques en la formación inicial del profesorado tiene el potencial de impactar positivamente en la autoeficacia percibida multicultural, la empatía etnocultural del profesorado y la inteligencia cultural, mejorando así la calidad lingüística en el sistema educativo catalán. El estudio propone y evalúa una propuesta de formación para docentes en formación, incorporando prácticas de translenguaje y educación culturalmente sensible y sostenible. El objetivo final es contribuir al desarrollo de un sistema educativo inclusivo, de alta calidad e intercultural.

Método

Se realizará un estudio cuasiexperimental de diseño mixto para analizar los efectos de implementar la intervención propuesta para futuros maestros. Al combinar datos cuantitativos y cualitativos, el objetivo es capturar una imagen general de cómo el translenguaje y la educación culturalmente sensible y sostenible pueden abordar las necesidades de un sistema educativo lingüística y culturalmente diverso.

Participantes

Se estima que participaran entre 200 y 400 estudiantes de matriculados en el Grado de Educación Primaria y en el Máster de Educación Secundaria en dos universidades catalanas.

Instrumentos

Los participantes realizarán entrevistas semiestructuradas utilizando la técnica de incidentes críticos (Bilbao & Monereo, 2011) y responderán un cuestionario en formato en línea que mide las siguientes variables:

- Empatía etnocultural: definida como "empatía dirigida hacia personas de grupos culturales y étnicos diferentes al propio grupo etnocultural" (Wang et al., 2003, p. 221), se medirá utilizando la Escala de Empatía Etnocultural (Wang et al., 2003), que consta de 31 ítems Likert de 6 puntos.
- Eficacia multicultural: se medirá utilizando la Escala de Eficacia Multicultural (Guyton & Wesche, 2005), que incluye tres dimensiones: actitudes hacia la diversidad en la educación (7 ítems), experiencia con la diversidad (7 ítems) y autoeficacia multicultural (21 ítems).

- Inteligencia cultural (IC): se evaluará mediante la Escala de Inteligencia Cultural (Ang et al., 2007, Van Dyne et al., 2008), que consta de cuatro factores: IC metacognitiva (4 ítems), cognitiva (6 ítems), motivacional (5 ítems) y comportamental (5 ítems).

Análisis de datos

Para el análisis de datos cuantitativos, se utilizará el paquete estadístico SPSS v. 29. Este software permite la ejecución de técnicas estadísticas descriptivas, técnicas correlacionales y pruebas de comparación de grupos. Para el análisis de datos cualitativos, se llevará a cabo un análisis de contenido por categorías utilizando el software N-VIVO 12.

Procedimiento

El procedimiento de investigación respeta los estándares éticos y obtuvo todas las aprobaciones necesarias del comité ético antes de su inicio. Los participantes en el estudio responderán a un cuestionario antes y después de una intervención de formación. Se crearán dos grupos: un grupo que participará en la intervención, mientras que el otro grupo seguirá el plan de estudio habitual. Esta intervención se realizará durante un semestre e incluye dos módulos. Específicamente, el primer módulo se dedica al aprendizaje teórico y conceptual, integrando aplicaciones prácticas. El segundo módulo se centra en modelar el translenguaje y la educación culturalmente sensible y sostenible. Los y las docentes modificarán su plan de estudios para abrazar la diversidad lingüística y cultural, asegurándose de que se reflejara en el contenido y las actividades realizadas.

Resultados

Los resultados pretenden responder al objetivo principal de evaluar el impacto de la intervención en la empatía etnocultural, la eficacia multicultural y la inteligencia cultural de los futuros docentes. El análisis proporcionará información sobre si hay una mejora estadísticamente significativa en estas variables después de participar en la intervención. Además, explorará posibles diferencias entre el grupo que participó activamente en la intervención y el grupo que no lo hizo. Los hallazgos de este análisis ofrecerán ideas críticas sobre la efectividad de la intervención para mejorar las actitudes y competencias de los participantes para trabajar en contextos de alta diversidad lingüística y cultural.

Los resultados de las entrevistas, también esperados en los próximos meses, proporcionarán información más en profundidad sobre cómo los maestros en formación han comprendido e implementado el translenguaje y la educación culturalmente sensible y sostenible en sus prácticas docentes. Además, el uso de la técnica de incidentes críticos aborda dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la identificación de momentos críticos durante la formación en los que estas variables experimentan transformaciones, cambios o el estudiante toma conciencia; en segundo lugar, la identificación de momentos críticos en la práctica diaria de los centros de educación primaria y secundaria desde la perspectiva de los docentes en ejercicio. Esta técnica se convierte en una herramienta esencial para obtener orientaciones de mejora aplicables y transferibles no solo en la formación inicial de futuros docentes de primaria y secundaria, sino también como prácticas a introducir en el sistema educativo, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria.

Discusión y conclusiones

El presente proyecto pretende abordar una necesidad crítica del sistema educativo catalán mediante la propuesta de una intervención para mejorar la formación de los futuros docentes. Centrada en el translenguaje y la educación culturalmente sensible y sostenible, la intervención busca ayudar a los participantes a desarrollar las competencias necesarias y sentirse más preparados para trabajar en contextos lingüística y culturalmente diversos.

Aunque el proyecto se encuentra actualmente en desarrollo, los resultados esperados poseen un importante potencial para ayudarnos a comprender la posición actual de los futuros docentes en cuanto a su eficacia multicultural, empatía etnocultural e inteligencia cultural. Este primer paso proporcionará información esencial para identificar posibles brechas en su formación.

Además, los resultados relacionados con la intervención propuesta nos guiarán en la búsqueda de soluciones sobre

cómo mejorar la formación inicial de los docentes. Al comprender el impacto de la intervención, podemos abordar estratégicamente áreas de mejora, asegurando que los futuros educadores estén bien preparados para enfrentar entornos educativos diversos y culturalmente ricos. Esta investigación en curso representa una iniciativa valiosa no solo para evaluar, sino también para mejorar la preparación de los futuros docentes frente a las complejidades de aulas multiculturalmente diversas.

Dichos hallazgos pueden informar a educadores, responsables de políticas e investigadores tanto en Cataluña, como en toda Europa, proporcionando una base para prácticas basadas en evidencia que se alineen con la diversidad lingüística y cultural inherente en las aulas actuales.

Impacto y transferencia

El proyecto se enfoca en transformar el modelo de formación de maestros y profesorado de secundaria en Cataluña, adaptándolo a la creciente diversidad lingüística y cultural en las escuelas. La propuesta busca dotar a los docentes de estrategias y cambiar actitudes para gestionar aulas cada vez más diversas. Para asegurar la aplicabilidad y transferencia de la intervención, se planea publicar en revistas científicas, participar en congresos internacionales, difundir información a través de redes sociales y crear recursos visuales como infografías y videocápsulas. Además, se establecerá un repositorio interno de vídeos de prácticas universitarias y se elaborará un informe exhaustivo de los resultados. Finalmente, se ofrecerá asesoramiento personalizado a las facultades para mejorar la calidad de la formación en maestros y profesorado de secundaria, basándose en los datos obtenidos.

Referencias bibliográficas

Acquah, E., y Commins, N. (2017). Methods that matter in addressing cultural diversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education, 22*(5), 501-518.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, *3*(3), 335-371.

Bilbao Villegas, G., & Monereo Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, *13*(1), 135-151.

Council of Europe (Committee of Ministers). (2022). *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Council of Europe.

García, O. (2009). Education, multlingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Clevedon: Multilingual Matters.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. (3a ed.) Teachers College Press.

Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, *7*(4), 21-29.

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational researcher*, *41*(3), 93-97.

Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS: The cultural intelligence scale. In L. Van Dyne, S. Ang, C. Koh (Eds.), *Handbook of* cultural *intelligence* (pp. 34-56). Routledge.

Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., i Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: development, validation, and reliability. *Journal of counseling psychology, 50*(2), 221.

Mulheres negras na educação superior do brasil: novos desafios para as políticas afirmativas [32]

Adriana Castro Araújo[1]
Wagner Bandeira Andriola[1]
[1] *Universidade Federal do Ceará, Brasil*
adrianaaraujoufc@gmail.com

Resumo

O Brasil apresenta extrema desigualdade decorrente da discriminação racial. As mulheres negras são as que mais sofrem com essa discriminação, apresentando os piores indicadores sociais há décadas. Fazendo uso da interseccionalidade como ferramenta de análise, essa pesquisa buscou investigar quais os principais desafios enfrentados por estudantes negras na Universidade Federal do Ceará(UFC). Considerando a necessidade de construir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, capaz de promover oportunidades para todos, eliminando desigualdades de gênero e raça, conforme preconiza a Agenda 2030 das Nações Unidas, essa pesquisa se justifica porque as mulheres negras congregam elementos de opressão oriundos de estereótipos negativos responsáveis por cristalizar estigmas que permeiam a representação social e o imaginário coletivo, passando por processos de desumanização que limitam suas condições de vida. Realizou-se, pois, pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes autodeclaradas negras. Ao analisar 30 entrevistas, identificou-se que a vulnerabilidade econômica e o sentimento de não pertencimento, ocasionado pela violência simbólica, são os principais desafios dessas mulheres na universidade. Concluiu-se que urge a necessidade desenvolver políticas de assistência estudantil, como atendimento psicológico racializado e bolsas de estudo, para potencializar o êxito acadêmico e contribuir com a ascensão social dessas mulheres.

Palavras chaves: Educação superior; Política Educacional; Discriminação Étnica; Mulher Estudante.

Abstract

Brazil presents extreme inequality resulting from racial discrimination. Black women are the ones who suffer most from this discrimination, presenting the worst social indicators for decades. Using intersectionality as an analysis tool, this research sought to investigate the main challenges faced by black students at the Federal University of Ceará (UFC). Considering the need to build quality, inclusive and equitable education, capable of promoting opportunities for all, eliminating gender and racial inequalities, as recommended by the United Nations 2030 Agenda, this research is justified because black women bring together elements of oppression arising from of negative stereotypes responsible for crystallizing stigmas that permeate social representation and collective imagination, going through processes of dehumanization that limit their living conditions. Therefore, exploratory research with a qualitative approach was carried out, through semi-structured interviews with self-declared black students. By analyzing 30 interviews, it was identified that economic vulnerability and the feeling of not belonging, caused by symbolic violence, are the main challenges faced by women at university. It was concluded that there is an urgent need to develop student assistance policies, such as racialized psychological assistance and scholarships, to enhance academic success and contribute to the social advancement of these women.

Keywords: College education; Educational politics; Ethnic Discrimination; Student Woman.

Introdução

A busca por uma educação de qualidade alicerçada nos princípios da equidade tornou-se a principal pauta da educação para a Organização das Nações Unidas (ONU) desde 2015. A Agenda 2030 da ONU torna conspícua a necessidade de desenvolver uma educação inclusiva, acolhedora e capaz de dar oportunidades equânimes de formação, em todos os níveis, independente de gênero, etnia ou classe social.

A necessidade de pautar a educação nos princípios da equidade nos faz refletir sobre questões nevrálgicas

32 Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo: 409892/2022-0) e pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP (Processo: PRH–0212-00148.01.00/23)

que permeiam a realidade brasileira. A história de formação do povo brasileiro carrega *per si* desigualdades de oportunidades, sobretudo na seara educacional, que até hoje impactam negativamente sobre determinados grupos sociais.

Em 1759, ao fim da ação educacional dos jesuítas no Brasil, a soma dos discentes não atingia 0,1% da população brasileira, estando excluídas mulheres, escravos, negros libertos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (Saviani, 2007). Essa exclusão não se deu apenas nos primórdios da colonização. A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, ao negar a cidadania brasileira aos escravos que aqui viviam, negou-lhes também o acesso à instrução primária e gratuita que acabara de se consagrar como um direito civil dos cidadãos brasileiros. Percebe-se que a negação do acesso à educação no Brasil se deu, inclusive, de forma legítima. Na educação superior a situação tornou-se mais castradora porque o acesso a esse nível de educação ocorre após a conclusão da educação básica, já não devidamente usufruída por parte da população. Assim, a situação de mulheres, negros e negras, e pobres, sempre apresentou limitações que lhes tolhiam as possibilidades de acessar seus direitos.

No âmbito da educação superior o reflexo da discriminação ainda reverbera de forma contundente (Araújo, 2021; Araújo, 2023). Não obstante diversas políticas afirmativas terem sido implementadas no Brasil para tornar o acesso à educação superior mais democrático, há necessidade de aperfeiçoar tais políticas para construir uma educação mais equitativa nos níveis mais elevados de formação.

Destarte, buscamos investigar quais os principais desafios enfrentados pelas mulheres autodeclaradas negras que ingressaram na Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio das cotas sociais. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla que investiga as vivências acadêmicas dessas mulheres nas universidades públicas.

Essa pesquisa justifica-se pelo fato de que há décadas as mulheres negras acumulam os piores indicadores sociais do Brasil. São elas que se encontram nos postos mais vulneráveis de trabalho e apresentam os piores salários. Ao adentrarem no ensino superior, essas mulheres tentam romper com a reprodução da história de vida das mães que têm seus estudos interrompidos na educação básica (Da Silva & Ferrari, 2021).

Entretanto, romper com essa lógica não é fácil. As pesquisadoras Germano e Costa (2019) constataram a frequência cotidiana com que as mulheres negras são estigmatizadas no ambiente universitário, revelando o quão difícil pode ser para essas mulheres permanecer na universidade e obter êxito acadêmico. Apesar das dificuldades, os benefícios de acesso e permanência no ensino superior podem ser inexoráveis para as mulheres negras visto que a elevação do grau de escolaridade repercute não só na ascenção econômica, como também na diminuição das taxas de violência doméstica que atigem essas mulheres.

Método

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória descritiva (Gil, 2008) de natureza qualitativa (Minayo, 2009), cuja coleta de dados se deu através de entrevista semiestruturada. A partir de uma amostra não probabilística intencional, entrevistamos 30 estudantes autodeclaradas negras de diferentes cursos de graduação, tanto do período diurno, como noturno e integral, de modo a contemplar todas as áreas de conhecimento, dos cursos de graduação da UFC.

Os dados foram coletados nos anos 2023 e 2024. As informações obtidas a partir das entrevistas foram tratadas qualitativamente através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) com o auxílio do software de análise de dados Atlas.ti.. Para preservar a identidade das entrevistadas, anonimizamos os dados usados para ilustrar os achados da pesquisa usando a palavra Mulher seguida do número correspondente à ordem cronológica da realização das entrevistas.

Resultados

Antes de tudo é válido ressaltar que, para as mulheres entrevistadas, estar na universidade *per si* é uma "vitória" como ressaltou a Mulher 3. O fato fica evidente à despeito das dificuldades que elas passam para permanecer na universidade: "só o fato de estar na faculdade já é muita coisa [...] eu venho de uma família de mulheres pretas que não puderam nem concluir o fundamental" destaca a Mulher 2.

Talvez, esse fato seja uma das principais motivações para superar as dificuldades de permanecer no ensino superior: "Minha mãe não estudou [...] poder falar que eu faço faculdade é um orgulho para ela e para mim também!" afirma a Mulher 4.

Entretando, essas mulheres enfrentam alguns desafios para permanecer na academia, tanto no que diz respeito às dificuldades materiais, como emocionais. A Mulher 1 afirma: “a maior quantidade de brancos que eu já vi na minha vida foi dentro da universidade”, fato que se evidencia na fala de outras mulheres, como na fala da Mulher 30: “a gente olha para sala de aula 90%, são brancos. E os negros que tem [...] são sempre de uma classe social mais baixa”.

A fala dessas mulheres reflete que apesar da população brasileira ser majoritariamente negra conforme os últimos dados do censo 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a universidade é frequentada prioritariamente por pessoas brancas de maior poder aquisitivo, o que pode ocasionar um sentimento de não pertencimento para essas mulheres.

A discriminação sofrida na universidade também foi relatada pelas entrevistadas como se observa na fala da Mulher 29 sobre sua vivência na UFC: “coisas que a gente escuta, que a gente passa e acha que não é nada, mas você vê que o racismo tá ali”, a mesma mulher continua fazendo um a reflexão sobre a dificuldade de conviver no ambiente acadêmico: “Uma pessoa com menor possibilidades, como eu, pensa muito em desistir, não querer mais, acha que a universidade não é pra você”. Observa-se aí, um claro sentimento de inferioridade, mesmo essas mulheres tendo ingressado na universidade após uma seleção.

Parece que esse tipo de sentimento existe mesmo antes do ingresso na universidade, mas pode ser potencializado ao ingressar na instituição. O fato pode ser ilustrado com a fala da Mulher 13 ao relatar sua insegurança nos momentos de avaliação das disciplinas: “o medo de não ser suficiente para academia, desde quando eu entrei, a síndrome da impostora, de que esse lugar não me pertence, não é pra mim [...] eu sempre tive esse medo [...] que alguém vai achar que eu sou uma farsa [...] que eu não mereço estar aqui”.

Existe ainda a insegurança decorrente de questões materiais que se somam aquelas atinentes ao gênero e à raça decorrentes das vivências dessas mulheres na academia: “alguns docentes são mais incisivos e dizem ‘vocês têm que vir para a faculdade muito bem vestidos [...] com o cabelo arrumado’” relata a Mulher 27 sobre o que uma professora lhe falou, e em seguida se defende: “meu cabelo é cacheado [...], eu vou arrumada, de calça jeans”. A violência simbólica sofrida pelas mulheres por não atender a um padrão de imagem exigido na academia potencializa o sentimento de não pertencimento dessas estudantes.

Há, por fim, a dificuldade financeira que pode impedir a continuidade do curso se configurando como um desafio não menos importante a ser enfrentado por essas mulheres como podemos ilustrar por meio do relato da Mulher 14: “eu estou sempre com medo de que um dia eu possa ficar sem meu trabalho [...] de que uma hora eu não vou ter condição e ter que trancar a faculdade”.

Discussão e conclusões

As experiências de mulheres negras na universidade precisam ser analisadas a partir de suas especificidades, porquanto estas mulheres sofrem cotidianamente o impacto negativo de incontáveis situações de discriminação. Essa pesquisa buscou investigar quais os principais desafios enfrentados por mulheres negras na universidade. Identificou-se que a vulnerabilidade econômica e o sentimento de não pertencimento, ocasionado, ora pela violência simbólica, ora pela pouca representatividade na instituição, são os principais desafios enfrentados por essas mulheres. É fundamental acompanhar a trajetória acadêmica dessas estudantes desde o ingresso na instituição para compreender melhor suas dificuldades e desenvolver políticas de assistência estudantil mais específicas, em prol do desenvolvimento de uma educação mais equitativa.

Evidenciou-se a importância de oferecer atendimento psicológico racializado para desconstruir o sentimento de inferioridade que essas mulheres podem ter desenvolvido de modo a ajudá-las a adquirir autoconfiança, ajudando-as a permanecer na universidade e obter êxito acadêmico. A concessão de auxílio financeiro também é condição indispensável para que essas mulheres terminem seus estudos. Por fim, ações de letramento racial para a comunidade acadêmica podem ser muito profícuas no sentido de combater a violência simbólica sofridas por essas estudantes.

Impacto e transferência

Essa pesquisa põe em evidência a necessidade de desenvolver políticas educacionais de caráter afirmativo direcionadas à construção de uma educação mais equitativa conforme orienta a Agenda 2030. Grupos sociais, historicamente excluídos e discriminados, não conseguem ter suas demandas atendidas através de políticas universalistas, sendo necessário que compreendamos como as dinâmicas de opressão se materializam no meio educacional para combatê-las de forma mais profícua. Dessa forma, será possível desenvolver e aperfeiçoar ações que viabilizem oportunidades mais adequadas aos fenômenos que permeiam o cotidiano da educação.

Referências bibliográficas

Araújo, A. C. (2023). Assistência estudantil na UFC, para onde vais? Reflexões sobre a efetividade do Programa de Residência Universitária. *Revista Cocar, 19*(37), 1-20. https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7364.

Araújo, A. C. (2021). *Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório institucional UFC. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/56798

Da Silva, K. & Ferrari, A. (2021). Narrativas e histórias de mulheres negras ex-cotistas do curso de Pedagogia. *Educação em Foco, 24*(44), 212-229. https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5130

Germano, G. dos S. & Costa, K. G. (2019). Representação social das mulheres, relação de gênero, raça e classe: o que as cotas têm a ver com isso? *Revista Humanidades e Inovação, 6*(3), 177-187. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1018

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6a ed.). Atlas.

Minayo, M. C. de S. (2009). Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In Minayo, M. C. de S. (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (21a ed.). Vozes.

Saviani, D. (2012). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista De Educação PUC-Campinas*, (24). Recuperado de https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108

Impacto de la Inclusión de Usuarios del CETI en el aula para la Motivación e Implicación del Alumnado: Un Estudio en Educación Social

Beatriz Pedrosa-Vico [1]
Federico Pulido-Acosta [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
beatrizpv@ugr.es

Resumen

El estudio analiza el impacto de la inclusión de usuarios del CETI en las clases de segundo de Educación Social, en la Facultad de Educación Economía y Tecnología en el campus de Ceuta, evaluando su influencia en la motivación y la implicación del alumnado. Se utilizaron dos instrumentos: el EMSR-Q y un cuestionario de percepción de la metodología, con alphas de Cronbach de .864 y .846 respectivamente. Los resultados del pretest y post test revelaron un aumento significativo en la motivación y la implicación del alumnado después de la experiencia. Se observó un incremento notable en ambas variables, tanto hacia la asignatura como hacia la metodología utilizada. La interacción directa con los usuarios del CETI se mostró como una estrategia efectiva para promover la participación activa y el compromiso del alumnado en el proceso de aprendizaje. Además, se destacó que la inclusión de usuarios del CETI no solo impacta en la percepción general de la asignatura, sino también en la valoración de las estrategias pedagógicas utilizadas. La experiencia demostró la efectividad de integrar la teoría con la práctica y fomentar la participación activa en el aprendizaje, contribuyendo así a una formación integral y comprometida de los estudiantes de Educación Social.

Palabras clave: Educación superior, Motivación, Educación Social, Justicia Social , Inmigración.

Abstract

The study examines the impact of including CETI users in second-year Social Education classes at the Faculty of Education, Economics, and Technology on the Ceuta campus, evaluating their influence on student motivation and engagement. Two instruments were employed: the EMSR-Q and a methodology perception questionnaire, with Cronbach's alphas of .864 and .846 respectively. Pretest and post-test results revealed a significant increase in student motivation and engagement after the experience. A notable increase was observed in both variables, towards the subject and the methodology used. Direct interaction with CETI users proved to be an effective strategy for promoting active participation and student engagement in the learning process. Furthermore, it was highlighted that the inclusion of CETI users impacts not only the overall perception of the subject but also the evaluation of pedagogical strategies employed. The experience demonstrated the effectiveness of integrating theory with practice and fostering active participation in learning, thus contributing to a comprehensive and committed education for Social Education students.

Keywords: Higher education, Motivation, Social Education, Social Justice, Immigration

Introducción

La educación superior enfrenta el desafío constante de adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y de los estudiantes, promoviendo experiencias innovadoras y prácticas que fomenten la motivación y la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto específico de la educación social universitaria, es crucial adoptar enfoques que no solo fortalezcan la formación académica, sino que también promuevan el compromiso social y la atención a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Estudios como los de Gudiño et al. (2021) y Pacheco-Barbas et al. (2022) subrayanque la implementación de prácticas de gestión del aprendizaje efectivas puede contribuir significativamente a mejorar la motivación y la implicación de los estudiantes en el aula universitaria. Por otro lado Arellano (2022) sugiere la importancia de integrar experiencias de aprendizaje que sensibilicen a los estudiantes sobre las realidades sociales y promuevan su participación activa en la solución de problemáticas globales, alineándose con los ODS y el compromiso

social universitario. Si añadimos el análisis de Pegalajar-Palomino et al. (2021) sobre la responsabilidad social en estudiantes universitarios resalta la importancia de que las instituciones educativas aborden las necesidades de colectivos vulnerables. La inclusión de estas temáticas en el aula universitaria no solo contribuye a mejorar la calidad de la educación, sino que también fortalece el compromiso social de la comunidad universitaria con la sociedad.

En conclusión, la implementación de experiencias innovadoras y prácticas en el aula universitaria, centradas en el compromiso social, gestión del aprendizaje y la atención a los ODS, es fundamental para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación social Pedrosa y Berrocal (2023) y mejorar la motivación del alumnado. La integración de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, la gestión efectiva del aprendizaje, el compromiso social y la atención a colectivos vulnerables, contribuye a formar profesionales comprometidos con el cambio social y el desarrollo sostenible. Este enfoque holístico no solo enriquece la formación académica y la motivación, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos contemporáneos y contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Descripción de la experiencia

La experiencia educativa en la asignatura de Procedimientos y Técnicas para la Recogida y Análisis de la Información en las Investigaciones Participativas, en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, es un modelo de innovación y compromiso social. Los estudiantes de segundo año de Educación Social exploran teorías migratorias y dialogan directamente con migrantes del CETI de Ceuta. A través de estos encuentros, comprenden la complejidad del contexto migratorio, incluyendo marcos legales y desafíos sociales. Luego, en colaboración con los migrantes, identifican necesidades y desafíos específicos que enfrentan en el CETI. Diseñan herramientas de investigación adaptadas, como cuestionarios y técnicas participativas, para recopilar datos sobre estas realidades. Posteriormente, implementan estas herramientas con participación activa de los migrantes y analizan los datos obtenidos. Este proceso no solo promueve una comprensión más profunda de las realidades migratorias, sino que también fomenta la empatía y la acción social informada. La experiencia demuestra la efectividad de integrar la teoría con la práctica y fomentar la participación activa en el aprendizaje, contribuyendo así a una formación más integral y comprometida de los estudiantes de Educación Social.

El objetivo general de esta investigación fue evaluar el impacto de la inclusión de usuarios del CETI en las clases de Educación Social, específicamente analizando su influencia en la motivación y la implicación del alumnado.

Método

Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra integrada por 19 alumnos de 2º curso de Educación Social. El error muestral fue del 3%. Destacar que en la ciudad de Ceuta conviven diferentes culturas, principalmente Musulmanes y Cristianos, lo que supone un contexto multicultural presente en las aulas.

Tabla 1.

Muestra en función de variables sociodemográficas

Variables sociodemográficas		Media descriptiva			
			Media	D.T.	Rango
Edad		N=19	27.4	1.19	19-49
				N	%
Cultura/Religión	Cristianos			6	31.6
	Musulmanes			13	68.4
Género	Varones			4	21.1
	Chicas			15	78.9
Estatus	Bajo			3	15.8
	Medio-Bajo			4	21.1
	Medio			12	63.2

Instrumento

Como instrumentos para evaluar la motivación se empleó uno para evaluar la Motivación hacia la Asignatura y otro para valorar la Motivación hacia la Metodología utilizada. Para lo primero se empleó elEMSR-Q(Emotion and MotivationSelfRegulationQuestionnaire, Alonso-Tapia et al., 2014), mientras que para la evaluación de la motivación hacia la metodología empleada se utilizó el Cuestionario de percepción de la metodología (Mendaña-Cuervo y López-González, 2021). La fiabilidad queda reflejada por un alpha de Cronbach de .864 para el primer instrumento y de .846 para el segundo.

Procedimiento

Se comenzó por el análisis descriptivo, donde se destacaron los porcentajes alcanzados de manera general y en función de las variables sociodemográficas. Se continuó con el análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios empleados. Para finalizar se comprobó el nivel de significación de los datos utilizando la prueba ANOVA y la prueba t de Studen cuando estas tenían dos. El nivel de significación fue de p=0.05.

Resultados

En relación con la percepción de los participantes, con respecto a la Motivación en la Asignatura (Procedimientos y Técnicas para la Recogida y Análisis de la Información en las Investigaciones Participativas), los resultados se reflejan en el gráfico 1, mientras que la realidad encontrada en la Motivación con la Metodología empleadase refleja en el gráfico 2.

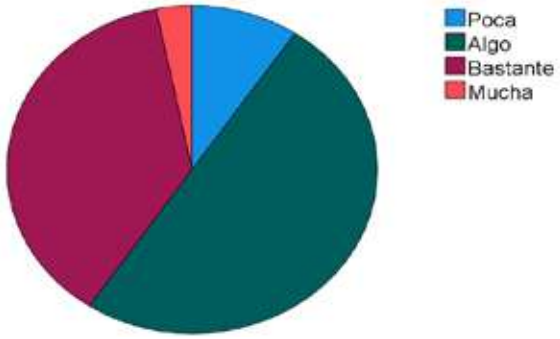


Gráfico 1. Motivación Asignatura

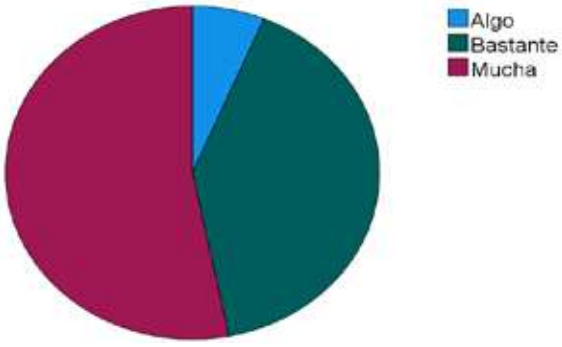


Gráfico 2. Motivación Metodología Total

En función de la cultura/religión, los musulmanes (con una media de 39.56) registra niveles más altos en motivación hacia la asignatura que la cristiana (33). Con respecto a la variable Motivación Metodología, aparecen unas puntuaciones parecidas: los pertenecientes a la cultura cristiana (con una media de 55) presentan una media ligeramente superior a los musulmanes (52.3).

En lo que se refiere a la relación entre la cultura/religión y las variables, no aparecen diferencias estadísticamente significativas ni en Motivación hacia la Asignatura (p=.102) ni en Motivación hacia la Metodología (p=.267).

La Motivación hacia la Asignatura experimenta un descenso progresivo, a medida que ascendemos en el estatus. Así, el estatus bajo (39.37) es en el que encontramos la media más alta, seguido del medio-bajo, que presenta una media de 38.57. Los niveles más bajos (con una media de 36.58) aparecen en el estatus medio. Considerando las puntuaciones en Motivación hacia la Metodología, el estatus medio-bajo (56.71 es su media) es en el que aparecen niveles más altos. El siguientees el medio (55.18). En tercer lugar se encuentra el estatus bajo (media de 46.44).

La prueba ANOVA indica que el estatus influye en la Motivación hacia la Metodología (p=.016), en la que se encontraron diferencias significativas. No ocurre lo mismo en Motivación hacia la Asignatura (p=.801).

Tabla 2. ANOVA Motivación por variables sociodemográficas

Variable		Media	Des. Tip.	F	P
Cultura					
MotivaciónAsignatura	Cristiana	33.0000	9.78519	2.851	.102
	Musulmana	39.5652	9.92621		
MotivaciónMetodología	Cristiana	55.0000	6.63325	1.282	.267
	Musulmana	52.3043	9.18217		
Estatus					
MotivaciónAsignatura	Bajo	39.3750	3.62284	.223	.801
	Medio-Bajo	38.5714	12.89518		
	Medio	36.5882	11.38562		
MotivaciónMetodología	Bajo	46.4444	11.31494	4.791	.016
	Medio-Bajo	56.7143	5.05682		
	Medio	55.1875	5.86764		

Se finaliza el apartado contemplando las diferencias en los niveles de motivación en función del momento en el que se llevó a cabo la evaluación. Así, para la Motivación hacia la asignatura, aparece una media más alta (41.31) en el postest (34.12 en el pretest). En la Motivación hacia la Metodología la motivación aumenta claramente en la segunda evaluación (52.25 el pretest y 60.31 el postest).

Las diferencias fueron estadísticamente significativas tanto en Motivación hacia la Asignatura (p=.044) como en Motivación hacia la Metodología (p=.001).

Tabla 3. ANOVA MotivaciónPRETEST-POSTEST

Variable		Media	Des. Tip.	F	P
MomentoPre-Post					
Motivación Asignatura	Pretest	34.1250	8.87600	4.429	.044
	Postest	41.3125	10.38408		
Motivación Metodología	Pretest	52.2500	5.88218	12.037	.001
	Postest	60.3158	7.56492		

Discusión y conclusiones

Los datos del pre test y el post test proporcionan información valiosa sobre el impacto de la inclusión de usuarios del CETI en las clases y su influencia en la implicación y motivación del alumnado. La comparación entre los resultados antes y después de la intervención permite evaluar los cambios en la percepción y el compromiso de los estudiantes.

Los resultados revelan un aumento significativo en la motivación y la implicación del alumnado después de la experiencia de trabajar con los usuarios del CETI. En el pretest, se observaron niveles iniciales de motivación y compromiso, pero tras la intervención, se registró un incremento notable en ambas variables. Este hallazgo sugiere que la inclusión de experiencias prácticas y la interacción directa con usuarios reales del CETI enriquecen el proceso de aprendizaje y fomentan una mayor participación por parte de los estudiantes, (Pedrosa et al. 2023).

Es importante destacar que el incremento en la motivación y la implicación se observó tanto en la percepción hacia la asignatura como hacia la metodología empleada. Esto indica que la experiencia de trabajar con usuarios del CETI no solo impacta en la percepción general de la asignatura, sino también en la valoración de las estrategias pedagógicas utilizadas, (Gudiño et al. (2021).

Los resultados del pretest y post test también sugieren que la inclusión de usuarios del CETI en las clases puede ser una estrategia efectiva para promover la participación activa y el compromiso del alumnado en el proceso de aprendizaje. La interacción directa con personas que tienen experiencias reales en el campo de estudio puede motivar a los estudiantes a involucrarse más en las actividades académicas y a comprender mejor la relevancia de los conceptos teóricos en contextos prácticos. Además de implicarlos en la creación de sociedades más justas y comprometidas, (Pegalajar et al. 2021).

Referencias bibliográficas

Alonso-Tapia, J., Panadero, E. & Díaz, M. A. (2014). Development and Validity of the Emotion andMotivation Self-Regulation Questionnaire (EMSR-Q). *Spanish Journal of Psychology*, 17, 55, 1–15. https://

Arellano Vaca , F. L. (2022). Modelo universitario de acompañamiento para la formación del compromiso social desde la perspectiva de educación para la ciudadanía mundial. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 34(1), 668-692. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.462

Gudiño León, A., Acuña López, R., y Terán Torres, V. (2021). Mejora del aprendizaje desde la óptica de la gestión pedagógica. [Improvementoflearningfrom a pedagogicalmanagementperspective]. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe2). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2583

Mendaña-Cuervo. C. y López-González, E. (2021). Impacto de la clase invertida en la percepción,motivación yrendimiento académico de estudiantes universitarios. Formación Universitaria, 14(6), 97-108. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600097

Pacheco-Barbas, F., Guerra-García, J., Díaz-Bello, I., & Moreno-Mosquera, L. (2022). Gestión de aprendizaje en los procesos de enseñanza. CIENCIAMATRIA, 8(2), 564-577. https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.726

Pedrosa-Vico, B., & Berrocal-De Luna, E. (2023). Transformando la enseñanza: nuevas formas de abordar las asignaturas de investigación en Educación Social. En Rodríguez, J. M. R., García, S. A., Martínez, R. L., & Maldonado, J. J. V. (Eds.), Intervención socioeducativa con TIC en la sociedad del conocimiento (pp. 87–94). Dykinson, S.L. https://doi.org/10.2307/jj.8500822.14

Pegalajar-Palomino, María C., Martínez-Valdivia, Estefanía, & Burgos-García, Antonio. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. Formaciónuniversitaria, 14(2), 95-104. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095

Validación de un modelo para el análisis de la participación en la comunidad de personas con discapacidad intelectual[33]

Judit Fullana Noell [1]
Maria Pallisera Díaz [1]
Carme Vidal López [1]
Montserrat Vilà Suñé [1]
Maria Josep Valls Gabernet [2]
[1] *Universitat de Girona, España*
[2] *Universitat de Lleida, España*
judit.fullana@udg.edu

Resumen

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece el derecho a la vida independiente y a ser incluido en la comunidad. La investigación sobre los factores que facilitan y dificultan la participación en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual es relativamente escasa. En esta comunicación se presenta el proceso de elaboración y de validación de un modelo para el análisis de la participación comunitaria de personas con discapacidad intelectual. En el proceso de validación participaron 15 profesionales del sector de la discapacidad intelectual. Se utilizó un cuestionario de valoración y se realizaron dos grupos de discusión. El resultado del proceso es la propuesta de un modelo ecológico y su representación gráfica que incluye distintos elementos a tener en cuenta en el análisis: la persona con discapacidad intelectual, los espacios de la comunidad, la accesibilidad, los niveles de implicación, los apoyos y los factores generales como los derechos, las actitudes sociales, la economía y las políticas sociales. El modelo constituye la base para la elaboración de instrumentos que ayuden a los profesionales a analizar la participación comunitaria y a planificar apoyos personalizados respetuosos con los derechos de las personas.

*Palabras clave: d*iscapacidad intelectual, participación comunitaria, modelo educacional, inclusión social, participación social.

Abstract

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities establishes the right to independent living and community inclusion. However, research on the factors that facilitate or hinder community participation for people with intellectual disabilities is limited. This paper presents the development and validation of a model for analyzing community participation among people with intellectual disabilities. Fifteen professionals from the intellectual disability sector participated in the validation process. The validation process involved the use of an assessment questionnaire and two focus groups. The process results in proposing an ecological model and its graphic representation, which includes various elements for analysis. These elements comprise the person with intellectual disabilities, community spaces, accessibility, levels of involvement, supports, and general factors such as rights, social attitudes, economy, and social policies. The model serves as the foundation for developing tools to assist professionals in analysing community participation and planning personalised supports that uphold the rights of individuals.

Keywords: Intellectual disabilities, community participation, educational model, social inclusion, social participation.

33 Esta comunicación forma parte del Proyecto PID2021-125968NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece en los artículos 19, 29 y 30 el derecho de las personas con discapacidad a la vida independiente y a ser incluido en la comunidad, a la participación en la vida política y pública y a participar en actividades de la comunidad. Existe consenso a nivel internacional en que la participación en la comunidad y las relaciones interpersonales son una dimensión clave para la inclusión social (Cobigo et al, 2012; Overmars-Marx et al, 2014; Simplican et al, 2015). La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), en la undécima revisión de su manual, incluyó también la participación como uno de los cinco dominios que influyen en el funcionamiento humano (Schalock et al. 2009). A pesar del reconocimiento del papel de la participación en la comunidad, las personas con discapacidad intelectual siguen siendo estigmatizadas y tienen muchas dificultades para acceder a la participación en actividades sociales que les proporcionen oportunidades para establecer relaciones interpersonales significativas (Aparicio et al, 2021, Gauthier-Boudreault et al, 2019, Merrells et al, 2018, Simplican et al, 2015, Van Asselt-Goverts et al 2013, Wiesel et al, 2013).

Con el fin de poder realizar un diagnóstico de la participación en la comunidad de personas con discapacidad intelectual el Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona se propuso concretar, desde una perspectiva ecológica, un modelo de análisis para facilitar la descripción, comprensión y explicación de la participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual. En esta comunicación se presenta el proceso de construcción y validación del modelo y la propuesta de modelo resultante.

Método

La construcción del modelo de llevó a cabo en dos etapas, una etapa de revisión bibliográfica a partir de la que se definieron los elementos del modelo, y una segunda etapa de validación.

A partir de la revisión sistemática de literatura se identificaron, desde una perspectiva ecológica, dimensiones y variables relevantes para la participación en la comunidad. A través de dos reuniones de trabajo de las nueve investigadoras del grupo de investigación se hizo una primera propuesta de elementos del modelo.

Una vez definido un borrador del modelo se llevó a cabo un proceso de validación por jueces que se desarrolló a través de un cuestionario y de grupos de discusión. Participaron 15 jueces, 14 mujeres y 1 hombre, todos profesionales de 3 organizaciones del sector de la discapacidad intelectual en Cataluña, que se dividieron en dos grupos de 8 y 7 participantes respectivamente. La media de años de experiencia en el sector de la discapacidad intelectual fue de 19 años.

Se invitó a los jueces a que, de forma individual, valorasen en una escala del 1 al 5, la coherencia, relevancia y claridad de 64 ítems de un cuestionario ad hoc. Estos ítems describían situaciones o elementos potencialmente relevantes para la participación en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual, relacionados con los distintos elementos del modelo propuesto. Además, previa firma de un documento de consentimiento informado, se llevaron a cabo dos grupos de discusión sobre el borrador del modelo, uno compuesto por 8 participantes y otro por 7.

Una vez recogidas las respuestas se utilizó el índice V de Aiken para analizar la validez de contenido (Penfield y Giacobbi, 2004). Este índice oscila entre 0 y 1. Según la prueba de significación propuesto por Aiken, el valor crítico de V para considerar válido un ítem es de 0,75, para un intervalo de confianza del 95%. La información recogida mediante los dos grupos de discusión fue transcrita y se llevó a cabo un análisis temático utilizando como códigos los cinco espacios del modelo.

Resultados

Se obtuvo un índice V de Aiken superior a 0,75 en 55 de los 64 ítems. Solamente en 9 de ellos el índice fue inferior en todos o en algunos de los indicadores (relevancia, coherencia, claridad). Este análisis, junto con el de los grupos de discusión, permitió observar que el modelo propuesto era un punto de partida válido para analizar la participación comunitaria.

El modelo, que se concretó gráficamente en un círculo (Figura 1) incluyó los siguientes elementos:

- *Espacios de la comunidad, representados con distintos sectores del círculo*. Espacios donde se desarrollan la vida y actividades cotidianas y en los que se generan oportunidades de relación (ONU, 2017; Richmond y Squire, 2022). Siguiendo a Piekut y Valentine (2017) se establecieron los siguientes tipos de espacios comunitarios: *espacio público* (calles, parques, plazas, transporte, servicios públicos, etc.), *espacio institucional* (puesto de trabajo, centro educativo, etc.), *espacio de socialización* (asociaciones y entidades sociales, deportivas, aficiones, espirituales, culturales, en los que la persona ha decidido voluntariamente participar*), espacio de consumo* (comercios, bares, restaurantes, oferta cultural), *espacio privado* (familia inmediata y extensa, hogar donde vive la persona).
- *Persona con discapacidad, situada en un círculo* en el centro del modelo.
- *Accesibilidad, representado por un círculo exterior.* En la medida en que los servicios recursos y acontecimientos de la comunidad sean accesibles e inclusivos, favorecerán la participación de las personas con discapacidad intelectual. Incluye la accesibilidad cognitiva y la accesibilidad física.
- *Niveles de implicación*, *representados por círculos de mayor o menor grosor en función del espacio de la comunidad.* Incluyen tres niveles: *presencia*, que se refiere al hecho de estar en la comunidad, pero sin que necesariamente se produzcan interacciones con otras personas sin discapacidad; *encuentros*, que se refieren a momentos de interacción social entre personas desconocidas en lugares de la comunidad, que suelen ser contactos fugaces; y *participación*, que se refiere a interacciones más complejas que facilitan que las personas experimenten roles socialmente valorados (Simplican et al. 2015). En el gráfico, el grosor de la línea sugiere un nivel más o menos elevado de implicación en cada uno de los espacios.
- *Apoyos*, *representados por flechas.* Los apoyos facilitan, potencian y mejoran la accesibilidad y la participación en la comunidad mediante acciones formales, desarrolladas por profesionales, o informales, desarrolladas por familiares, amistades u otras personas de la comunidad. Movilizan a personas y servicios de la comunidad que puedan constituir activos para la participación.
- *Derechos, economía, políticas sociales y actitudes sociales, representados en un círculo situado en la parte inferior izquierda del gráfico.* Se trata de elementos macro referidos a los derechos de las personas con discapacidad, las actitudes sociales que pueden favorecer o no entornos propicios para la participación, los aspectos económicos con mucha frecuencia suponen un condicionante que pueden dificultar el acceso a espacios en los que participar, y las políticas sociales dirigidas a garantizar el derecho a la vida independiente y la participación en la comunidad de las personas con discapacidad.
-

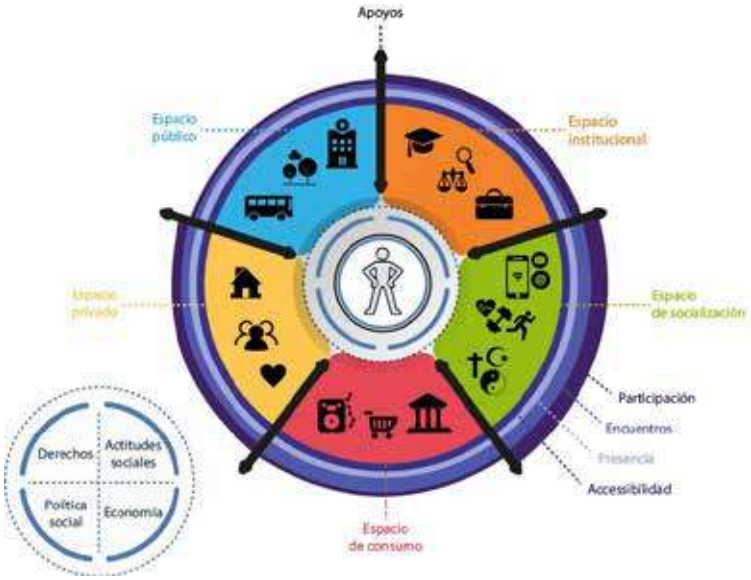


Figura 1

Modelo ecológico de análisis de la participación comunitaria de personas con discapacidad intelectual

Discusión y conclusiones

El uso del modelo para la explicación y la comprensión de una realidad determinada facilita el rigor, la precisión, la perspectiva sistémica y la profundidad necesarias para el planteamiento propositivo de acciones (Arias, 2018). El modelo tiene un valor explicativo en cuanto puede ayudar a identificar la naturaleza y calidad de las interacciones en distintos espacios de la comunidad, y elementos clave que obstaculizan o favorecen la participación en la comunidad de las personas con discapacidad (ONU, 2017; Siska et al, 2018; Milot, 2021; Bould et al, 2022). En contextos de política pública el modelo tiene potencial para describir y explicar el alcance de las posibilidades de participación comunitaria en un territorio concreto, desde un abordaje colaborativo entre ámbitos políticos complementarios (salud, educación, cultura, acción social, vivienda, transporte, movilidad, etc.) (McConkey y Lorenzo, 2021). También puede ser de utilidad para conocer el potencial de oportunidades de participación comunitaria de las personas con discapacidad intelectual en su contexto próximo, identificando puntos fuertes y obstáculos a eliminar. Desde una perspectiva individual es útil para analizar la naturaleza, el alcance y los apoyos a la participación en la comunidad de una persona en particular, permitiendo identificar y articular el sistema de apoyos destinado a asegurar la accesibilidad, la presencia, los encuentros y la participación de la persona en la comunidad mediante programas y recursos desarrollados por profesionales o mediante acciones de apoyo informal (Piekut & Valentine, 2017; Milot et al, 2021).

Impacto y transferencia

El modelo constituye un fundamento para construir instrumentos más específicos que permitan analizar la participación comunitaria de personas con discapacidad intelectual. El modelo y los instrumentos que de él se deriven supondrán un soporte para los profesionales para planificar los apoyos personalizados que favorezcan la participación en la comunidad. El modelo es una herramienta para la reflexión que pretende contribuir a la transformación de los servicios destinados a la atención de personas adultas con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

Aparicio, A., Arango, P., Espinoza, R., Villate, V., & Tenorio, M. (2021). Factors leading to effective social participation promotion interventions for people with intellectual disability: a protocol for a systematic review. *Systematic Reviews,* 10(1), 1–5. Doi: 10.1186/s13643-021-01716-3

Bould, E., Callaway, L., Warren, N., Lalor, A., & Burke, J. (2022). Pilot of a dog-walking program to foster and support community inclusion for people with cognitive disabilities. *Disability and Rehabilitation*. Doi: 10.1080/09638288.2022.2034993

Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2), 75-84. http://stigmaj.org/article/view/45

Gauthier-Boudreault, C., Beaudoin, A. J., Gallagher, F., & Couture, M. (2019). Scoping review of social participation of individuals with profound intellectual disability in adulthood: What can I do once I finish school? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 44(2), 248-260. Doi: 10.3109/13668250.2017.1310810

McConkey, R., Lorenzo, T. (2022) Leisure and friendships. In Helen Atherton and Debbie Crickmore (Editors). *Intellectual Disabilities. Toward Inclusion (381-396)*. Scotland, Elsevier.

Merrells, J., Buchanan, A., & Waters, R. (2018). The experience of social inclusion for people with intellectual disability within community recreational programs: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 43(4), 381-391. Doi: 10.3109/13668250.2017.1283684

Milot, É., Couvrette, R., & Grandisson, M. (2021). Perspectives of adults with intellectual disabilities and key individuals on community participation in inclusive settings: A Canadian exploratory study. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(1), 58–66. Doi: 10.3109/13668250.2020.1805841

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2017): *Observación general número 5 (2017) sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006): *Convención Internacional sobre los derechos de las persones con Discapacidad.*

Overmars-Marx, T., Thomése, F. & Meininger, H. (2017) Social inclusion in the neighbourhood and the professional role identity of group home staff members: views and experiences of staff regarding neighbourhood social inclusion of people with intellectual disabilities, *Society, Health & Vulnerability*, 8:1, Doi: 10.1080/20021518.2017.1395676

Penfield, R.D., y Giacobbi, P.R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225 Doi: 10.1207/s15327841mpee0804_3

Piekut, A., & Valentine, G. (2017). Spaces of encounter and attitudes towards difference: A comparative study of two European cities. *Social Science Research*, 62, 175–188. Doi: 10.1016/j.ssresearch.2016.08.005

Richmond, P. & Squire, A (2022). A home of my own. En Helen Atherton & Debbie Crickmore, (coord.): *Intellectual Disabilities (toward Inclusion*) (431-449), Scotland, Elsevier

Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 229, 22–39.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29. Doi: 10.1016/j.ridd.2014.10.008

Šiška, J., Beadle-Brown, J., Kánová, Š., & Šumníková, P. (2018). Social inclusion through community living: Current situation, advances and gaps in policy, practice and research. *Social Inclusion*, 6 (1), 94–109. Doi: 10.17645/SI.V6I1.1211

Van Asselt-Goverts, A. E., Embregts, P. J. C. M., & Hendriks, A. H. C. (2013). Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities*. Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1280–1288. Doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.012

Wiesel, I., Bigby, C., Carling-Jenkins, R. (2013) 'Do you think I'm stupid?': Urban encounters between people with and without intellectual disability. *Urban Studies*, 50(12) 2391-2406. Doi: 10.1177/004209801247452

¿Universidades diversas? La presencia y el progreso de estudiantes universitarios a debate[34]

Eva F. Hinojosa Pareja [1]
María García-Cano Torrico [1]
Elisa Pérez Gracia [1]
Carmen Clara Bravo Torres [1]
Azahara Jiménez-Millán [1]
[1] *Universidad de Córdoba*
ehinojosa@uco.es

Resumen

La inclusión y la equidad es un tema de preocupación en la enseñanza superior. Existe un marco político en el ámbito europeo y legislativo en España que orienta a las universidades para que favorezcan el acceso, participación y progreso de colectivos en situación "vulnerable, de desigualdad o infrarrepresentación". El trabajo presenta los datos de una universidad pública andaluza, a modo de caso de estudio, sobre el acceso y progreso de estudiantes según distintas condiciones de vulnerabilidad o infrarrepresentación: tener más de 25 años, identificarse como mujer, con discapacidad reconocida de más del 33%, disfrutar de beca económica para la realización de estudios y extranjería. Los datos evidencian una desigual presencia, distribución por macroáreas de conocimiento y/o progreso. Las autoridades universitarias podrían tomar dichos datos para planificar autoevaluaciones, facilitadores y barreras, de sus políticas y para el diseño de programas sostenidos e integrales de inclusión.

Palabras clave: universidad, estudiante, igualdad de oportunidades, educación inclusiva.

Abstract

Inclusion and equity are issues of concern in higher education. There is a political framework at the European level and legislative in Spain that guides universities to promote the access, participation, and progress of groups in a "vulnerable, unequal or under-represented" situation. The work presents data from an Andalusian public university, as a case study, on the access and progress of students according to different conditions of vulnerability or underrepresentation: being over 25 years old, identifying as a woman, with a recognized disability of over 33 %, enjoy a financial scholarship for studies and foreign origin. The data show an unequal presence, distribution by macro-areas of knowledge and/or progress. University authorities could take such data to plan self-assessments, facilitators and barriers, of their policies and for the design of sustained and comprehensive inclusion programs.

Keywords: university, student, equal opportunity, inclusive education.

Introducción

La equidad en la universidad es un tema de preocupación para la mayoría de los países europeos. Así se desprende de la evaluación realizada por Eurydice (2022) a propósito del alcance en las políticas y acciones de los principios y directrices (PyD) para fortalecer la dimensión social en la enseñanza superior definidos por los distintos estados miembros (EHEA, 2020). Es prioridad el acceso y el progreso en la enseñanza superior de colectivos que tradicionalmente no han accedido a la institución o no progresan, refiriéndose como población "vulnerable, desfavorecida o infrarrepresentada".

España, de forma particular con la legislación universitaria (LOSU, 2023), se compromete con los principios de inclusión, diversidad y justicia social promoviendo medidas que garanticen el acceso, la participación y la contribución del estudiantado respetando la diversidad cultural, lingüística, condición socioeconómica, discapacidad, igualdad de género, el origen nacional y étnico entre otras condiciones que pudieran ser objeto de discriminación o desigualdad.

34 Esta contribución forma parte del proyecto de transferencia "I Diagnóstico de inclusión de la Universidad de Córdoba", financiado por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social de la Universidad de Córdoba, España.

Por su parte, la literatura vincula enfoque inclusivo con diversidad entendida como condiciones de desigualdad de ciertos colectivos que no han alcanzado el acceso a la institución, no participan o no progresan (Álvarez & García-Cano, 2022; Benet-Gil, 2020; Márquez, 2019). En el contexto norteamericano, por ejemplo, destaca en los trabajos la infrarrepresentación de la condición étnico-racial (Ford & Patterson, 2019), tanto en estudiantes como en líderes institucionales (Lau Chin et al., 2016). En España, sin embargo, el débil acceso de estudiantes con discapacidad ha sido ampliamente documentado (Moriña & Martins, 2023).

Acorde a los principios políticos, la literatura de orden prospectiva y las evidencias científicas en relación con la condición de ciertos colectivos en la universidad, concierne contribuir al estudio de las características de la población estudiantil que accede y finaliza estudios en la universidad atendiendo a distintas condiciones que son definidas como susceptibles de producir situaciones "vulnerables, desfavorecedora o infrarrepresentada".

Método

El estudio de la presencia y el progreso de estudiantes universitarios se ha llevado a cabo en una universidad andaluza particular, a modo de caso de estudio. Se ha optado por una metodología de tipo cuantitativa y descriptiva, mediante análisis de fuentes secundarias. Los datos han sido proporcionados por la propia institución.

Se ha dispuesto de información de 14.365 estudiantes matriculados en todos los cursos de grado durante el curso 2022/2023 para el estudio de la presencia, distribuidos en las distintas áreas de la siguiente manera: 2.432 en Artes y Humanidades, 2.072 en Ciencias, 2.776 en Ciencias de la Salud, 4.812 en Ciencias Sociales y Jurídicas y 2.273 en Ingeniería y Arquitectura. El progreso, en cambio, se ha analizado a partir de los datos de matriculación de una misma cohorte de estudiantes (2018-2021): 3.086 estudiantes de nuevo ingreso en 2018, de los cuales 2.633 permanecieron en 2019, 2.493 en 2020 y finalizaron 2.413 en 2021.

En la selección de variables se han considerado las siguientes condiciones como identificadoras de una posible situación de vulnerabilidad o infrarrepresentación, atendiendo a las características referidas en el informe de Eurydice (2022) (Principio 4) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible definidos por Naciones Unidas (en particular en la meta 10.1):

- en cuanto a la edad, tener más de 25 años;
- sexo, identificarse como mujer;
- discapacidad, tener reconocido e identificado un porcentaje igual o superior al 33%;
- condición socioeconómica, disfrutar de una beca para cursar estudios de Grado del Ministerio de Educación y Formación Profesional;
- origen, tener el domicilio familiar situado fuera de España.

Conscientes del carácter contextual, procesual e interseccional de estas condiciones, se han considerado como variables con una intención meramente analítica, para evidenciar tendencias en la presencia y progreso que contribuyan a la comprensión de situaciones de desigualdad y orienten la toma de decisiones política.

Resultados

Las siguientes gráficas muestran los resultados derivados de los análisis descriptivos. Se organizan en función de las condiciones o situaciones de vulnerabilidad o infrarrepresentación y las macroáreas de conocimiento.

Presencia

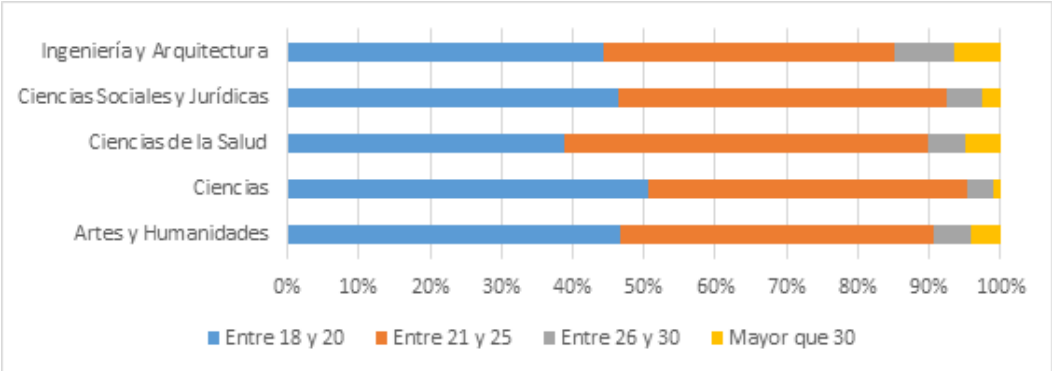


Figura 1

Porcentaje de estudiantes de Grado en función de su edad por macroáreas de conocimiento

La edad del estudiantado de Grado oscila mayoritariamente entre los 18 y los 25 años (83,89%), mientras que los mayores de 25 años representan un 8,46%. Al comparar las distintas áreas, Ciencias alcanza el mayor porcentaje entre 18 y 20 años, a la vez que el menor de mayores de 25 años. El área con el porcentaje más elevado de mayores 25 años es Ingeniería y Arquitectura.

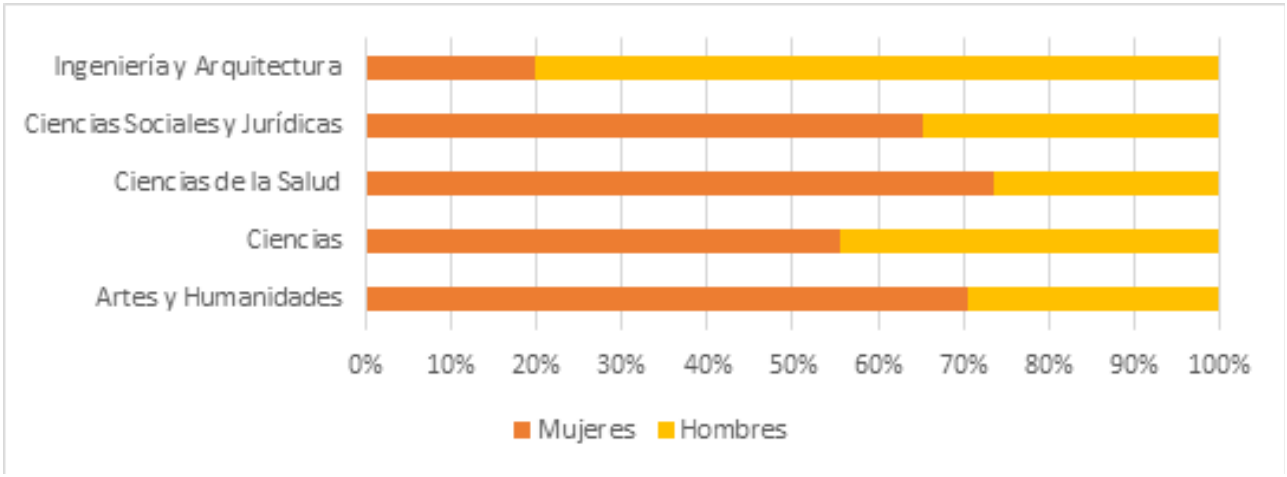


Figura 2

Porcentaje de mujeres y hombres en titulaciones de Grado por macroáreas de conocimiento

El 59,16% de estudiantes se identifican como mujeres, aunque su presencia difiere en función del área, lo que corrobora la brecha de género en las titulaciones de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), Ciencias de la Salud o Artes y Humanidades a la que aluden informes nacionales e internacionales (Ministerio de Universidades, 2023; UNESCO, 2021).

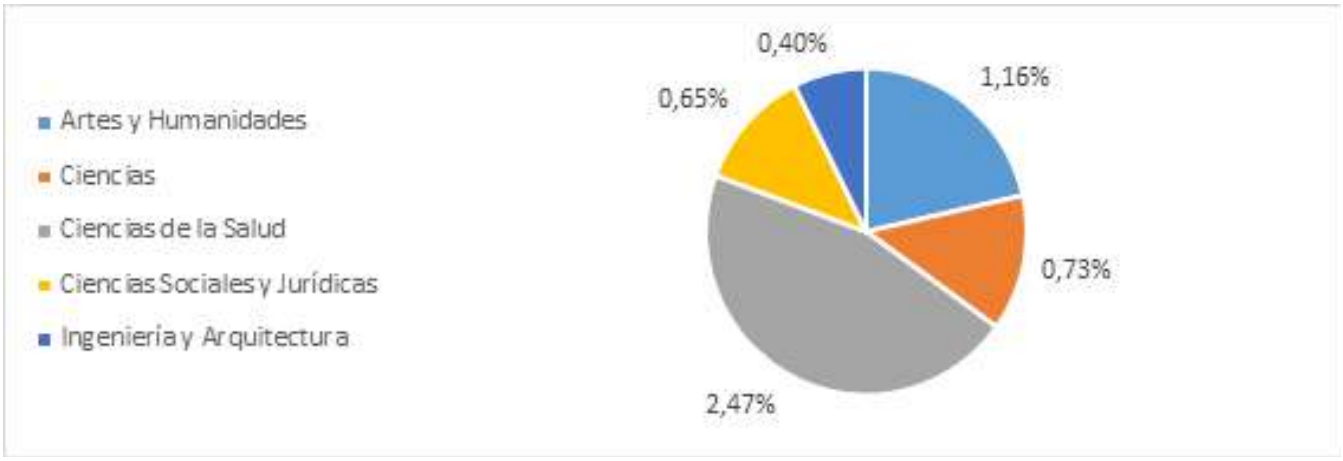


Figura 3

Porcentaje de estudiantes de Grado con discapacidad respecto al total de estudiantes por macroáreas de conocimiento

Un 1,04% de estudiantado señala tener reconocido un porcentaje igual o superior al 33% de discapacidad. Cifra levemente superior al 1% en universidades presenciales andaluzas (Dirección General de Personas con Discapacidad e Inclusión, 2022). Este porcentaje también se ve modificado en función del área, destacando Ingeniería y Arquitectura con el porcentaje más bajo respecto al total de su estudiantado.

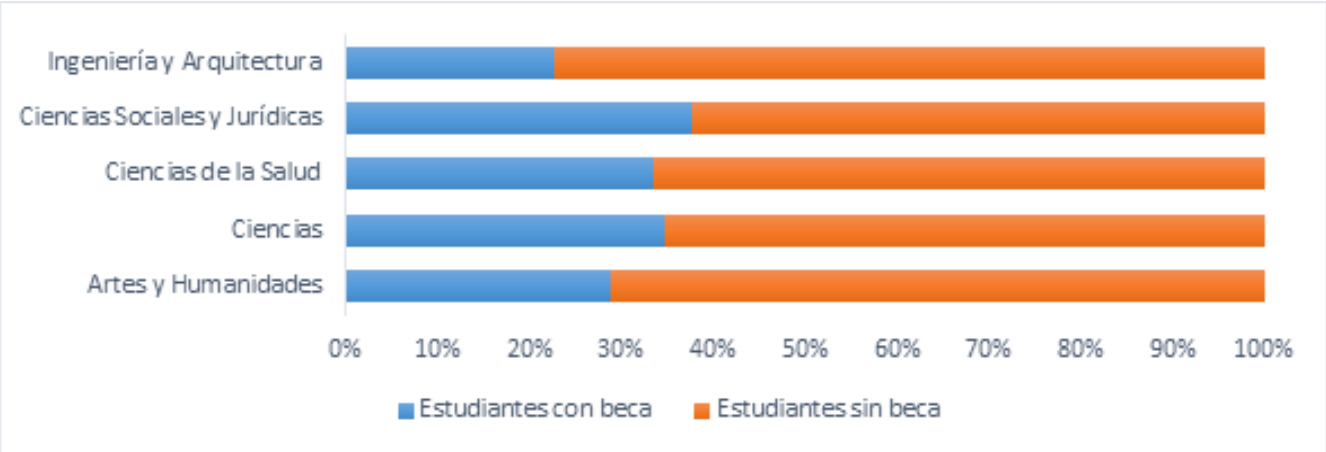


Figura 4

Porcentaje de estudiantes de Grado con beca y sin beca por macroáreas de conocimiento

Un 32,55% de estudiantes han disfrutado durante el curso 2022-2023 de beca para cursar estudios, oscilando aproximadamente entre el 20% (Ingeniería y Arquitectura) y el 40% (Ciencias Sociales y Jurídicas) del total de estudiantado.

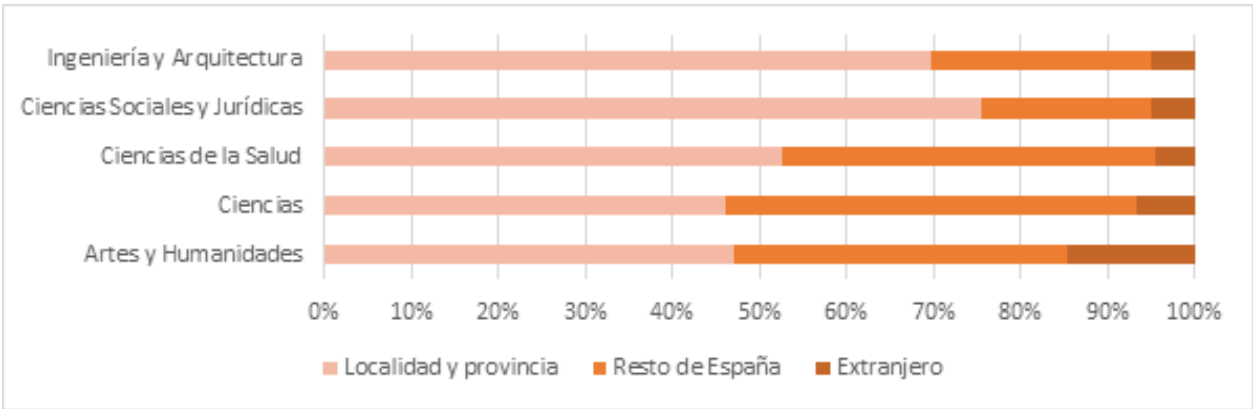


Figura 5

Porcentaje de estudiantes de Grado según su origen, por macroáreas de conocimiento

El estudiantado tiene su domicilio familiar en la localidad o provincia de forma mayoritaria, mientras que el 6,73% tienen origen extranjero. Como en condiciones anteriores, su distribución por áreas difiere, oscilando entre el 5% (Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud) y el 15% (Artes y Humanidades) respecto al total de estudiantes.

Progreso

De los 3.086 estudiantes que comienzan sus estudios de grado en 2018, más de la mitad eran mujeres y estudiantes con beca; mientras que las personas mayores de 25 años, con discapacidad y origen extranjero tenían una representación mucho menor. Sin embargo, los porcentajes de estudiantes que abandonan o cambian de estudios en 2021 aumentan a distintos ritmos según cada condición particular.

Tabla 1

Tasa global de abandono o cambio de estudios, cohorte 2018-2021

Situación/ condición	Tasa global de abandono o cambio de estudios (%)					
	Tasa global de la cohorte estudiada	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	CC Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura
Edad (más de 25 años)	67,98	22,22	66,67	48	65,59	93,44
Sexo (mujer)	15,73	15,41	20,17	8,77	15,46	35,56
Discapacidad	34,78	20	50	0	66,67	100
Nivel socioeconómico (con beca)	41,38	42,32	50,19	28,08	37,06	58,26
Origen (extranjero)	60	-	100	0	50	100
Total estudiantes	21,81	17,57	23,60	10,12	20,66	38,84

La condición de mujer es la única que mantiene una tasa inferior a la total de la cohorte. El resto de las condiciones presentan tasas superiores, aunque en el caso de las personas con discapacidad y de origen extranjero esta interpretación debe considerar la baja frecuencia de estudiantes en algunas de las áreas.

La mayor tasa de abandono o cambio de estudios se encuentra en las personas mayores de 25 años, especialmente en Ingeniería y Arquitectura, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas. La siguiente tasa más elevada corresponde al estudiantado de origen extranjero, que asciende al 100% en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, donde el estudiante matriculado al inicio de la cohorte no mantuvo su matrícula cuatro cursos después. En Artes y Humanidades no hay estudiantado. También superior en todas las áreas es la tasa de abandono o cambio de estudios del estudiantado con beca, que en Ciencias de la Salud (siguiendo la tendencia general en otras condiciones) presenta los niveles más bajos. Ciencias e Ingeniería y Arquitectura nuevamente presenta los porcentajes más elevados. En cuanto al estudiantado con discapacidad, es el que encuentra las mayores distancias entre áreas: desde una tasa de 0 en Ciencias de la Salud a la tasa del 100% en Ingeniería y Arquitectura.

Discusión y conclusiones

El análisis descriptivo de la presencia y progreso del estudiantado en función del sexo, edad, discapacidad, condición socioeconómica y origen, muestra, de manera general, una desigual presencia, distribución por macroáreas de conocimiento y/o progreso de estudiantado. Lo que podría evidenciar la importancia de diseñar políticas inclusivas de forma transversal. Este ejercicio podría servir para pasar de un enfoque cosmético de la diversidad en las instituciones (Ford & Patterson, 2019), a procesos de institucionalización del proyecto inclusivo de forma más profunda y, sobre todo, crítica con lo que algunes autores han señalado como la apropiación de la agenda de equidad o el "capitalismo woke" (Kanai & Gill, 2020). Aunque con grandes variaciones en función de la macroárea de conocimiento, los estudiantes mayores de 25 años, con beca o de origen extranjero son los que más años necesitan para progresar en sus estudios. De ahí podrían derivarse planes inclusivos sustentados en datos y de orden integral que permitan la transformación para la mejora de la propia institución.

Impacto y transferencia

El estudio de los datos sobre acceso y progreso de estudiantes en relación con distintas condiciones de desigualdad se proyecta con impacto social y político. El impacto pretendido es la transformación de las instituciones modificando y diseñando políticas para hacerlas más inclusivas. Las acciones de transferencia para lograr dicho impacto son: informes que evidencian datos de desigualdad de colectivos; acciones de formación con líderes de las instituciones; diseño de instrumentos de autoevaluación en las instituciones para que a modo de *pathways to impact* se dirija el cambio para la mejora de la institución.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Castillo J.L. y García-Cano, M. (Eds.) (2022). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización.* Narcea.

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 27,* 1-31. https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120.

European Higher Education Area [EHEA] (2020). *Rome Communiqué Annex II - Principles and guidelines to strengthen the social dimension of higher education in the EHEA.* http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf

Eurydice (2022). *Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fa946919-b564-11ec-b6f4-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF/source-255273612

Ford, K. S., & Patterson, A. N. (2019). "Cosmetic diversity": University websites and the transformation of race categories. *Journal of Diversity in Higher Education, 12*(2), 99-114. https://doi.org/10.1037/dhe0000092.

Kanai, A., & Gill, R. (2020). Woke? Affect, neoliberalism, marginalised identities and consumer culture. *New Formations: a journal of culture/theory/politics*, *102*: 10-27. https://doi.org/10.3898/NewF:102.01.2020

Lau Chin, J., Desormeaux, L., & Sawyer, K. (2016). Making way for paradigms of diversity leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 68 (1), 49–71. https://doi.org/10.1037/cpb0000051

Ley Orgánica 2/2023 de 23 de marzo, del Sistema Universitario, BOE. 70 (2023). Gobierno de España. https://www.boe.es/boe/dias/2023/03/23/pdfs/BOE-A-2023-7500.pdf

Márquez, C. (Ed.). (2019). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos.* Dykinson.

Moriña, A., & Martins, M.H. (2023). Success and Self-Determination: A Systematic Review of the Narratives of Students and Graduates with Disabilities. Higher Education, Research and Deve. *Higher Education Research And Development*. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2293191.

Explorando la brecha digital. Un estudio con mujeres en situación de vulnerabilidad social en españa[35]

Caterine Fagundes Vila [1]
Assumpta Aneas [1]
Mihaela Vancea [1]
Ábel Bereményi [1]
[1]*Universitat de Barcelona*
caterine.fagundes@gmail.com

Resumen

El presente estudio aborda la importancia del aprendizaje digital en la inserción social de mujeres en situaciones de vulnerabilidad social en España. Se examinan los resultados de una encuesta que revela la percepción positiva de las mujeres participantes respecto a la relación percibida entre el desarrollo de habilidades digitales y la inserción social. Recopilamos 441 respuestas de mujeres entre los 11.751 beneficiarios que participaron en cursos de alfabetización digital a través de las 41 entidades afiliadas a la Plataforma Red Conecta. Se destaca la necesidad de integrar la tecnología en la educación, proporcionar formación continua en habilidades digitales y priorizar la inserción digital a través de políticas públicas. Además, se resalta la importancia de fomentar la conciencia sobre la seguridad en línea y el uso responsable de la tecnología. En conjunto, estos hallazgos apuntan hacia la necesidad de abordar las brechas digitales y promover la educación digital para construir una sociedad inclusiva y preparada para el futuro digital en España.

Palabras clave: inserción digital, habilidades digitales, inserción social, educación tecnológica, brechas digitales.

Abstract

The present study addresses the importance of digital learning in the social inclusion of women in situations of social vulnerability in Spain. The results of a survey are examined, revealing women's positive perception regarding the perceived relationship between the development of digital skills and social inclusion. We collected 441 women responses from among the 11,751 beneficiaries who participated in digital literacy courses through the 41 entities affiliated with the Red Conecta Platform. The need to integrate technology into education, provide continuous training in digital skills, and prioritize digital inclusion through public policies is highlighted. Additionally, the importance of raising awareness about online safety and responsible technology use is emphasized. Overall, these findings underscore the need to address digital divides and promote digital education to build an inclusive society prepared for the digital future in Spain.

Keywords: digital inclusion, digital skills, social inclusion, technology education, digital gaps.

Introducción

El aprendizaje digital para la Inserción Social

La rápida evolución de las tecnologías digitales ha planteado desafíos significativos para la inserción social de segmentos vulnerables de la población. Es esencial comprender como el aprendizaje digital influye en la inclusión social de estos grupos. Varios estudios han abordado aspectos clave relacionados con la apropiación tecnológica, las competencias digitales, la fluidez digital, y la alfabetización digital en el contexto de las mujeres.

Campo et al. (2020) resaltan la importancia de evaluar las competencias digitales para comprender cómo las brechas digitales de género afectan la inclusión social de las mujeres. García Aguilera et al. (2021) investigan el impacto de la alfabetización digital para el empleo en la inclusión social de las mujeres rurales, identificando estos programas como herramientas empoderadoras que mejoran su inserción social. Por otro lado, Pérez-Escoda et al. (2021) observan diferencias significativas de género en el uso de Internet entre estudiantes universitarios de España, Colombia, México y Ecuador, tanto en contextos académicos como informales.

35 El aprendizaje digital como indicador de inserción social: un estudio con personas en situación de vulnerabilidad. Fundación Esplai. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

A pesar de la progresiva reducción de la brecha digital de género en España, persisten disparidades en diversos aspectos, como señala el Ministerio de Transformación Digital y Función Pública (2023). Áreas como especialistas en TIC, formación STEM y enfrentamiento a conductas inapropiadas en línea evidencian desigualdades más pronunciadas. La persistencia de la brecha digital de género dificulta el acceso y el desarrollo de habilidades tecnológicas necesarias para una inserción laboral y social efectiva, lo que puede resultar en aislamiento y desconfianza en la seguridad en línea.

Metodología

El presente estudio, de enfoque cuantitativo, tiene como objetivo analizar si el aprendizaje digital puede considerarse un indicador de inserción social, centrándose en la percepción de las mujeres participantes en un programa de alfabetización social. Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó una encuesta utilizando un muestreo no probabilístico e intencionado. Este muestro se basó en la población atendida por proyectos de entidades afiliadas a la Plataforma Red Conecta, una red compuesta por 41 organizaciones ubicadas en 9 Comunidades Autónomas de España, cuyo trabajo se centra en abordar las brechas digitales y proporcionar alfabetización digital a grupos vulnerables. La selección de la muestra se realizó considerando los criterios de clasificación de la población española, con el objetivo de delimitar el perfil de las personas encuestadas, que buscan participar en cursos de alfabetización digital ofrecidos por una de las entidades asociadas a la Plataforma.

Muestra y técnicas de recolección de datos

Se recopilaron un total de 441 respuestas de una población compuesta por 11.751 beneficiarios que participaron en cursos de alfabetización digital impartidos por las 41 entidades asociadas a la Plataforma Red Conecta, distribuidas en diversas provincias de España. De estos encuestados, el 60% eran mujeres. En cuanto al instrumento de recolección de datos, se diseñó un cuestionario estructurado específicamente para medir la percepción de las personas en situación de vulnerabilidad social respecto a sus competencias digitales antes de su participación en los programas de alfabetización digital. Este instrumento ha sido validado por jueces expertos (3) y sometido a través de las entidades asociadas a la Plataforma Red Conecta para obtener datos precisos y representativos. Esta encuesta ha abordado temas como la adquisición de habilidades digitales, acceso a la información, participación en actividades en línea, búsqueda de empleo, interacción social y autopercepción de competencias digitales.

Resultados

Autoevaluación de competencias digitales

Como se observa en la Figura 1, la mayoría de las mujeres (75%) se consideran competentes en habilidades digitales, aunque no todas alcanzan el nivel más alto de competencia. Por otro lado, aproximadamente una cuarta parte de la muestra (25%) percibe tener habilidades digitales bajas.

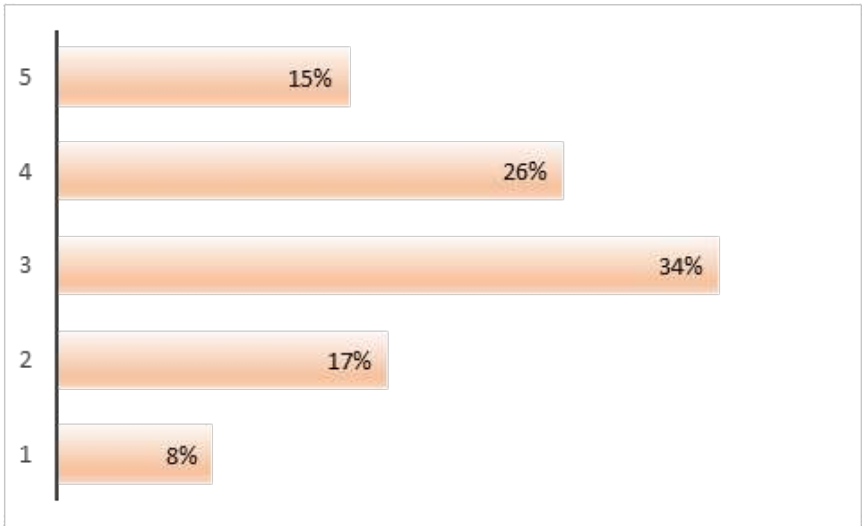


Figura 1

Valoración del nivel de competencias digitales de las mujeres.

Datos de la muestra de la investigación. 31 oct. 2023. Fuente: Elaboración propia.

Satisfacción con las competencias digitales

La Figura 7 muestra que aproximadamente la mitad de las encuestadas (45%) manifiesta estar satisfecha con sus competencias digitales, y un 39% expresan estar parcialmente satisfechas, mientras un 16% expresan descontento con sus habilidades digitales.

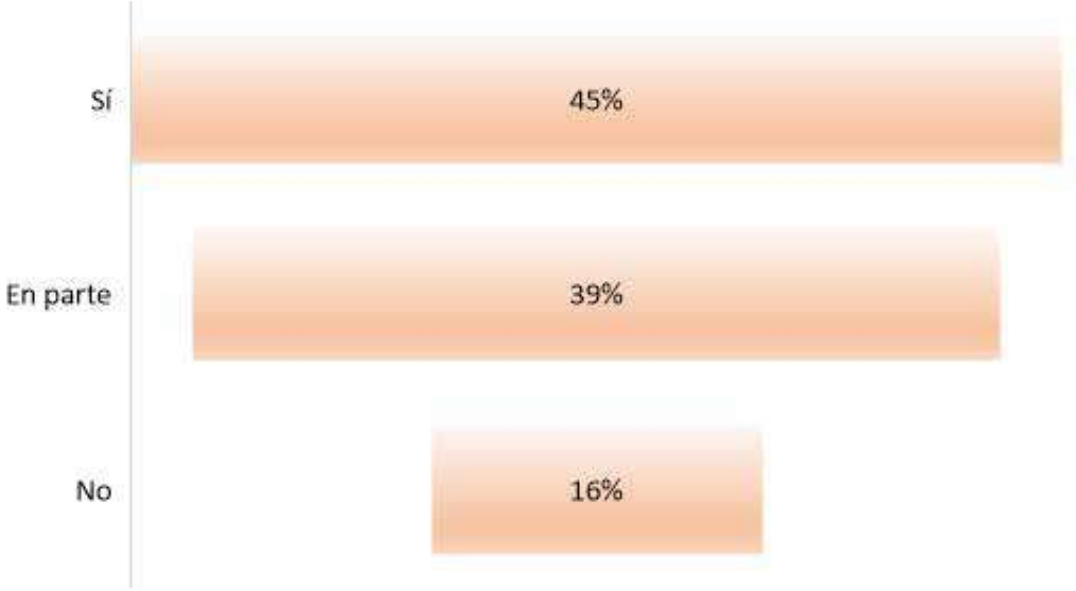


Figura 2

Satisfacción con las competencias digitales de las mujeres.

Datos de la muestra de la investigación. 31 oct. 2023. Fuente: Elaboración propia.

Mejora de habilidades digitales

Los datos en la Figura 3 sugieren que la formación digital está generando un impacto positivo (82%) en el desarrollo de las habilidades de las participantes, aunque un 18% perciben que su mejora ha sido mínima o insignificante.

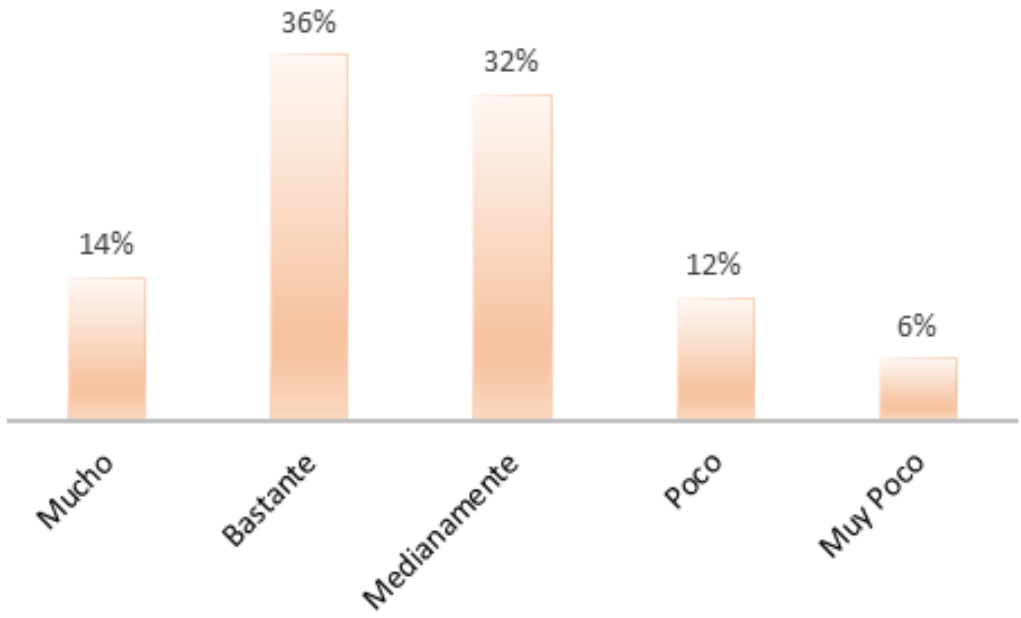


Figura 3

Mejora de las habilidades digitales mediante cursos de aprendizaje digital en los últimos 2 años de las mujeres.

Datos de la muestra de la investigación. 31 oct. 2023. Fuente: Elaboración propia.

Participación en cursos de formación digital

Se observa una percepción mayormente positiva respecto a las competencias digitales, con una tendencia hacia la mejora debida a la formación. Un porcentaje considerable reconoce la necesidad de fortalecer aún más estas capacidades a través de programas específicos de formación. La participación en programas de formación digital de las mujeres encuestadas (78% más de un curso) refleja un compromiso con el aprendizaje en el ámbito digital (Figura 4). Paralelamente, un segmento importante de la muestra (22%) requiere un mayor respaldo para acceder a recursos que potencian sus competencias digitales.

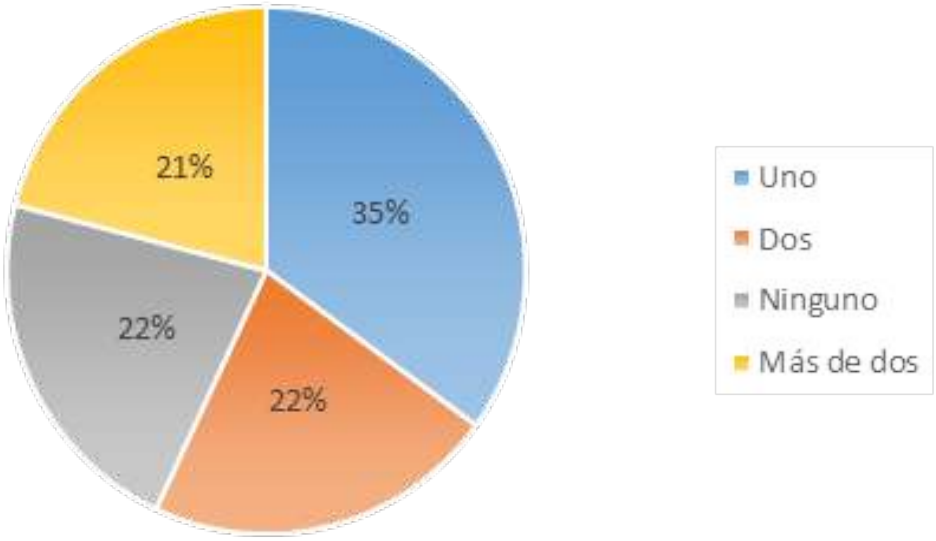


Figura 4

Cursos finalizados para mejorar las competencias digitales.

Datos de la muestra de la investigación. 31 oct. 2023. Fuente: Elaboración propia.

Autopercepción de la inserción social

La mayoría de las mujeres participantes (70%) evalúan positivamente su inserción social (Figura 9). Contrariamente, un 17% de las encuestadas muestra una percepción moderada de su inserción social, mientras un 13% percibe un nivel de inserción bajo o muy bajo.

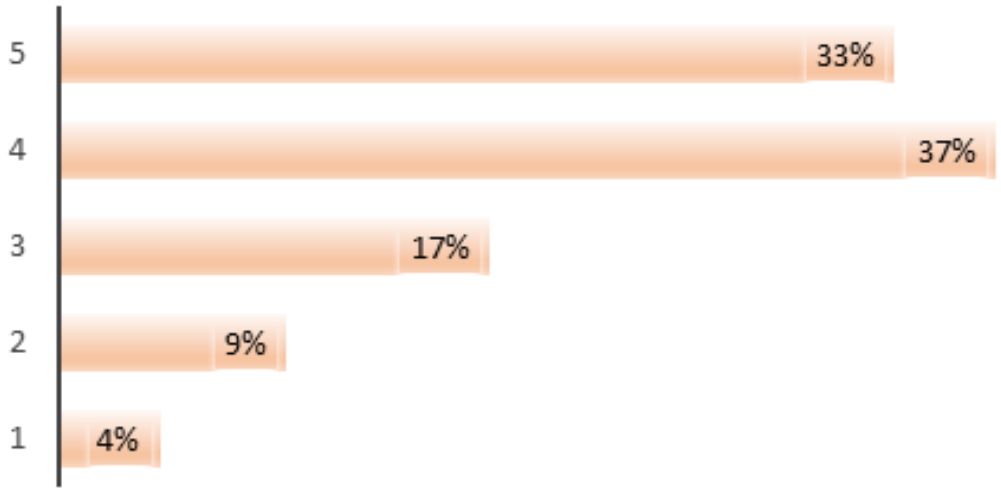


Figura 5

Valoración de la inserción social de las mujeres.

Datos de la muestra de la investigación. 31 oct. 2023. Fuente: Elaboración propia

Satisfacción con la inserción social

Una amplia mayoría (71%) de las participantes está satisfecha con su nivel de inserción social. Un 24% se siente parcialmente satisfechas, y únicamente un 5% expresa no estar satisfechas con su nivel de inserción social.

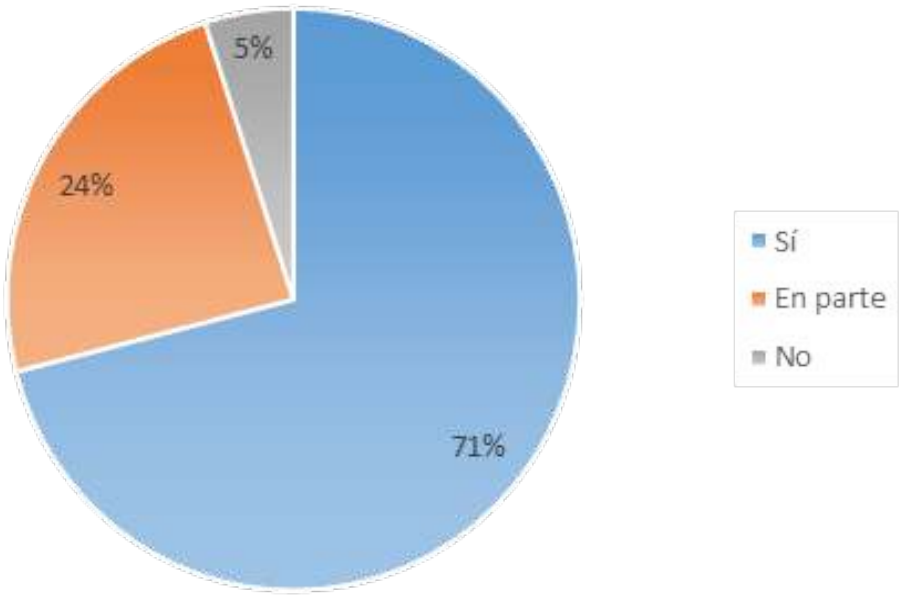


Figura 6

Satisfacción con la inserción social de las mujeres.

Datos de la muestra de la investigación 31 oct. 2023. Fuente: Elaboración propia.

Relación entre competencias digitales y la inserción social

El 59% de las encuestadas identifica una relación directa entre el mejoramiento de sus competencias digitales y su percepción de la inserción social, lo cual sugiere una conciencia arraigada de que las habilidades digitales pueden servir como herramientas significativas para fomentar la conexión y participación en la sociedad (Figura 7). Un 25% no tiene una percepción clara acerca de la existencia de esta relación. Tan solo un 7%, no observa una conexión entre la mejora de sus habilidades digitales y su inserción social.

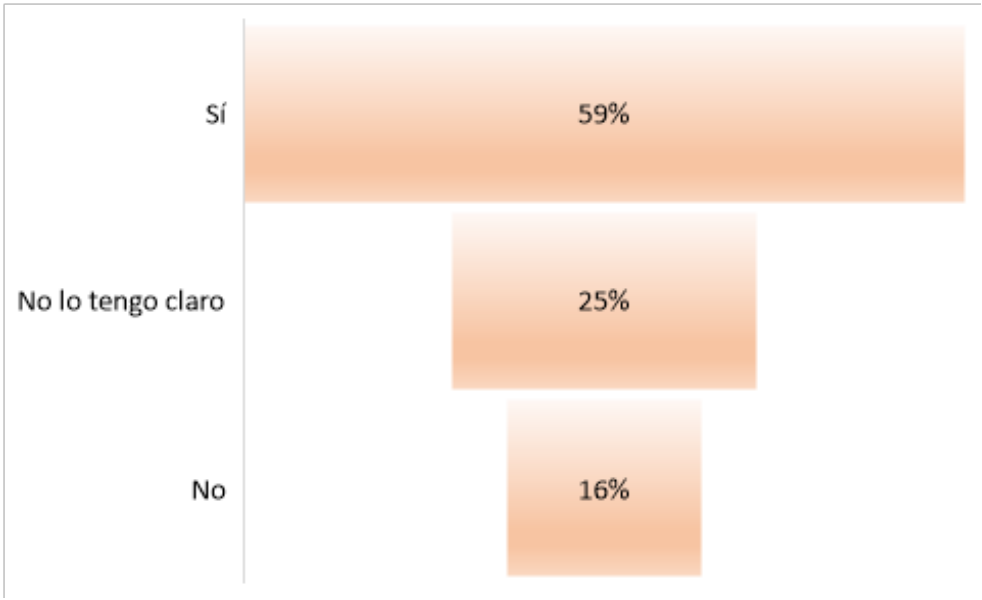


Figura 7 *Relación entre el aprendizaje digital y la percepción de la inserción social de las mujeres.*

Datos de la muestra de la investigación. 31 oct. 2023. Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, las mujeres encuestadas reportan sentirse ampliamente insertadas en la sociedad en términos de conexión social y participación en la sociedad, demostrando una satisfacción mayoritaria con su nivel de inserción social. La percepción generalizada de que las competencias digitales influyen positivamente en la inserción social subraya la relevancia de la inserción digital como un medio efectivo para mejorar la participación y la conexión en la comunidad.

Discusión y conclusiones

Las mujeres participantes en el estudio muestran una autopercepción positiva respecto a su inserción social, vinculada a un mejoramiento en sus competencias digitales. Sin embargo, una proporción significativa (32%) no percibe una correlación entre la inserción social y el aprendizaje digital. Este hallazgo sugiere una búsqueda continua de mejoras en su entorno social a través del aprendizaje digital y plantea importantes interrogantes sobre la eficacia de las iniciativas de alfabetización digital en abordar plenamente las necesidades y aspiraciones de todas las mujeres. Es esencial profundizar en estas discrepancias percibidas para comprender mejor las expectativas y experiencias de las mujeres en relación con el aprendizaje digital y su impacto en su inserción social.

La correlación percibida entre la mejora de las habilidades digitales y una mayor inserción social respalda la inversión en educación digital como un medio para fomentar una inserción social más amplia entre las mujeres. Este hallazgo resalta la importancia de programas y políticas destinadas a fortalecer las competencias digitales de las mujeres como una estrategia efectiva para mejorar su inserción social. Estos programas pueden ser diseñados con un enfoque centrado en el usuario, teniendo en cuenta las diversas necesidades, habilidades y contextos de las mujeres participantes. Además, es fundamental que se preste atención a las barreras y desafíos únicos que pueden enfrentar las mujeres en su viaje hacia la alfabetización digital, como la falta de acceso a recursos adecuados, las responsabilidades de cuidado y las normas culturales restrictivas.

La sensación generalizada de inserción social entre las mujeres encuestadas destaca el potencial transformador del aprendizaje digital en sus vidas. Sin embargo, es importante reconocer que la inserción social va más allá de la mera competencia digital y está influenciada por una variedad de factores, incluidos el acceso a oportunidades económicas, la calidad de las relaciones sociales y el acceso a servicios de apoyo comunitario.

Las mujeres utilizan la tecnología para una variedad de propósitos prácticos y personales. Su interés en mejorar sus habilidades digitales se centra en ampliar su acceso a la información, fortalecer su capacidad de interacción social y mejorar su capacidad para resolver problemas cotidianos. Así, el aprendizaje digital no solo se percibe como una herramienta para mejorar la inserción social, sino también como un medio para el empoderamiento personal y el desarrollo individual.

En resumen, los resultados del estudio destacan la importancia de promover la educación digital como una estrategia efectiva para mejorar la inserción social de las mujeres. Además, subrayan la necesidad de adoptar un enfoque holístico que aborde tanto las habilidades digitales como otros factores que influyen en la calidad de vida social de las mujeres.

Impacto y transferencia

Las instituciones educativas deben priorizar la inserción de la tecnología en sus currículos y proporcionar capacitación a los docentes para mejorar sus habilidades digitales. Se destaca la formación continua en estas competencias para mantenerse pertinentes en un mercado laboral, y en la sociedad. Las políticas públicas tienen que priorizar la inserción digital, garantir el acceso equitativo a Internet y oportunidades de aprendizaje digital en todas las comunidades. Esto contribuirá a reducir las brechas digitales y promover la igualdad de oportunidades en el ámbito digital.

Finalmente, hay que fomentar la conciencia sobre la seguridad en línea y promover el uso responsable de la tecnología para proteger a los ciudadanos en el entorno digital. En este sentido, la inserción social a través del aprendizaje digital en la era tecnológica representa tanto un desafío como una oportunidad en España. Abordar las brechas digitales y promover la educación y competencias digitales son pasos esenciales para construir una sociedad inclusiva y preparada para el futuro digital.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2004). La era de la información (Vols. 1-3). Siglo XXI.

European Commission. (2019). Active Ageing Index in the European Union and its evolution 2010-2018: Results report. https://unece.org/population/publications/active-ageing-index-analytical-report

European Commission's Joint Research Centre. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes.

Garrido, A. (2005). Género y exclusión social: algunas reflexiones y propuestas para la intervención. Cuadernos de Trabajo Social, (18), 221-237.

Gil Villa, F. (2016). La sociedad vulnerable: Por una ciudadanía consciente de la exclusión y la inseguridad sociales. Tecnos.

Instituto Nacional de Estadística, INE. (2022). Según datos recopilados por la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares. https://ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=8921

León, M. (2010). Migration and Care Work in Spain: The Domestic Sector Revisited. Social Policy and Society, 9(3), 409–418. https://doi.org/10.1017/S1474746410000126

López Ahumada, J. E. (2021). Fundamentos de las medidas europeas contra la pobreza y la exclusión social en la Unión Europea. Perspectivas: revista de trabajo social, (37), 169-196. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229539

Ministerio para la Transformación Digital y la Función Pública. (2023). Brecha digital de género 2023. Ontsi Centro de Documentación. https://www.ontsi.es/es/publicaciones/brecha-digital-de-genero-2023

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). El Marco Común de Competencia Digital Docente (DigCompEdu). España. https://educacion.gob.es

Ministerio de Transformación Digital. (2023). Carta de derechos digitales. https://espanadigital.gob.es/lineas-de-actuacion/carta-de-derechos-digitales

Naciones Unidas. (2023). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Observatorio Estatal de la Soledad No Deseada. (2023). La soledad y las relaciones sociales: conclusiones de una nueva encuesta europea.

Organización Mundial de la Salud. (2015). Informe mundial resumido sobre el envejecimiento y la salud. WHO/FWC/ALC/15.01. https://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf

Pérez Escoda, A., Lena Acebo, F. J., & García-Ruiz, R. (2021). Brecha digital de género y competencia digital entre estudiantes universitarios. https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.505-5014

Polonski, T. C., Zanin, L., Oliveira, A. M. G., Dutra, E. R., Silva Filho, D. A. da, & Flório, F. M. (2022). Influência da inclusão digital na alfabetização em saúde de idosos. ETD Educação Temática Digital, 24(3), 584-597. https://doi.org/10.20396/etd.v24i3.8661696

Unión Internacional de Telecomunicaciones, ITU. (2023). Índice de Acceso Digital (IAD). https://www.itu.int/itunews/manager/display.asp?lang=es&year=2003&issue=10&ipage=digitalAccess

La presencia y participación diarias del alumnado con discapacidad en la Educación Superior. Valoración desde el punto de vista del alumnado

Enelina María Gerpe Pérez [1]
María Gómez Castro
[1] *Universidade de Santiago de Compostela, España*
emaria.gerpe@usc.es

Resumen

Cada vez es mayor el número de alumnos/as con algún tipo de discapacidad que acceden a los estudios universitarios, y es por ello por lo que la educación universitaria debe evolucionar y trabajar hacia la inclusión de estos/as, especialmente en lo que concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En dicho proceso juegan un papel crucial todos los miembros de la comunidad universitaria, donde son especialmente relevantes los compañeros/as de estos/as los cuales constituyen un eje fundamental para el acompañamiento y apoyo diario, en lo que a participación en el aula y trabajo compartido se refiere, así como en los actos y actitudes hacia dichos procesos. El objetivo del presente trabajo es acercarse a la valoración que el alumnado universitario de grado de las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia sobre la realización de tareas, trabajos y el compartir aula con dicho colectivo, comprobando si el sexo y el contacto previo con la discapacidad influyen en dicha percepción, por medio de una investigación descriptiva e inferencial con la información recogida a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* para dicho estudio, aplicado a 1.934 estudiantes. Los resultados apuntan que en general existe una visión positiva hacia la inclusión de dicho colectivo y en la participación y trabajo con estes teniendo en cuenta ambas variables comparativas.

Palabras clave: Alumnado, discapacidad, universidad.

Abstract

The number of students with some type of disability who access university studies is increasing, and that is why university education must evolve and work towards the inclusion of these, especially with regard to Teaching and learning processes. In this process, all members of the university community play a crucial role, where their colleagues are especially relevant and constitute a fundamental axis for daily accompaniment and support, in terms of participation in the classroom and work. shared refers, as well as in the acts and attitudes towards said processes. The objective of this work is to get closer to the assessment that undergraduate university students from the three universities of the Galician University System have regarding the performance of tasks, assignments and sharing a classroom with said group, checking whether gender and previous contact with the Disability influences this perception, through a descriptive and inferential investigation with the information collected through a questionnaire developed ad hoc for said study, applied to 1,934 students. The results indicate that in general there is a positive vision towards the inclusion of said group and in the participation and work with them taking into account both comparative variables.

Keywords: Students, disability, university.

Introducción

A pesar de lo avanzado en los últimos años, se sigue concibiendo la discapacidad como un constructo complejo, en la que se aúnan tanto déficits, limitaciones en la actividad, como restricciones en la participación, y donde se recogen también los aspectos negativos de la interacción individuo-entorno (factores contextuales, ambientales y personales) (OMS, 2001).

El colectivo de personas con discapacidad en el contexto de la educación superior representa el 1,50% del total de matrícula en universidades públicas y privadas, siendo este porcentaje un poco mayor en el caso de las universidades públicas, llegando al 1,60% (Fundación Universia, 2021). Realidad que lleva consigo un trabajo continuo por parte de las universidades para hacer efectiva la igualdad de oportunidades y la inclusión, bajo un compromiso de "Educación para Todos/as" asumiendo la ardua tarea que ello supone en un contexto tan complejo como es el universitario, donde cada universidad tiene autonomía en el desempeño de sus funciones.

Las principales líneas de investigación sobre la atención al alumnado con discapacidad y la valoración o percepción sobre las acciones llevadas a cabo con estos se enfocan a entender los compañeros/as y profesores/as como ejes fundamentales de los procesos y actuaciones necesarios para la inclusión (Fernández-Batanero et al., 2020), bajo

la premisa de que la calidad de la educación superior es una tarea compartida por toda la sociedad, y por todos los miembros de la comunidad educativa, donde la universidad debe constituir una herramienta de formación integral que aúne conocimientos, destrezas y valores para el ejercicio de la profesión y para la vida, considerándose fundamental el conocer la valoración que hace el resto de compañeros/as de dicho colectivo sobre la atención proporcionada para los mismos, y sobre las acciones desarrolladas y compartidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

En este contexto, el presente estudio pretende conocer la valoración que hace el alumnado de grado de las universidades del Sistema Universitario de Galicia sobre las tareas y realidades, así como la participación del alumnado con discapacidad con el que comparten su día a día en un aula, para ver si las mismas facilitan o entorpecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Método

Este trabajo se desarrolla desde un enfoque cuantitativo y descriptivo, y su objetivo es "describir hechos, situaciones, elementos o características de forma sistémica para definir un sujeto, población o tema de interés de la forma más objetiva y comprobable que se pueda" (Cubo-Delgado et al., 2011, p.375).

Población y muestra

La población se compone de los/as estudiantes de grado de las tres universidades de la Comunidad Autónoma de Galicia, un total de 1.934 sujetos, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. El 56.83% estudia en la Universidad de Santiago de Compostela, el 29.00% en la de A Coruña y el 14.17% en la de Vigo. El 68.40% son mujeres y el 30.90% hombres, con una media de edad de menos de 20 años.

Instrumento

El "Cuestionario para el Estudio de la Discapacidad en la Educación Superior (CEDES)" (Gerpe Pérez, 2020) fue el instrumento utilizado para la recogida de datos.

Se estructura en 47 ítems medidos en una escala Likert con cuatro alternativas de respuesta, agrupados en 7 dimensiones: marco institucional, acceso, participación, adaptaciones, información y orientación, accesibilidad y recursos. También incluye 17 ítems referidos a características sociodemográficas.

Este cuestionario fue sometido a la valoración de expertos y, antes de su implementación, se realizó un estudio piloto en el que participaron 196 estudiantes de grado. La fiabilidad del instrumento, calculada a través del coeficiente Alfa de Cronbach, es de .909.

Proceso de recogida de información y análisis de datos

El cuestionario se aplicó presencialmente en los cursos 2018-2019 y 2019-2020, en horario lectivo, tras previo contacto con el profesorado y los centros docentes, siendo informado el alumnado del propósito del estudio, de la confidencialidad de los datos, el anonimato y la voluntariedad de su participación.

Los datos obtenidos se trataron y analizaron con el paquete IBM SPSS Statistics versión 25.0. Se presentan en primer lugar los resultados descriptivos más relevantes (media, mediana, moda y desviación típica) para cada ítem objeto de análisis, diferenciados en función de dos variables de comparación (sexo y contacto previo con personas con discapacidad).

Se hizo una comprobación del supuesto de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de homogeneidad mediante la prueba de Levene, lo que posibilitó el empleo de la prueba paramétrica t de Student para corroborar las diferencias entre alumnos y alumnas y en función de haber tenido contacto previo con la discapacidad o no.

Resultados

Se presentan en primer lugar los datos descriptivos correspondientes a las variables objeto de estudio y en segundo lugar el análisis comparado de las mismas.

Análisis descriptivo

Sexo

La tabla 1 muestra los resultados descriptivos correspondientes a la variable sexo, se aprecia que el ítem más valorado para ambos sexos es *Conocer las necesidades de los/as compañeros con discapacidad facilita el trabajo que se comparte con ellos/as en el aula* (M=3.49, DT=.602 y M=3.58, DT=.575 respectivamente) y el menos *Resulta difícil compartir tareas académicas con un compañero/a con discapacidad* (M=1,81, DT=.718 y M=1.67, DT=.674 respectivamente).

Tabla 1

Descriptivos según sexo

Ítem	Sexo	M	Md	Mo	DT
1. Resulta difícil compartir tareas académicas con un compañero/a con discapacidad.	Alumnos	1.81	2.00	2	.718
	Alumnas	1.67	2.00	2	.674
2. Realizar actividades con un compañero con discapacidad retrasa el proceso de desarrollo de la tarea.	Alumnos	1.90	2.00	2	.790
	Alumnas	1.69	2.00	2	.698
3. Cuando un compañero con discapacidad forma parte del grupo de trabajo es importante recibir información sobre sus necesidades.	Alumnos	3.35	3.00	4	.716
	Alumnas	3.43	4.00	4	.619
4. La participación activa del alumnado con discapacidad en las sesiones de aula es enriquecedora para el grupo-clase.	Alumnos	3.16	3.00	3	.779
	Alumnas	3.52	4.00	4	.619
5. Conocer las necesidades de los/as compañeros con discapacidad facilita el trabajo que se comparte con ellos/as en el aula.	Alumnos	3.49	4.00	4	.602
	Alumnas	3.58	4.00	4	.575

Contacto previo con la discapacidad

Respecto a la variable *Contacto previo con la discapacidad* (tabla 2), vemos que los ítems más y menos valorados coinciden para ambos colectivos, siendo el más valorado *Conocer las necesidades de los/as compañeros con discapacidad facilita el trabajo que se comparte con ellos/as en el aula* (M=3,57, DT=.571 y M=3.46 DT=.650 respectivamente), y el menos valorado *Resulta difícil compartir tareas académicas con un compañero/a con discapacidad* (M=1.70, DT=.684 y M=1.76, DT=.732 respectivamente).

Tabla 2

Descriptivos según contacto previo con la discapacidad

Ítem	Contacto con la discapacidad	M	Md	Mo	DT
1. Resulta difícil compartir tareas académicas con un compañero/a con discapacidad.	Contacto	1.70	2,00	2	.684
	No contacto	1.76	2,00	2	.732
2. Realizar actividades con un compañero con discapacidad retrasa el proceso de desarrollo de la tarea.	Contacto	1.74	2,00	2	.712
	No contacto	1.80	2,00	2	.727

3. Cuando un compañero con discapacidad forma parte del grupo de trabajo es importante recibir información sobre sus necesidades.	Contacto	3.42	4,00	4	.704
	No contacto	3.33	3,00	4	.722
4. La participación activa del alumnado con discapacidad en las sesiones de aula es enriquecedora para el grupo-clase.	Contacto	3.45	4,00	4	.672
	No contacto	3.21	3,00	3	.764
5. Conocer las necesidades de los/as compañeros con discapacidad facilita el trabajo que se comparte con ellos/as en el aula.	Contacto	3.57	4,00	4	.571
	No contacto	3.46	4,00	4	.650

Análisis comparado

En función del sexo y del contacto previo con la discapacidad no existen diferencias significativas para los ítems objeto de análisis (por ello no se presenta tabla).

Discusión y conclusiones

Los resultados principales ponen de manifiesto que hay una buena valoración por parte del alumnado sobre el hecho de tener un compañero/a con discapacidad en el aula o en un grupo de trabajo, y sobre lo valioso que es conocer sus necesidades y darle su lugar.

Si aludimos a la variable *Sexo* o a la variable *Contacto previo con la discapacidad*, no existen diferencias significativas en su valoración, lo que corrobora ideas de estudios como el de Barrera y Luna (2019).

El alumnado se muestra favorable e inclusivo en lo que a la presencia y participación del alumnado con discapacidad en el aula se refiere (Fernández-Batanero et al., 2020).

Resultados que vienen a corroborar la importancia de darle al colectivo de alumnos/as con discapacidad el lugar que merecen en el aula, desde el conocimiento y aproximación a su realidad y necesidades; a fin de que su día a día sea el más óptimo posible y se garantice la verdadera inclusión.

Impacto y transferencia

La temática de estudio se alinea a un reto social actual y cubre un espacio en el campo de conocimiento. Su impacto y transferencia se vinculan con la mejora de la situación del alumnado con discapacidad en la universidad, haciendo cada vez más inclusivos estos espacios.

Referencias bibliográficas

Barrera, Mª. G., y De Luna, L. (2019). Actitudes del alumno hacia las personas con discapacidad en el Centro Universitario del Sur. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Nº. Esp., 65-78.

Cubo-Delgado, S., Martín-Marín, B., y Ramos-Sánchez, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. España.

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., y Tadeu, P. (2020). Formación del profesorado y TIC para el alumnado con discapacidad: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educaçao Especial*, 26(4), 711-732. 10.1590/1980-54702020v26e0078.

Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Madrid: Fundación Universia.

Gerpe Pérez., E. Mª. (2020). El alumnado con discapacidad en el contexto de la educación superior: el caso del sistema universitario de Galicia [Tesis doctorado]. Universidad de Santiago de Compostela.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Análisis de los sentidos de inclusión en la educación básica desde el horizonte de la reforma educativa mexicana 2022

Ana Cecilia Valencia Aguirre[1]
Universidad de Guadalajara
anav641122@gmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza la propuesta de la inclusión en el discurso de la reforma educativa de 2022. La propuesta de esta reforma concibe que la sociedad mexicana es plural y diversa (SEP, 2022), y sobre esta base, plantea una visión que recupere la diversidad poniendo en el centro a la comunidad y no a la escuela aislada del contexto. Además, enfatiza la justicia social, la democracia y la cooperación para configurar sociedades inclusivas y solidarias, donde los conocimientos y saberes posean un carácter integrador, crítico y emancipador. Metodológicamente se lleva a cabo un análisis tomando unidades donde se condensan sentidos sobre la inclusión y la exclusión vistos como correlatos. La teoría utilizada tiene un carácter comprensivo que evita violentar los sentidos de la propuesta, sino situarlos en su propio horizonte de significación desde una tradición (Gadamer, 2000).

Un punto central de la investigación es analizar los desafíos que enfrenta dicha reforma en su concreción; por tanto, el propósito final es analizar los sentidos de la inclusión y los retos generados en la formación de los y las docentes, agentes claves en la concreción del proyecto.

Palabras clave: Inclusión Social, Educación Básica, Reforma Educativa

Abstract

This study examines the proposition of inclusion in the discourse of the 2022 educational reform. The concept behind this reform conceptualizes Mexican society as plural and diverse (SEP 2022), and building upon this premise, propound a vision that embraces diversity by centering the community rather than the isolated school context. Furthermore, it emphasizes social justice, democracy, and cooperation to construct inclusive and supportive societies, where diverse knowledges systems possess an integrative, critical and emancipatory character. Methodologically, the analysis is conducted by examining units where senses of inclusion and exclusion, seen as correlates, are condensed. The theory employed adopts a comprehensive character that avoids violating the meanings of the proposal, but instead situates them in its own sense horizon (Gadamer, 2000).

A central focal point of the research involves analyzing the challenges associated with the implementation of the aforementioned reform; therefore, the ultimate objective is to explore the meanings of inclusion and the challenges generated by the training of educators, pivotal actors in the realization of the project.

Keywords: Social Inclusion, Basic Education, Educational Reform

Introducción

La inclusión es un constructo social que no puede comprenderse de manera aislada sin su correlato: la exclusión; de ahí que sólo entendiendo el problema de la exclusión podemos pensar a la par en la inclusión como un elemento que soluciona un problema social (Best, 2013), lo que supone que resultaría ineficaz analizar la exclusión educativa sin considerar a la inclusión, ambas se construyen desde un entramado de significaciones mutuas.

Desde tal planteamiento, es posible señalar que el término inclusión educativa se considera como el escenario social que incluye a las personas para ejercer un derecho, como es la educación, a la par aludiendo a esas otredades cuyas condiciones les impide, por serles negado, el ingreso al disfrute de un derecho (Infante, 2010).

Esta perspectiva ha sido abordada por las políticas educativas donde se expresan las connotaciones político-sociales sobre la inclusión y la exclusión, así como sus implicaciones en el goce de los derechos sociales, pero finalmente su implementación recae siempre en los agentes educativos quienes tienen creencias que afectan las prácticas cotidianas y, por tanto, la concreción de las propuestas curriculares.

Ortiz & Zacarías (2020) conciben que el término inclusión es complejo, al igual que Best (2013), dado que su complejidad radica en las connotaciones que se derivan de la exclusión vista como problema social y político. Por exclusión se ha concebido al sector de sujetos considerados minusválidos, ajenos, distintos y diferenciados, al margen de los conceptos de normalidad, connotación cargada de estigma, que los sitúa en detrimento del acceso a oportunidades tanto sociales, económicas, educativas y culturales. De ahí que "La construcción de inclusión desde el aparato educativo se representa de manera simbólica en estar *todos en un mismo lugar* y psicosocial en *aceptar a todos*, de pertenecer al claustro escolar" (Ortiz M & Zacarías, 2020). Bajo está connotación cargada de una visión hegemónico-igualitaria, el ser diferente a la normalidad implica su exclusión o su no visibilidad ante los ojos de los normales, y, en consecuencia, la llamada inclusión se traduce en que todos de manera homogénea sean iguales en un plano que no reconoce las diferencias.

En la perspectiva de los educadores y educadoras, formados en este paradigma, ser inclusivo significa reproducir un curriculum homogéneo, desde concepciones como "nacionalismo" que desdibuja diferencias y trata a todos por igual sin mayores implicaciones de reconocimiento de lo diverso, así las prácticas pedagógicas que traducen este paradigma parten de una visión donde la ciencia, el saber, el género, el lenguaje y las capacidades humanas se valoran desde un mismo racero, que separa, segmenta, fracciona, clasifica a las personas bajo un régimen de verdad (Foucault, 2000), que descalifica y reprueba a quien no pasa por criterios de reconocimiento desde un paradigma instituido; y, donde la realidad educativa intenta homologar los saberes y los conocimientos de acuerdo con un mandato dictado desde la "ciencia" y la "cultura" válida y legítima, contraria a la construcción de una inclusión fundada en el reconocimiento de realidades heterogéneas y diversas.

La inclusión, por tanto, no se puede construir desde este discurso colonizador. El propósito de la reforma educativa 2022, es sustentar la inclusión desde el paradigma de la decolonización, como la perspectiva que reconoce los saberes, identidades y configuraciones de mundo desde el reconocimiento de la diversidad, la pluralidad y la heterogeneidad, dado que las comunidades producen conocimientos y saberes desde sus condiciones situadas, plurales y autónomas (Quijano, 2007), y donde alumnos y alumnas no son simples receptores (Freire, 2008) sino agentes activos, con culturas, historias y trayectos particulares.

Método

Para abordar el presente análisis, se hizo un análisis hermenéutico (Gadamer, 2000) del Marco Curricular y del nuevo Plan y Programas de Estudio (SEP, 2022), ya que estos documentos concretan y sintetizan el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

El análisis se llevó a cabo a través de tres etapas, la primera consistió en detectar unidades de análisis que incluyeran significados sobre inclusión y exclusión, connotaciones que poseen significantes cargados de sentidos abordados desde el horizonte de la propuesta. En una segunda etapa se analizaron los referentes utilizados para desarrollar y situar esos significantes desde la propuesta curricular a evaluar; finalmente se realizó una lectura crítica, entendida como un balance de los alcances y limitaciones de dichos significantes a la luz de su concreción en escenarios de formación, porque toda propuesta curricular recae en docentes y contextos e implica de manera directa una nueva formación que permita desde el saber docente resignificar la propuesta.

Resultados

La propuesta (SEP, 2022) inicia con un diagnóstico, que enfatiza la desigualdad social, la existencia de grupos en condiciones de vulnerabilidad que históricamente han estado ausentes de los proyectos políticos del estado mexicano, como el caso de la comunidad afromexicana, y se reconoce, que, a diferencia de una visión binaria, hegemónica y heteropatriarcal, existen diversos géneros, condiciones, hablas y tipos de familias. Desde este escenario de pluralidades, la escuela es el lugar donde convergen culturas diversas y donde las nuevas generaciones habrán de construir procesos de apropiación de acuerdo con sus contextos de origen. Se critica el currículo formal nacional indiferenciado y homogeneizante que generó mayores inequidades sociales, ya que "Pese a las distintas reformas que se han aplicado en la educación básica en los últimos treinta años ha prevalecido el referente identitario surgido en el periodo posrevolucionario en tanto programa de la modernidad, centrado en al menos cuatro elementos: nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado (SEP, 2022, p.36)

En este sentido, la inclusión desde los saberes decoloniales rompe con un enfoque instrumental, conductista y eficientista, crítica al modelo neoliberal que fundaba su concepción de inclusión en el paradigma de la homogeneización binaria. E intenta construir nuevas aristas a partir de un diagnóstico que visibiliza un México con profundas brechas de inequidad y desigualdad, configurado por la idea de razas, culturas, etnias, lo que ha impedido el proyecto inclusivo desde el reconocimiento de las diferencias que se han intentado negar o borrar a través de una educación nacionalista excluyente y homogénea (SEP, 2022)

Recuperar los saberes de la periferia, invisibilizados, negados, estigmatizados es una tarea de inclusión que debe cuestionar una cultura dominante que se impuso desde un modelo educativo previo.

Discusión/Conclusiones

El Marco Curricular 2022 parte de reconocer el papel de los saberes y los conocimientos desde contextos comunitarios, donde el alumnado lo apropia desde sus códigos, referentes y valores en un contexto situado en la experiencia particular de cada sujeto, ya que: "En la nueva escuela mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece para construir, desde sus propios códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud, así como para ejercer sus propias reglas y saberes" (SEP, 2022, p.10). Se reconoce que los actores, tanto docentes como alumnos, son agentes dinámicos, miembros de una comunidad, pertenecientes a familias diversificadas, con voz propia. En este nuevo paradigma, la propuesta de la inclusión se da desde una relación de horizontalidad, de colaboración con el vínculo pedagógico entre adultos y alumnado, ambos deben participar activamente en la construcción social de la escuela, en su entorno y en la visibilización del reconocimiento de las diferencias desde la justicia social (Fraser, 2008) esta propuesta exige contextos de formación, los cuales no se construyen a través de procesos de apropiación desde la reflexividad, que se van incorporando e interiorizando a la propia subjetividad, por ende, el mayor reto de la reforma se debe situar en la formación. Pensar la formación bajo un paradigma técnico y definirlo desde las competencias individuales del formador conllevaría a una contradicción del modelo e implicaría formar en la inclusión desde la violencia de la imposición.

Por el contrario, la formación se debe dar desde un espacio dialógico y de interexperiencia, como "el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su forma" (Honoré, 1980, p.27) no como objeto que se pueda capitalizar, darse o imponerse, sino como comprensión en tanto relación del saber en situación con el actuante.

Transferencia

La transferencia involucra de manera directa a los docentes y directivos escolares quienes tendrán que concretar esta propuesta curricular desde procesos particulares de apropiación del saber pedagógico.

Por otra parte, también este estudio se transfiere a la formación docente, entendida como una vivencia que implica, escenarios vivenciales donde los formadores aprenden en contextos colegiados de saberes, conocimientos y habilidades centrados en situaciones, problemas, visiones y dilemas de la práctica profesional docente. Estos escenarios pueden ser espacios formales e informales, presenciales, en redes o en comunidades que permitan desarrollar las habilidades docentes para esta propuesta de inclusión decolonizadora.

La transferencia se daría a través de una propuesta de formación situada desde los contextos de la práctica de los propios formadores impactando, a la vez, la estructura del sistema educativo, la gestión del currículo, la autonomía curricular y docente, para generar poco a poco los cambios esperados, desde sus actores, lo cual implicaría trastocar la "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 2000) y la propia "cultura escolar" (Viñao, 2002). Por eso es posible concluir que la inclusión desde la perspectiva decolonizadora es un proceso cotidiano, que involucra estas dimensiones en una tarea común.

Bibliografía

Best, J. (2013). *Social problems.* Norton & Company

De Souza, B (2011) *Introducción: las epistemologías del sur*. Ponencia. S/L.

Foucault, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Paidós

Fraser, N (2008) *Escalas de Justicia.* Herder.

Freire, P (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gadamer, H (2000) Verdad y Método. Editorial Sígueme.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), 287-297, DOI: 10.4067/S0718-07052000000100016

Ortiz M & Zacarías, M (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*. P. 4 DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794

Pérez, I. (1995) La escuela encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela*. No.26 (pp7-24).

Quijano, A. (2007) 7 *Ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho. (pp. IX-CXII).

SEP (2022) *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Disponible en (https://www.sep.gob.mx/marcocurricularS/P).

Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Materiales didácticos interactivos para el aprendizaje autónomo de la lengua de signos catalana (LSC) [36]

Gemma Barberà
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
gemma.barbera@upf.edu

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia pionera de creación de materiales didácticos interactivos y autocorrectivos para la comprensión de la lengua de signos catalana (LSC). Se trata de un conjunto de cápsulas de microaprendizaje interactivas, de acceso abierto y dirigido a públicos de todas las edades, que incluyen temáticas variadas. El contenido de las cápsulas es íntegramente en lengua de signos: tanto la presentación, la explicación, como las preguntas y las opciones de respuesta se presentan en LSC directamente. Estos materiales didácticos de pregunta-respuesta automática han sido elaborados a través de la herramienta Kaltura por un equipo de 12 personas Sordas y oyentes, con distintos perfiles profesionales. Esta iniciativa ofrece un material innovador y hasta ahora inexistente en el actual contexto nacional e internacional de aprendizaje de las lenguas de signos. Tiene un claro impacto en la sociedad y está siendo ya utilizada por estudiantes y aprendices de LSC (y de otras lenguas de signos), tanto como L1 y como L2.

Palabras clave: Aprendizaje en línea; educación inclusiva; enseñanza de idiomas; lengua de signos; microaprendizaje.

Abstract

In this article we present a pioneering experience in creating interactive and self-correcting teaching materials to practice comprehension in Catalan Sign Language (LSC). It is a set of interactive microlearning capsules, open access and aimed at audiences of all ages, which include various topics. The content of the capsules is entirely in sign language: the presentation, the explanation, as well as the questions and answer options are presented directly in LSC. These automatic question-answer learning materials have been developed through the Kaltura platform by a team of 12 Deaf and hearing people, with different professional profiles. This initiative offers pioneering material that until now did not exist in the current national and international context of signed languages learning. It has a clear impact on society and is already being used by students and learners of LSC (and other sign languages), both as L1 and as L2.

Keywords: Online learning; inclusive education; language teaching; sign language; microlearning.

Introducción

El actual contexto multilingüe hace evidente que son necesarios recursos formativos en línea que ofrezcan materiales didácticos para el aprendizaje autónomo de las lenguas de signos. Este artículo presenta una experiencia pionera que consiste en la creación de materiales didácticos interactivos en línea para el aprendizaje autónomo de la lengua de signos catalana (LSC). La LSC es la lengua natural de la comunidad Sorda[37] y Sordociega signante de Cataluña y, como las demás lenguas de signos del mundo, sigue siendo una lengua desconocida y con muy pocos recursos educativos (Quer, 2012). Con el objetivo de hacer una buena divulgación de las lenguas de signos, hace falta que se dediquen esfuerzos centrados en elaborar las herramientas lingüísticas y los recursos educativos necesarios.

Los destinatarios de recursos educativos de lenguas de signos pueden tener distintos perfiles, pero a grandes rasgos encontramos dos grupos: aprendices nativos/as de la lengua, como puedan ser infantes Sordos que aprenden la lengua de signos en la escuela bilingüe, o bien estudiantes adultos/as que aprenden la lengua de signos como

36 La iniciativa que aquí se presenta ha sido elaborada por el Centro de Estudios LSC-UPF Actúa de la Universidad Pompeu Fabra, en colaboración con el Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos Pere Barnils gracias, en parte, al soporte de la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Empresa y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya.

37 Adoptamos la convención común de utilizar la mayúscula en el término *Sordo* para referirnos a los individuos que se identifican con la cultura perteneciente a las personas Sordas signantes y que se consideran parte de una comunidad lingüística y cultural.

L2 por motivos profesionales, familiares o por intereses variados (Aliaga et al., 2018). En relación con el primer grupo, cabe destacar que se considera que el 90-95% de infantes Sordos nacen en el sí de familias oyentes que no dominan ni han tenido contacto previo con las lenguas de signos. Este contexto implica que el aprendizaje/adquisición de la LSC se desarrolle en la escuela, sin recibir en casa un input natural signado y que por lo tanto sean aprendices de una L1 (Leigh y Johnston, 2004). Por otro lado, en relación con el grupo de estudiantes adultos/as que aprenden la LSC como L2, en la actualidad existen varias entidades como son asociaciones de personas Sordas, entidades privadas o sin ánimo de lucro, ciclos formativos de grado superior de Mediación Comunicativa, o el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra. Recientemente se ha empezado a trabajar en la adaptación del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas de signos a nivel europeo (Leeson *et al*., 2016) y para la LSC en particular (Generalitat de Catalunya, 2023). El creciente interés por el aprendizaje de la LSC hace que los materiales didácticos de la LSC sean una necesidad importante en el contexto actual.

Durante los últimos años, el número de recursos didácticos tecnológicos ha aumentado mucho y este hecho ha ampliado enormemente las posibilidades de difusión de recursos en línea. Los nuevos accesos desde el móvil, juntamente con las grandes plataformas de difusión de vídeo han transformado mucho la concepción y el acceso a los recursos educativos, beneficiando así en muchos aspectos las lenguas de modalidad visual y espacial, como son las lenguas de signos (Barberà y Gelpí, 2018). Los formatos multimedia permiten que los materiales didácticos se presenten también en la misma lengua de signos, no solo para mostrar los ejemplos, si no también para la presentación de los contenidos (Barberà et al., 2018). Con esta posibilidad hay que priorizar que los recursos lingüísticos y educativos de una lengua de signos sean presentados en la misma lengua de signos, proporcionando así materiales gramaticales, lexicográficos y de documentación, que sean de utilidad para aprendices de la lengua de signos como L1 o como estudiantes de L2. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera generalizada el uso de recursos interactivos promueve el aprendizaje autónomo, facilita la retención de conceptos, motiva, facilita el aprendizaje y facilita la atención a la diversidad en el aula (Rodríguez-Cobos, 2009). Los materiales didácticos interactivos que aquí presentamos son unas cápsulas de microaprendizaje de temáticas variadas y de acceso abierto para dar soporte al aprendizaje tanto formal como informal de la LSC.

Método

Este proyecto ha sido desarrollado en un proceso participatorio y de compromiso con la comunidad Sorda gracias a un equipo interdisciplinar formado por doce personas Sordas y oyentes con distintos perfiles profesionales. En primer lugar, contamos con el equipo técnico formado por tres profesores Sordos de LSC con una larga experiencia como docentes y dos profesoras de lingüística de LSC oyentes. En segundo lugar, contamos con el equipo ejecutivo, formado por seis jóvenes Sordos signantes con titulación reciente del diploma de profesores de LSC, con especialización en gramática y didáctica. Uno de los profesores, además, desarrolla la función de técnico de cámara y editor de vídeos. Finalmente, en el grupo también participa una intérprete de LSC y subtituladora.

Los pasos que se siguieron para la realización del proyecto fueron, en primer lugar, la selección de los ámbitos de trabajo y la creación de los contenidos. Una vez las explicaciones de cada ámbito y los correspondientes ejercicios formativos estaban preparados, nos centramos en la presentación en LSC y en la creación del glosario y vocabulario aplicado para cada ámbito. Después se hizo la primera versión de la filmación de los contenidos. Con la primera versión, se llevó a cabo una fase de revisión intermedia para cada apartado con los contenidos, las expresiones y el vocabulario típico del ámbito en cuestión, previamente discutidos y acordados por los miembros del equipo. Después de filmar la versión final, el siguiente paso fue la edición de los vídeos con el programa interactivo de la plataforma audiovisual Kaltura. Finalmente se hicieron las pruebas y la revisión final del montaje, seguidos de la edición y lanzamiento final. Las cápsulas interactivas de autoaprendizaje son de libre acceso y se pueden encontrar en el siguiente enlace: https://www.upf.edu/web/lsc-actua/autoaprenentatge

Resultados

Hasta el momento contamos con un total de 25 cápsulas de vídeo interactivas de distintas áreas de conocimiento especializado, que contienen una presentación de la temática, seguido de preguntas con opciones de respuesta y una retroalimentación para cada respuesta ofrecida, íntegramente presentadas en LSC y con subtitulación en catalán. Las temáticas fueron escogidas a partir de criterios de interés educativo de los contenidos para aprendices de la LSC como L1 y criterios de interés gramatical, lingüístico y discursivo para aprendices como L2. Los temas actuales son fábulas, los sentidos, geografía, matemáticas, narraciones de hechos curiosos y discursos de diferentes secuencias discursivas.

Cada cápsula contiene la estructura que detallamos a continuación. El vídeo se inicia con una breve introducción del tema (1 minuto), seguida de una explicación de la temática (5'/7'). A partir de aquí empiezan las preguntas. Después de visualizar la primera pregunta, aparecen las opciones de respuesta (como pueden ser ABC o ABCD). El usuario clica en la respuesta signada que cree pertinente e inmediatamente recibe retroalimentación. Si se trata de la respuesta acertada se pasa a la siguiente pregunta. En caso de no acertar en la respuesta, se le pide de volver a intentarlo con un mensaje positivo y motivador. La siguiente pregunta sigue con la misma estructura: opciones de respuesta y retroalimentación, y así sucesivamente hasta el final del vídeo (ver Figura 1). Tanto la introducción, la explicación, las preguntas, las opciones de respuesta como la retroalimentación se presentan en LSC y con subtitulación, de modo que la lengua de instrucción y presentación es la misma lengua de aprendizaje.



Figura 1

Arquitectura de las cápsulas con los vídeos de presentación

Discusión y conclusiones

Con el objetivo de poder elaborar una valoración fundamentada de esta experiencia pionera e innovadora utilizamos el modelo CIPP (Stufflebeam, 2000). Este enfoque de evaluación permite medir la efectividad y el impacto de las cápsulas de microaprendizaje en LSC desarrolladas, a partir de los cuatro componentes que forman el modelo CIPP y que conforman sus siglas: la evaluación del Contexto, del Input, del Proceso y del Producto.

Si nos centramos en el contexto, es decir el entorno en el que se ha llevado a cabo este proyecto, vemos que por primera vez se han elaborado unos materiales didácticos de autoaprendizaje para una lengua de signos, perteneciente a una comunidad social y lingüística minoritaria, como es la comunidad Sorda. Uno de los retos de la educación actual es alcanzar una mayor inclusión educativa, así como también una mayor equidad social y educativa, garantizando una sociedad más inclusiva en todas sus dimensiones. Ante esta misión, estas cápsulas de microaprendizaje tienen un claro impacto real en un grupo de diversidad funcional, como son las personas Sordas signantes. Las lenguas de signos como lenguas de pleno derecho necesitan también tener su espacio en las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje de lenguas, como en el proyecto aquí presentado.

El input se refiere a los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. En nuestro caso, destacamos por un lado el equipo interdisciplinar, formado por distintos perfiles de miembros trabajando conjuntamente: profesores/as sénior y júnior de LSC, tanto Sordos/as como oyentes. Por otro lado, destacamos el uso precursor de las posibilidades de video interactivo que ofrece la plataforma Kaltura. Para constatar la innovación de este proyecto, dicha plataforma decidió difundir un vídeo de difusión y un estudio de caso de nuestra experiencia, en tanto que propuesta pionera a la vanguardia de la accesibilidad.

Para evaluar el proceso nos centramos en las estrategias utilizadas. Un hecho destacable es que estas cápsulas de microaprendizaje signadas se han desarrollado en un proceso participatorio y de compromiso con la comunidad Sorda. La investigación comprometida con la comunidad es más sostenible puesto que permite construir relaciones

largas con la comunidad Sorda sobre la base de respeto mutuo y beneficio, y estas son relaciones en las que las personas Sordas participan no solo como informantes sino también como colaboradores participantes (Singleton et al., 2015).

Finalmente, para la evaluación del producto, nos centramos en los resultados e impacto provocado, incluyendo el bienestar del grupo objetivo. Hasta la fecha, las cápsulas interactivas han recibido un total de más de 10.500 visitas a la página. La localización de las visitas es variada. Además, de proceder de Cataluña, también hay un número importante de visitas de España (a pesar de utilizar la lengua de signos española), pero también procedentes de los Países Bajos, Italia, Australia, Francia, Estados Unidos de América, Bolivia, entre otros, todos ellos lugares donde se utilizan lenguas de signos diferentes. Este hecho muestra que, a pesar de que la plataforma se centra en el aprendizaje de la LSC, al no existir, según nuestro saber, ninguna plataforma parecida en ninguna otra lengua de signos, usuarios/as nacionales e internacionales de distintas lenguas de signos utilizan estas cápsulas interactivas obteniendo así una manera de poder acceder a herramientas de autoaprendizaje en una lengua de signos natural, a pesar de ser distinta de la que se signa habitualmente.

Impacto y transferencia

Ante la necesidad de acercarnos a una mayor inclusión educativa y a una mayor equidad social y educativa, la propuesta que aquí planteamos es una iniciativa con un impacto real en la sociedad, y en particular dirigida a un grupo que incluye aprendices con diversidad funcional. Se trata de una iniciativa pionera que no tiene precedente alguno en el actual contexto nacional e internacional: una plataforma multilingüe (LSC y catalán, de momento), inclusiva, pedagógica, digital, de acceso libre y desarrollada en un proceso participatorio y de compromiso con la comunidad Sorda, con distintos perfiles de miembros trabajando conjuntamente: profesores/as sénior y júnior de LSC, tanto Sordos/as como oyentes.

Este proyecto es un ejemplo de educación inclusiva y perspectiva de género, entendiendo el género como diversidad social. Además, tiene un componente de atención a la diversidad y modalidad innovadora de enseñanza y aprendizaje de una lengua minoritaria y minorizada. Esperamos que, con nuestro ejemplo, otras comunidades incorporen herramientas pedagógicas para el aprendizaje autónomo de las lenguas de signos.

Referencias bibliográficas

Aliaga, D.; Cedillo, P. y Sánchez-Amat, J. (2018). La enseñanza de la lengua de signos catalana como L1 y L2. Experiencias docentes. *Llengua, Societat i Comunicació*, 16, 26-36. https://doi.org/10.1344/LSC-2018.16.4

Barberà, G. y Gelpí, C. (2018). El papel de las tecnologías en el aprendizaje de las lenguas de signos y su revitalización. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 17(1), 3-19. https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/332

Barberà, G.; Ribera, E. y Gelpí, C. (2018). Recursos lingüístics i educatius de la llengua de signes catalana (LSC). *Llengua, Societat i Comunicació*, 16, 16-25. https://doi.org/10.1344/LSC-2018.16.3

Generalitat de Catalunya (2023). *Programa i programació de la llengua de signes catalana. Nivell A1*. Secretaria de Política Lingüística. https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/altres/nivell-a1-publicacio.pdf

Leeson, L., Bogaerde, B. Van den; Rathmann, C. y Haug, T. (2016). *PRO-SIGN. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages*. European Center for Modern Languages. Council of Europe.

https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf

Leigh, G. y Johnston, T. (2004). First language learning in a sign bilingual program: An Australian study. *National Technical Institute for the Deaf Bulletin*, 9(2/3).

Quer, J. (2012). Legal Pathways to Recognition of Sign Languages: A Comparison of the Catalan and Spanish Sign Language Acts. *Sign Language Studies*, 12(4), 565-582. https://www.jstor.org/stable/26190880

Rodríguez Cobos, E. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICs en el Aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(9).

Singleton, J., Martin, A. y Morgan, G. (2015). Ethics, Deaf-friendly Research, and Good Practice when Studying Sign Languages en Orfanidou, E.; Woll, B. y Morgan, G. (Eds), *Research Methods in Sign Language Studies*, pp. 7-20. Wiley Blackwell.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation, en D. L. Stuffelbeamm, G. F. Madaus y T. Kellaghan (Eds). *Evaluation models. Viewpoints on educational human services*, pp. 279-317. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València DACIU-UV[38]

Genoveva Ramos Santana [1]
Inmaculada Chiva Sanchis [1]
Ana Mª. Moral Mora [1]
Amparo Pérez Carbonell [1]
[1] *Universitat de València, España*
Genoveva.Ramos@uv.es

Resumen

En la agenda 2030 de las Naciones Unidas (ONU) se establece como prioridad garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado (ODS4). Con este fin, en esta comunicación, se presentan algunas de las acciones realizadas en un Proyecto de Innovación Educativa (PIEE) de la Universitat de València el cual tiene como objetivo contribuir al desarrollo del talento del alumnado universitario a través de actividades centradas en equipos de investigación y el Aprendizaje Basado en Proyectos. Este PIEE, respaldado por una experiencia piloto denominada DACIU (Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad), se traza desde una perspectiva metodológica mixta y dividido en dos itinerarios. Itinerario I, dirigido a 11 equipos de investigación conformados, cada uno de ellos, por un alumno/a y un profesor/a. Itinerario II, dirigido a 20 docentes que desarrollan su docencia en 24 asignaturas pertenecientes a diversas áreas de conocimiento. En conclusión, se aportan evidencias que permiten reflexionar sobre las potencialidades de las acciones que desarrollan el talento en la universidad entre ellas los programas de enriquecimiento centrados en la investigación para atender a las necesidades y expectativas del alumnado con altas capacidades.

Palabras clave: Talento. Universidad. Aprendizaje. Enseñanza. Investigación.

Abstract

The United Nations (UN) 2030 agenda establishes as a priority guaranteeing inclusive, equitable and quality education and promoting learning opportunities for all students (SDG4). To this end, this communication presents some of those carried out in an Educational Innovation Project of the University of Valencia which aims to contribute to the development of the talent of university students through activities focused on research teams. and Project Based Learning. This project, supported by a pilot experience called DACIU (Development of High Intellectual Capacities in the University), is drawn from a mixed methodological perspective and divided into two itineraries. Itinerary I, aimed at 11 research teams each made up of a student and a teacher. Itinerary II, aimed at 20 teachers who develop their teaching in 24 subjects belonging to various areas of knowledge. In conclusion, some evidence is provided that allows us to reflect on the potential of actions that develop talent at the university, such as enrichment programs focused on research to meet the needs and expectations of students with high abilities.

Keywords: Talent. Universities. Learning. Teaching. Research.

Introducción

En España existen muy pocas universidades que atiendan al alumnado con altas capacidades (AACC) (Ordóñez, et al., 2022). Según un estudio realizado por Gómez et al. (2022), de las 84 universidades españolas existentes en ese momento, únicamente en 10 –seis públicas y cuatro privadas- se atendía de forma explícita a este colectivo, y en solo cuatro de ellas se ofrecía formación o asesoramiento al profesorado respecto a cómo adaptar su intervención educativa a las necesidades de este alumnado.

38 Proyecto de Innovación Educativa Emergente (PIEE): Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València (DACIU-UV). UV-SFPIE_PIEE-2736792. Vicerectorat de Formació Permanent, Transformació Docent i Ocupació. Universitat de València.

El grupo de investigación *DIVersidad y EVAluación en la FORmación a lo largo de la vida* (DIVFOREVA) de la Universitat de València (UV) tiene entre sus objetivos atender a la diversidad de capacidades y así promover un desarrollo humano justo, equitativo y sostenible. Desde esta línea de acción, DIVFOREVA se involucra en el Programa DACIU[39] (*Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad*) gestionado por la Fundación AVANZA[40]. Dicho programa pretende potenciar el talento universitario a través de la realización de actividades centradas en la investigación.

El programa DACIU se inicia en el contexto universitario español como experiencia piloto durante el curso 2022-2023. En ese momento 232 docentes y 196 estudiantes de distintas universidades muestran su interés por el mismo. Tras el proceso de selección, realizado por la Fundación AVANZA, emprenden la experiencia piloto 121 equipos de investigación (conformados cada uno de ellos por un/a docente y un/a alumno/a) de 11 universidades españolas -ver tabla 1- .

Tabla 1

Universidades españolas en DACIU 1ª edición/N.º equipos de investigación

	N.º Equipos
Universidad Rey Juan Carlos	2
Universidad Complutense de Madrid	24
Universidad Pablo de Olavide	7
Universidad de Málaga	17
Universidad de Granada	16
Universidad de Jaén	12
Universidad Illes Balears	10
Universidad de La Laguna	10
Universidad Miguel Hernández	4
Universidad Camilo José Cela	6
Grupo DIVFOREVA (Universitat de València)	13

De los 121 equipos de investigación, 13 se constituyen en distintos centros de la UV -ver tabla 2-.

Tabla 2

DACIU en UV. 1ª edición/N.º equipos de investigación

Facultad	**N.º Equipos**
Medicina y Odontología	2
Psicología y Logopedia	1
Física	2
Magisterio	1
Economía	3
Ciencias Biológicas	1
Química	1
Instituto de Ciencia Molecular	1
Escuela Técnica Superior de ingeniería	1

En esta experiencia piloto se analizó la satisfacción del profesorado implicado de la UV y se constató que un 80% consideraba que DACIU ayudaba a la promoción del talento favoreciendo la consolidación de un campus de excelencia. *"La iniciativa se autovalida por el mero hecho de dar a conocer a la comunidad universitaria la existencia de este colectivo, al que nunca le hemos dado la relevancia suficiente".*

39 https://daciu.com/

40 http://www.fundacionavanza.org/web/

Tras esta respuesta se propone un Proyecto de Innovación Educativa Emergente (PIEE) enfocado en el desarrollo del talento del alumnado a través del Aprendizaje Basado en Proyectos de investigación (ABP). En él, se define el ABP como una metodología de enseñanza-aprendizaje que tiene un fuerte componente de investigación y de creación en torno a un proyecto real. El alumnado aprende investigando sobre temas relacionados con su futuro trabajo como profesional. Fomenta las habilidades de planificación del tiempo, responsabilidad, interdependencia, autoevaluación, así como, la motivación y el desarrollo de sus talentos. Todo ello desde el trabajo en un equipo de investigación y con su profesor/a. Está orientada a las necesidades del profesorado- alumnado, por lo que estimula la actividad mental de ambos. Favorece el compromiso del alumnado con su titulación, su profesión y la sociedad (Buck Institute of Education, 2019; Villanueva et al., 2022).

Desde este contexto, las acciones diseñadas en el PIEE se diversifican en dos itinerarios.

ITINERARIO I. Profesor/a y alumno/a UV aprenden investigando en DACIU 2ªed.:

Acción I.1. Inscripción y selección del profesorado. Se establecen criterios de selección como son: tener activo un proyecto de investigación o innovación; experiencia en dirección de tesis doctorales, TFM y TFG; responsabilidad en la formación de investigadores/as; experiencia con alumnado de AACC; …

Acción I.2. Inscripción y selección del alumnado. Se especifican criterios de selección como, por ejemplo: haber sido objeto de aceleración curricular en el sistema educativo reglado o cualquier capacidad demostrada en un informe **técnico;** evidenciar la realización de actividades orientadas al desarrollo de las AACC en organizaciones específicas para tal fin; haber obtenido premios o ganado concursos con un alcance geográfico superior al provincial. Asimismo, el alumnado puede presentar carta/s de recomendación de profesorado y especialistas en AACC; y/o una carta de motivación para participar en el Programa.

Acción I.3. Constitución de equipos - profesor/a-alumno/a - y definición de las acciones a realizar. Es el alumnado, al revisar las investigaciones que propone el profesorado, quién elige en qué investigación quiere participar por estar más acorde con sus inquietudes y sentirse motivado/a por dicha investigación.

Acción I.4. Formación del:

- profesorado para la sensibilización y capacitación sobre sus funciones a realizar; c**ómo** motivar al alumnado, …
- alumnado para el desarrollo de las competencias investigadoras y la de comunicación, así como, para conocer otras investigaciones de actualidad desarrolladas en sus disciplinas por investigadores/as referentes, …

Acción I.5. Prácticas Extracurriculares gestionadas por las coordinadoras del PIEE y ADEIT- Fundación Universitat Empresa- UV.

Acción I.6. Intercambio de experiencias del alumnado DACIU de todas las titulaciones participantes en el programa para intercambiar conocimientos, experiencias y percepciones.

ITINERARIO II. Experiencias DACIU-UV se acercan a las aulas.

Acción II.1. Presentación, en el aula de cada asignatura participante en el PIEE, de las bondades del ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del talento y la educación de las AACC.

Acción II.2 Talleres formativos, en las asignaturas participantes en el PIEE, dirigidos al profesorado y al alumnado, sobre metodologías de aprendizaje personalizado y sobre las potencialidades del desarrollo del talento y del alumnado con AACC.

Acción II.3 Propuesta de diseño e implementación de un ABP centrada en una problemática real, en las asignaturas del PIEE que así lo requieran.

Acción II.4 Experiencias del alumnado con AACC en las aulas de la UV. Se desarrolla una sesión itinerante que visita cada asignatura. En ella el alumnado DACIU-UV presenta su motivación y experiencia al resto del alumnado de la asignatura que no participa en DACIU.

El objetivo general de esta comunicación es dar a conocer algunas de las acciones desarrolladas para contribuir al desarrollo del talento del alumnado universitario a través de actividades centradas en el Aprendizaje Basado en Proyectos, en consonancia con la línea del ODS4 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Método

Este estudio se plantea desde un diseño metodológico emergente y plural con una propuesta que va desde lo cualitativo-descriptivo-participativo a lo cuantitativo-descriptivo.

Hasta el momento se ha comenzado el análisis cualitativo-exploratorio de las siguientes acciones realizadas:

Itinerario I: Acción I.1; Acción I.2; Acción I.3; Acción I.4.

Itinerario II: Acción II.1; Acción II.4.

Participantes

El muestreo seguido para la selección o inclusión de las personas participantes ha sido no probabilístico, por conveniencia y voluntariedad, tanto en el profesorado como en el alumnado. Se solicita la colaboración de estos colectivos a través de una convocatoria de información general en la UV que visibiliza y explica el programa DACIU y el PIEE.

En el itinerario I participan seis profesores y seis profesoras, así como seis alumnas y seis alumnos. Se constituyen finalmente 11 equipos, profesor/a-alumno/a, aunque uno de ellos está conformado por dos profesoras y otro equipo está conformado por una profesora y dos estudiantes -ver tabla 3-.

Tabla 3

Itinerario I. Participación en DACIU-UV. 2ª edición

		N Equipos
Titulaciones	Medicina y Odontología	4
	Psicología y Logopedia	2
	Economía	3
	Ciencias Biológicas	1
	Ciencias Matemáticas	1

En el Itinerario II participan 20 docentes que imparten docencia, durante el curso 2023-2024, en distintas titulaciones de la UV -ver tabla 4-. Es profesorado que de forma voluntaria muestra su interés por participar en el PIEE. En cuanto a la variable sexo, 14 son mujeres y seis hombres.

Tabla 4

Itinerario II. Participación en PIEE-UV

Titulaciones	Grado Pedagogía Grado Educación Social Grado Maestro/a en Educación Primaria Grado Maestro/a en Educación Infantil Grado Psicología Grado Logopedia Grado Medicina Grado Economía Grado Podología Máster Educación Especial Máster Psicopedagogía Máster Profesor/a de Educación Secundaria Máster Acción Social y Educación
Asignaturas	24
Profesorado	20

Resultados

A continuación, se aportan algunas evidencias que contribuyen a la evaluación continua del PIEE además de permitirnos reflexionar sobre las potencialidades de las acciones para visibilizar la eficacia de un programa de enriquecimiento curricular centrado en los proyectos de investigación como soluciones alternativas en el aprendizaje universitario.

ITINERARIO I. Profesor/a y alumno/a UV aprenden investigando.

- En cuanto a la selección del profesorado podemos destacar que en esta segunda edición han mostrado su interés por participar en el Programa DACIU UV un total de 15 docentes de los cuales fueron seleccionados 13. Para la selección de estos se han seguido los criterios establecidos por la Fundación Avanza y se constata que dicho profesorado participa en proyectos de investigación y/o innovación con relevancia en su disciplina; tienen experiencia en la dirección de tesis doctorales, de TFM y TFG; y han tenido de una u otra forma experiencia con alumnado talentoso o de altas capacidades en sus disciplinas, así como a nivel personal o familiar.
- En referencia al alumnado de la UV que ha sido conocedor de este Programa, podemos señalar que se inscriben o muestran su interés un total de 21 estudiantes y son seleccionados/as 13. Dicho alumnado ha sido sujeto de aceleración curricular y ha mostrado su capacidad a través de un informe psicopedagógico; además, es alumnado que ha realizado actividades orientadas al desarrollo de las AACC en organizaciones para tal fin y ha presentado su currículum vitae con una carta de motivación. Concretamente son estudiantes de cinco facultades de la UV – ver tabla 3-.
- En cuanto al número de equipos de investigación, se constituyen inicialmente 12 equipos de cinco titulaciones diferentes. Sin embargo, teniendo en cuenta que una de las estudiantes se da de baja de la titulación en enero de 2024 por razones personales, conforman esta segunda edición un total de 11 equipos – ver tabla 3-. En junio de 2023 el profesorado inscrito participó en sesiones de sensibilización y capacitación. Los equipos comenzaron a trabajar en sus respectivas investigaciones en octubre 2023 y finalizarán aproximadamente en mayo de 2024. Al final del proceso, los equipos han de entregar un artículo científico realizado durante el proyecto. El alumnado está recibiendo mensualmente diversas sesiones de formación online sobre temas de actualidad para el desarrollo eficaz de los procesos de investigación. Asimismo, existen sesiones de seguimiento interuniversitario, cada dos meses, para la puesta en común de los equipos. Las temáticas de los proyectos que actualmente se están desarrollando versan sobre: el envejecimiento exitoso; las dificultades en el procesamiento de la información; la alimentación para la longevidad; la resistencia celular; el efecto del consumo del alcohol en la neuro inflamación; el modelo atómico de Bohr; la telomerasa; la sostenibilidad; el gobierno cooperativo o la economía del comportamiento.

ITINERARIO II. Experiencias DACIU-UV entran en las aulas.

Siendo consecuente con la planificación de la docencia de cada asignatura participante en el PIEE, hasta este momento:

- el profesorado del PIEE, durante el primer cuatrimestre, ha presentado a todo el alumnado de sus asignaturas:
    - los objetivos y acciones del Programa DACIU 2ª edición, visibilizando con ello un programa específico de enriquecimiento curricular en el contexto universitario que optimiza el desarrollo del talento y de las altas capacidades en el alumnado universitario. Tras la presentación del programa, el alumnado responde a una encuesta *ad hoc* de cinco ítems sobre su conocimiento e interés en los programas de desarrollo del talento. Hasta este momento, la mayoría del alumnado que ha respondido cree que este tipo de programas es necesario en el contexto universitario pues un alto porcentaje no conocía, en esta universidad, ningún programa o acción que potenciara el talento o visibilizara a este colectivo.
    - La Guía del Talento_UV_2023. Recurso diseñado en el marco del PIEE dirigido por las profesoras P. Merello y M.P. Herce de la UV: "Identificación y promoción del talento en el alumnado universitario (UV-SFPIE_PID-2069350). Esta guía es útil para que el alumnado conozca los posibles itinerarios

académicos que existen para aprovechar todas las oportunidades curriculares y extracurriculares que la UV le ofrece. Tras el diálogo mantenido en el aula, entre el profesorado y el alumnado, la mayoría del alumnado que asiste a las clases no era conocedor de estos recursos.

- El alumnado DACIU-UV de la primera edición 22-23 ha presentado, en varias de las asignaturas del primer cuatrimestre, su experiencia al resto del alumnado que asiste a clase. Desde el aprendizaje compartido y dialógico, se crea un entorno colaborativo en el que el alumnado DACIU interactúa con otro alumnado sobre esta experiencia. Asimismo, se vincula el trabajo de los equipos de investigación de la UV al proceso de enseñanza- aprendizaje universitario que se desarrolla en las aulas desde la perspectiva del alumnado.

Discusión y conclusiones

La presencia en las universidades españolas de estudiantes con AACC es muy escasa, constituyendo un tema de gran preocupación para la sostenibilidad del talento universitario como capital humano (Fernández, 2016). Apenas hay publicaciones o informes sobre el acceso a los estudios superiores de este alumnado, sobre las necesidades que tiene durante su trayectoria universitaria o la tasa de abandonos y de éxito en los estudios universitarios que elige (Ordóñez, et al., 2021). Siendo conscientes de esta problemática y de las necesidades de este colectivo, en este estudio, en la línea ya planteada por otros (Gómez et al., 2023), se atiende y visibiliza el talento universitario desde el ABP (Zambrano, et al., 2022). Según Esteves et al. (2020), el estilo de aprendizaje común de este alumnado se centra en la autorregulación, el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento. Constatación que requiere, sin ninguna duda, de la estimulación intelectual en la línea desarrollada en los dos itinerarios. En definitiva, nos hallamos ante un grupo de docentes (en itinerarios I y II) que desarrollan innovación educativa para promover el talento e incentivar la participación del alumnado universitario con AACC de distintas titulaciones. Todo ello para garantizar la formación de profesionales y académicos/as de alto nivel que ayudarán a dar respuesta a los retos sociales y profesionales del futuro.

Impacto y transferencia

- Se espera un notable impacto en la visibilización del alumnado con AACC de las distintas titulaciones de la UV y del ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje para potenciar el talento universitario.
- Se pretende incidir en el desarrollo de las competencias relacionadas con: el trabajo en equipo, la investigación, la creatividad, la imaginación, la transferencia del conocimiento y la comunicación.
- Se da formación al profesorado en AACC adquiriendo las competencias necesarias para que, desde un contexto inclusivo, ofrezca itinerarios de aprendizajes centrados en el enriquecimiento y profundización del aprendizaje.
- Se incide en la producción y divulgación científica de las investigaciones desarrolladas en la UV.

Referencias bibliográficas

Buck Institute (2019). PBLWorks For Education. https://www.pblworks.org/what-is-pbl

Esteves, Zila; Chenet, Manuel Enrique.; Pibaque, Maritza y, Chávez, Marielisa (2020). Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales* (RCS), XXVI, 2, 225-235.

Fernández-Molina, Milagros (2016). La formación en altas capacidades intelectuales de los profesionales psicoeducativos: resultados del curso de especialización de la Universidad de Málaga. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 668-687.

Fundación Avanza (s.f.). DACIU. Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad http://www.fundacionavanza.org/web/daciu/

Gómez-Puerta, Marcos; Chiner, Esther; Rodríguez, Rosabel; Domíguez, Susana y, Gómez, Ángeles (2022). Apoyo al alumnado con altas capacidades intelectuales en las universidades españolas. En Rosana Satorre, (Ed.), *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitària*, pp. 389-397. Octaedro.

Gómez-Puerta, Marcos; Rodríguez, Rosabel y, Chiner, Esther (2023). *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. Limencop.

Ordóñez, Tomás; García Moreno, Ada y, González García, María (2022). *Altas capacidades en estudios universitarios.* En Máster de Formación Permanente en Educación de las Altas Capacidades y desarrollo del Talento (1ª Edición). Adeit. Universitat de València.

Ordóñez, Tomás; Rodríguez, Alberto; González García, María; García Moreno, M. Inmaculada; Suriá, Raquel; Tourón, Javier; Martínez, Domingo; Ome, Helena y, Gallofre, Lydia (2021). Atención al desarrollo de los talentos y las capacidades en el ámbito universitario: Integración, innovación y evaluación. En Rosana Satorre (Ed.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21* (pp. 3419-3426). Universidad de Alicante.

Villanueva, Camila; Ortega, Gustavo, y Díaz, Lesly. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445. https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022

Zambrano, Mª. Auxiliadora; Hernández Díaz, Adela, y Mendoza, Karina Luzdeilla. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-172.pdf

La dinámica familiar en las parejas mixtas: un estudio sobre competencias interculturales

M. Jesús Benlloch Sanchis [1]
Carmen Carmona Rodríguez [1]
Julián Bell Sebastián [1]
Nerea Hernaiz Agreda [1]
[1] *Universidad de Valencia, España*
Maria.j.benlloch@uv.es

Resumen

Los flujos migratorios han generado profundos cambios en la sociedad española, especialmente en lo que respecta a nuevas formas de uniones familiares, como es el caso de las parejas mixtas. Estas uniones, que involucran miembros de diferentes grupos étnicos o culturales, se han considerado tradicionalmente como indicadores positivos de integración social, aunque existen discrepancias con esta afirmación (Alaminos, 2008). Este estudio se propone examinar la dinámica familiar en parejas mixtas, analizando las competencias interculturales que tienen un papel relevante en estas uniones. Se busca comprender los elementos que influyen tener una dinámica familiar exitosa como parejas mixtas y proporcionar información valiosa para intervenciones o mediaciones durante momentos de crisis en estas relaciones (González, 2013). Los resultados encontrados muestran como competencias interculturales como la comunicación, adaptabilidad y flexibilidad mental ayudan a conseguir un buen clima familiar y como la cultura no es el principal problema para que estas parejas se disuelvan.

Palabras clave: dinámica familiar, pareja mixta, competencias interculturales, aculturación, choque cultural.

Abstract

Migration flows have generated profound changes in Spanish society, particularly concerning new forms of family unions, as is the case with mixed couples. These unions, which involve members from diverse ethnic or national backgrounds, have traditionally been regarded as positive indicators of social integration, although scientific literature reveals discrepancies with this assertion (Alaminos, 2008). This study aims to examine family dynamics in mixed couples, analyzing the intercultural competencies that influence these unions. The goal is to understand the elements influencing a successful family dynamic in mixed couples and to provide valuable insights for interventions or mediations during moments of crisis in these relationships (González, 2013). The results found show how intercultural competencies such as community, adaptability and mental flexibility help to achieve a good family climate and how culture is not the main problem for these couples to dissolve.

Keywords: dynamic family, mixed couple, intercultural competencies, acculturation, culture shock.

Introducción

El término “parejas mixtas” hace referencia a uniones en las que cada miembro proviene de diferentes grupos étnicos, nacionalidades o culturas diversas, presentando ciertas complejidades que pueden derivar en dificultades de convivencia (Alaminos, 2008; Erdösova y Toledo, 2022). Aunque las diferencias culturales pueden variar según los valores normalizados y el contexto de procedencia de los individuos, la aceptación y reconocimiento mutuo son fundamentales para el éxito de estas relaciones (Rodríguez, 2009). La elección de una pareja mixta se plantea como una búsqueda de reconocimiento y aceptación de las diferencias y similitudes culturales entre los cónyuges (González, 2013). El objetivo del estudio es analizar cómo estas parejas forman relaciones sólidas que implican acciones como: la identificación, lazos positivos, confianza mutua y comunicación efectiva (Fincham y Beach, 2010; Harris et al., 2010). Si bien, es la convivencia de las parejas mixtas la que contribuye al desarrollo de competencias interculturales y la formación de identidades étnicas y culturales múltiples en el seno familiar, generando espacios de socialización y de intimidad (Anleu, 2011; Girona y Deak, 2022). Sin embargo, estas uniones requieren estrategias para superar desafíos específicos, como las confusiones por el lenguaje, la distribución de tareas del hogar y la

conciliación entre vida laboral y familiar y es por ello que ponen en práctica las competencias interculturales (González y Aguado, 2013). Además, la preparación previa para la vida en pareja se presenta como un aspecto crucial, abordando previamente y mientras se convive la distribución equitativa de roles y la empatía (Ajeno y García, 2016; Moscato, 2012). Nuestra investigación tiene como objetivo examinar la percepción que tienen las parejas mixtas sobre sus relaciones familiares, motivos de conflicto, clima familiar y competencias interculturales que presentan. Para ello se realizó una investigación cualitativa basada en entrevistas de tipo semiestructurado con parejas heterosexuales mixtas.

Método

Nuestro estudio parte de un diseño no experimental, descriptivo y cualitativo. De hecho, se realiza una entrevista piloto inicial, se adaptaron las preguntas de la entrevista y se adaptaron las preguntas pasando de seis dimensiones de estudio a incluir ocho. Las dimensiones de estudio tratadas son: información sociodemográfica, tipo de unión y motivación para iniciarla, proceso migratorio, convivencia, adaptabilidad, conflictos, mediación y habilidades y finalmente divorcio si era el caso. El número de parejas fue de 6. La edad promedio de las mujeres en las parejas entrevistadas era de 31 años, mientras que para los hombres era de 30 años. A excepción de una pareja, todas las demás tenían educación superior. El cónyuge extranjero era originario de países europeos específicamente, tales como: Italia, Portugal, Rumania o Austria. El análisis de la información se realizó mediante análisis de contenidos o codificación (Rojas, 2019). Indicar que una de las limitaciones de que los resultados de las estadísticas oficiales españolas, en relación a la formación de parejas y disoluciones, no se encuentran actualizadas. A parte del sesgo que presentan al no contemplar cohabitación y parejas de hecho.

Resultados

Analizando la dimensión de información sociodemográfica encontramos que las mujeres tienen más edad que los hombres. Ambos cónyuges suelen presentar estudios superiores. Todas las parejas analizadas viven en Valencia, excepto una de ellas que tras el divorcio él se traslada a Madrid.

En cuanto al tipo de unión y la motivación para iniciarla: en gran medida se trata de segundas nupcias, es decir, provienen de fracasos amorosos previos a su relación actual. A pesar de ello, presentan determinada formalidad en las uniones pues tres de ellas son matrimonios y dos parejas de hecho. Solo se presenta un caso de cohabitación.

En relación al proceso migratorio: son parejas que se han formado gracias al programa Erasmus, una estancia por movilidad en otro sitio que ha permitido conocer a la pareja y que posteriormente se completa con un proceso migratorio por amor. Sin embargo, también encontramos parejas cuyo proceso migratorio se había dado previamente al encuentro del amor y por consiguiente el extranjero puede haber iniciado acciones para integrarse en el país de acogida, antes de iniciar una relación amorosa.

> *"Yo estuve de intercambio en la universidad".* (Mujer, Austria, 37 años)

A nivel de convivencia, las parejas no indican que el choque cultural sea el núcleo de los conflictos, sino que se tratan de otros conflictos culturales como los celos o el manejo del alcohol y las salidas nocturnas, pero que son llevaderos dentro del subsistema familiar. Por ende, para apaciguar estos conflictos comparten tareas de la casa, hobbies en común y obviamente, tienen menores problemas de aceptación por parte de la familia, puesto que el fenotipo de su pareja es aceptado, según indican las parejas.

En el análisis de la adaptabilidad, encontramos que las parejas mixtas español/a-europeo/a se consideran competentes a nivel intercultural. Ellos se visionan como personas abiertas, flexibles, adaptables, abiertas mentalmente y comunicativas. A pesar que el conyugue inmigrante es el que siente la mayoría de veces que debe ceder en aspectos culturales en el seno familiar, este tipo de parejas presta atención a pequeños detalles para dar a entender la preocupación y la aceptación de la cultura del otro.

> *"Saber qué es lo importante para el otro, qué es lo prioritario de aquello que no lo es y por tanto se puede cambiar"* (Mujer, española, 44 años)

En cuanto al estudio de los conflictos solo dos parejas de las entrevistadas presentaban problemas de disolución y en ellas ya se había preparado un pre-duelo, sus principales problemas eran de índole económico.

"Es muy duro escuchar a tu pareja con la que tienes planes de futuro, planes en plan no sé si llegaré a casarme contigo dentro de ese tiempo." (Mujer, española, 23 años)

Discusión y conclusiones

Entre las dificultades de las parejas mixtas se encuentra que están intrínsecamente vinculadas a los procesos migratorios, ya que uno de los miembros ha tenido que emigrar. El proceso migratorio implica choques culturales y un proceso de aculturación, donde la persona migrante experimenta un cambio mental debido al contacto con diferentes culturas (Albert, 2006). La novedad en las parejas mixtas se convierte en un elemento crucial, y las relaciones binacionales pueden enfrentarse a desafíos relacionados con la transnacionalidad o las relaciones a distancia, inicialmente (Cerda et al., 2004). Ahora bien, este proceso de transición y crecimiento cultural como la aculturación va relacionado con el estrés provocado por el choque de culturas y en consecuencia este puede afectar significativamente a estas parejas, influyendo en la forma en que gestionan las tradiciones culturales y en la dinámica de poder en la relación, siendo por tanto necesario que la pareja desarrolle competencias interculturales (Khawaja y Milner, 2012). En general la persona migrante, experimenta situaciones que generan desasosiego y debe iniciar un proceso mental por el cual aprende a adaptarse a la nueva realidad cultural sin perder su referente cultural de origen (Giménez, 2006). A pesar de todo esto la creación de un híbrido cultural conlleva pasar por las diferentes etapas del choque cultural, aceptando que en gran medida puede tener efectos negativos en la salud mental y física de las personas migrantes, especialmente en las primeras fases del mismo y entendiendo que en algunos momentos puede influenciar a la relación de pareja (Hyman, 2008), y por ello el cónyuge nacional, realiza pequeñas acciones para dar a entender su preocupación por la cultura de la pareja, para poder calmar estos estados. En primer lugar, estos efectos se visionan en la dinámica de parejas en el momento en que se siente la pérdida de apoyo emocional, de ingresos o se gestionan de formas diferentes los roles de género. En estos casos los distintos componentes de la pareja pueden arraigarse a sus culturas de origen o incluso culpabilizar a la cultura de acogida o buscar una actitud intermedia (Sánchez y López, 2008), sin embargo, estas parejas han decidido buscar puntos en común para poder unirse y por consiguiente superar estas adversidades. Otro factor influyente son los recuerdos y hábitos culturales de la persona migrante que pueden generar conflictos en la dinámica de pareja, afectando la comunicación y creando desafíos en la adaptación a la nueva sociedad (Beck y Beck-Gernsheim, 2012), por ello las parejas español/a- europeo/a destacan la importancia de las competencias interculturales en especial la comunicación. Indicar que una de las limitaciones de que los resultados de las estadísticas oficiales españolas, en relación a la formación de parejas y disoluciones, no se encuentran actualizadas. A parte del sesgo que presentan al no contemplar cohabitación y parejas de hecho.

Impacto y transferencia

La educación debería dar respuesta a los retos planteados desde la sociedad como son las familias mixtas y concretamente a las competencias interculturales, puesto que de alguna manera son necesarias en el seno de las familias multiculturales. Si bien, este aprendizaje se realiza de forma informal: se adquiere en la práctica, la cotidianidad y el contexto familiar. Estas competencias son las que dan la posibilidad a personas que no comparten un bagaje cultural de que lleguen a un mejor entendimiento (Blancas y Carranza, 2019). A parte de esto, los cónyuges al ser los principales actores de su relación, dan respuesta a sus problemas y aprenden a cómo hacerlo no solo desde sus puntos de vista, sino a través de un proceso de aculturación que les aporta determinada sensibilidad (Hombrados y Castro, 2013). A pesar de todo esto, las parejas mixtas no tienen posibilidad de entrenar mediante programas o proyectos las competencias interculturales, cosa que, si suceden en áreas como el trabajo o la escuela, por lo que seguirán asumiendo problemas como los de proyectar similitud (Pai y Adler, 1997), la superación del grado de diferenciación cultural (Koester y Lusting, 2015) y la aceptación de las vivencias pasadas y el choque cultural del integrante migratorio (Storti, 1990).

Por tanto, en términos de impacto y transferencia, el estudio destaca la necesidad de desarrollar e implementar programas de orientación específicos que aborden las competencias interculturales en el contexto de las parejas mixtas. Estos programas podrían ofrecer orientación, recursos y herramientas prácticas para fortalecer la resiliencia y la adaptabilidad de estas parejas, contribuyendo así a relaciones más saludables y exitosas en un

entorno multicultural. Además, la investigación sugiere la importancia de sensibilizar a los profesionales de la salud y otros agentes sociales sobre los desafíos específicos que enfrentan las parejas mixtas, fomentando la creación de recursos y apoyos especializados.

Referencias bibliográficas

Ajenjo-Cosp, M., & García-Saladrigas, N. (2016). Las parejas reconstituidas en España: Un fenómeno emergente con perfiles heterogéneos/Stepfamily Couples in Spain: An emerging phenomenon with heterogeneous profiles. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 3-19. https://doi.org/10.5477/cis/reis.155.3

Alaminos, A. (2008). Matrimonios mixtos intraeuropeos: un modelo empírico. *Revista OBETS*, *1*, 131-149. http://doi.org/10.14198/OBETS2008.1.07

Anleu, S. R. (2011). *Conducting Law and Society Research: Reflections on Methods and Practices*. University Press. https://**doi**.org/10.1017/CBO9780511609770.

Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (2012). *Amor a distancia: nuevas formas de vida en la era global*. Grupo Planeta (GBS).

Blancas, A., y Carranza, M. (2019). Elementos de la educación informal en la familia presentes en la generación de perfiles de víctimas de mobbing y su relación con la fragilidad de la felicidad, en una muestra de empleados de la Ciudad de México. *CIAIQ2019*, *3*, 203-208.

Cerda, M., García, M., Galeana, P., Hernández, M., Limón, P., Reséndiz, D., y Valenzuela, C. (2004). Factores que influyen en la elección de pareja en hombres y mujeres universitarios. *Episteme*, *1*, 16-27

Erdösová, Z., & Toledo, R. J. (2022). Parejas checo-mexicanas: ¿las ventajas de la interculturalidad?. *Astrolabio. Nueva Época*, (29), 117-149.

Fincham, F. D., y Beach, S. R. (2010). Marriage in the new millennium: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, *72*(3), 630-649. Http://doi.org/ 10.1111/j.1741-3737.2010.00722.x

Girona, J. R., & Deak, M. D. (2022). "El mundo es más grande que aquí…". Aprendizaje e identidades interculturales en parejas mixtas en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (56), 1-21.

González, M. (2013). *Estrategias resilientes de los matrimonios mixtos o interculturales en Andalucía en la década 2000-2010.* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio Uhu.

Harris, V. W., Johnson, A. C., y Olsen, K. M. (2010). *Balancing Work & Family in the Real World: A Look at Couple Relationships, Finances, and Parenting*. Hayden- McNeil Pub.

Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*,*29*(1), 108-122. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311

Hyman, I. (2008). Theimpact of migration on marital relationships: A study of Ethiopian immigrants in Toronto. *Journal of Comparative Family Studies*, *39*, 149-163. Http://doi.org/ 10.3138/jcfs.39.2.149

Khawaja, N. G., y Milner, K. (2012). Acculturation stress in South Sudanese refugees: Impact on marital relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, *36*(5), 624-636. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.03.007Get

Koester, J., y Lustig, M. (2015). Intercultural communication competence: Theory, measurement, andapplication. *International journal of intercultural relations, 48*, 20-21. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.006

Moscato, G. (2012). Familias interculturales en España: análisis de la satisfacción vital. *Portularia*, *12*, 35-43. https//.doi.org/ 10.5218/prts.2012.0004

Pai, Y., y Adler, S. A. (1997). *Cultural foundations of education*. Upper Saddle River.

Rodríguez, L. C. (2009). La España inmigrante: Mercado y ciudadanía. *REIS*, *97*(2), 95- 126. https://doi.org/10.5477/cis/reis.97.95

Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la*

Ciencia, *9*(17), 1-8.

Sánchez Márquez, G., y López Miguel, M. J. (2008). Ansiedad y modos de aculturación en la población inmigrante. *Apuntes de Psicología*, *26*(3), 399-410.

Storti, M. (1990). *Modelización numérica de problemas de frontera libre y móvil* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Litoral de Santa Fe, Argentina]. UNL.

Violencia de género en +65 años, un tema pendiente en la formación del personal sociosanitario[41]

M.ª Josefa Mosteiro García [1]
Beatriz García Antelo [1]
Aixa permuy [1]
Felicidad Barreiro Fernández [1]
[1] *Universidad de Santiago de Compostela, España*
pepa.mosteiro@usc.es

Resumen

La violencia de género es un fenómeno complejo que varía en función de la edad, el nivel educativo, la etnia, el estado marital, etc. Además, sigue siendo una de las principales causas de muerte entre las mujeres, por delante de las provocadas por el cáncer, los accidentes de tráfico o conflictos bélicos. Este trabajo tiene como objetivo conocer la formación que tienen los/as profesionales de atención sociosanitaria sobre la violencia de género, y más concretamente en mujeres de más de 65 años. Para ello se realizó una investigación de carácter cualitativo, mediante un diseño de estudio de casos, en el que participaron un total de doce profesionales: diez médicas y dos trabajadores/as sociales de atención primaria. A través del uso de la entrevista como técnica de recogida de información se indagó, entre otras cuestiones, en la formación recibida sobre violencia de género en mujeres mayores de 65 años. Los resultados obtenidos ponen en evidencia la necesidad de afrontar de forma urgente la formación, tanto inicial como continua, de los/as profesionales de atención sociosanitaria.

Palabras clave: violencia de género, formación, personal sanitario

Abstract

Gender violence is a complex phenomenon that varies depending on age, educational level, ethnicity, marital status, etc. Furthermore, it continues to be one of the main causes of death among women, ahead of those caused by cancer, traffic accidents or war conflicts. This work aims to understand the training that social and health care professionals have on gender violence, and more specifically in women over 65 years of age. For this purpose, a qualitative investigation was carried out, using a case study design, in which a total of twelve primary care social and health care professionals participated. Through the use of the interview as an information collection technique, among other issues, the training received on gender violence in women over 65 years of age was investigated. The results obtained highlight the need to adequately address the training of social and health care professionals, both initial and ongoing.

Keywords: gender violence, training, health personnel

Introducción

La violencia de género, según el artículo 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia hacia la Mujer de la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU, 1993) es “todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada”.

Se trata de un problema a nivel social y de salud pública que no solo afecta a la víctima, sino también a todo su entorno. En el caso de mujeres de más de 65 años, la violencia de género es un fenómeno invisible debido a las características del maltrato que sufren y a la falta de autorreconocimiento como víctimas, lo que dificulta que pidan ayudan o denuncien (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2018).

41 Proyecto *La atención sociosanitaria en Galicia a mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género. Un estudio cualitativo*. Universidad de Santiago de Compostela. Convocatoria de Ayudas a la investigación de la Universidad de Santiago de Compostela para la realización de proyectos destinados al desarrollo de medidas del pacto de estado contra la violencia de género, para el año 2023.

Según se recoge en la Ley Orgánica 1/2004, los poderes públicos no pueden ser ajenos a esta realidad y deben dotar de instrumentos eficaces al ámbito sanitario para hacer reales y efectivos los derechos de las mujeres víctimas. Así, la intervención de los y las profesionales de la salud es prioritaria, tanto en lo referido a la detección como al diagnóstico y la intervención (Raya et al., 2004), sobre todo, en el caso de las mujeres de mayor edad que son las que más asiduamente asisten a los centros de salud siendo, en ocasiones, este personal sanitario el primer y único profesional con el que contactan (Baides, 2018).

La actuación sanitaria ante la violencia de género implica a todo el personal de atención primaria y atención especializada y, de modo especial, a médicas/os y trabajadores/as sociales. Estudios como el de Badenes y Expósito (2021) señalan que las/os profesionales de la salud están poco preparadas/os y aunque algunas/os han recibido formación, es escasa (Hernando y Laespada, 2021; Rodríguez-Blanes et al., 2017; Santomil, 2021), si bien muestran actitudes favorables hacia la formación en este campo (González da Silva, 2018; Murillo et al., 2018). El presente trabajo tiene como objetivo conocer la formación que tienen los/as profesionales de atención sociosanitaria sobre la violencia de género, concretamente, en mujeres de más de 65 años.

Método

Se ha optado por una metodología cualitativa, desde la perspectiva analítica de género, para conocer en profundidad la visión de las/os profesionales del ámbito sociosanitario sobre la temática objeto de estudio.

Participantes

Son doce las personas participantes en el estudio, diez médicas y dos trabajadores/as sociales de centros de salud de la Comunidad Autónoma de Galicia, seleccionadas a través de un muestreo no aleatorio de bola de nieve.

Técnica de recogida de información

Para recoger la información se utilizó una entrevista semiestructurada a partir de un guion de preguntas en las que se planteaban, además de otras cuestiones, las siguientes referidas a la formación: ¿Tiene formación específica sobre violencia de género, y más concretamente, sobre mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años?, ¿Cómo la ha adquirido?, ¿Cree que es suficiente dicha formación?; ¿Cree que la violencia de género debería tener más presencia en la formación universitaria, por un lado, y, por otro lado, en la continua de los/as profesionales?

Procedimiento y análisis de datos

Las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo de las informantes y fueron grabadas, previo consentimiento informado. Para organizar e interpretar la información se llevó a cabo un análisis de contenido deductivo-inductivo a través de la elaboración de un sistema jerárquico de categorías siguiendo el procedimiento de análisis cualitativo de Miles y Huberman (1994). Con el fin de garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información obtenida se ha utilizado un sistema de codificación para identificar a cada participante en el que se incluye el número de la entrevistada, y su puesto de trabajo.

Resultados

En relación con la **formación inicial**, tanto las médicas entrevistadas como el trabajador y la trabajadora social señalan que la formación debe estar presente durante la carrera universitaria. Algunas voces añaden incluso que la violencia de género se debería abordar de forma transversal en todas las materias del grado de medicina.

> "Dado el alcance de hoy en día, no sólo violencia de género, sino violencia a mayores, niños, creo que sí. Sí, por su puesto, rotundamente". (E5_Med)

> "Más que materia, una asignatura que sea... debería ser algo transversal (…) en medicina preventiva, en endocrino, por ejemplo, por el problema de nutrición. Después también todo lo que es el aparato locomotor. Después lo que es muchas patologías, estar alerta por si surge eso". (E3_Med)

De los discursos de las médicas entrevistadas también se visualiza la necesidad de que el abordaje de este tema se inicie desde las primeras etapas educativas.

> "Pues sí, se deberían abordar más en estos temas, en las mayores de 65 y las menores, evidentemente. Pero no sólo en la formación universitaria. A nivel de educación general de la población, en los colegios, institutos… está en boga el tema, pero no llega, no llega, hay que hacer más". (E6_Med)

Respecto a la **formación continua**, tanto la trabajadora social como siete de las médicas entrevistadas señalan que han realizado a lo largo de su vida profesional cursos de formación sobre violencia de género, si bien en algunos casos hacía ya bastantes años.

> "Había hecho un curso, hace muchos años, 20 años". (E5_Med)

> "Yo creo que hice algún curso hace muchos años, pero recientemente no, no me reciclé en nada de esto, no". (E6_Med)

Las razones que esgrimen tanto el trabajador social como las dos médicas que no han recibido formación específica son la falta de tiempo para poder asistir a estos cursos en horario laboral.

> "Nos hemos tenido que formar a nuestra costa… si me preguntas si el sistema o las instituciones nos han ayudado… poco, poco…pero, porque la medicina durante muchísimo tiempo se centró en patologías orgánicas, y todo eso no tenía cabida. Y después además como necesito más tiempo y el tiempo no lo tenemos, es complicado". (E3_Med)

Los cursos de formación en ningún caso abordan la especificidad de la violencia de género en mujeres de más de 65 años, si bien es cierto que, se están llevando a cabo campañas dirigidas a la sensibilización de la violencia en este colectivo.

> "No. Últimamente sí hay campañas, pero al principio no… era que como muy general. Últimamente se hace más hincapié en las personas de más de 65 años, sabes… porque es un margen de población muy grande, y además un margen de población que no tuvo acceso a una formación que le hiciera identificar eso". (E3_Med)

En cuanto a los organismos responsables de organizar dicha formación, las respuestas son diversas y abarcan desde las profesionales médicas que se han formado en el propio puesto de trabajo, a través de la oferta formativa del servicio de salud, hasta las que han asistido a cursos organizados por sociedades científicas médicas y otros organismos.

> "Mi formación viene sobre todo por la SEMFYC (Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria) del grupo de comunicación y salud". (E9_Med)

> "Sí, son cursos del Ministerio de Igualdad, de la Xunta, el SERGAS (violencia de género), UNED (prostitución, inmigración, acompañamiento a mujeres víctimas de violencia de género…". (E1_Ts)

A pesar de la oferta, según relata una de las entrevistadas, la falta de formación es una de las causas que dificulta la detección por parte del profesional sanitario de casos de mujeres víctimas de violencia de género: "No es suficiente. Es que yo creo que no detectamos porque no sabemos cómo". (E5_Med).

Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos se desprende que para poder atender a las particularidades de la violencia que sufren las mujeres mayores de 65 años, la formación es un elemento fundamental y el personal entrevistado es consciente de ello, no obstante, a través de sus testimonios y en línea con estudios previos (Rodríguez-Blanes et al., 2017; Santomil, 2021) se constata que la formación universitaria es inexistente al igual que la formación continua y específica en mujeres de más de 65 años. Por tanto, desde los poderes públicos es necesario afrontar de forma urgente la formación de estos/as profesionales de atención sociosanitaria, ya que es fundamental para ofrecer una atención adecuada a las mujeres que sufren en silencio la violencia.

Impacto y transferencia

La investigación da respuesta a uno de los retos sociales pendientes en la sociedad actual, la visibilización de las mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años, al mismo tiempo que pretende llenar un vacío en el campo de conocimiento de la temática objeto de estudio. La investigación tendrá un impacto a nivel social, en la medida de que la eliminación de la violencia de género ha de ser un reto de toda la sociedad; en las propias mujeres a través de la mejora de su calidad de vida y a nivel institucional a través de la optimización de las acciones dirigidas a atender a este colectivo y la formación de las/os profesionales que las/as atienden.

Referencias bibliográficas

Baides, R. (2018). Violencia de Género: Papel de Enfermería en la Prevención Secundaria desde Atención Primaria. *Enfermería Global*, *17* (51), 484–496. http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.3.307241

Badenes-Sastre, M., y Expósito, F. (2021). Percepción y detección de violencia de género e identificación como víctimas: Un estudio bibliométrico. *Anales de Psicología*, *37*(2), 341–351. https://doi.org/10.6018/analesps.434611

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2018). *Estudio sobre las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género*. Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/pdfs/Estudio_VG_Mayores_65.pdf

González Da Silva, J. (2018). Evaluación del conocimiento y aplicación por parte del profesional de enfermería en atención primaria de un protocolo oficial en supuestos de violencia de género. *Ética de los cuidados*: *Humanización en salud*, (11). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7342957

Hernando, M., y Laespada, M.ª T. (2021). Víctimas de violencia de género mayores de setenta y cinco años: análisis interseccional de vulnerabilidades y nuevas formas de maltrato. *Zerbitzuan*, *75*, 5-21. https://doi.org/10.5569/1134-7147.75.01

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2014, núm. 313, pp. 1-53.

Miles, M.B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data análisis*. Sage

Murillo, P., San Sebastián, M., Vives-Cases, C., y Goicolea, I. (2018). Factores asociados a la respuesta a la violencia del compañero íntimo en atención primaria de salud en España. *Gaceta Sanitaria*, *32* (5), 433-438. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.03.003

ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*.

Rodríguez-Blanes, G., Vives-Cases, C., Miralles-Bueno, J. J., San Sebastián, M., y Giocolea, I. (2017). Detección de violencia del compañero intimo en atención primaria de salud y sus factores asociados. *Gaceta Sanitaria*, *31*(5), 410-415. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.11.008

Raya, L., Ruiz, I., Plazaola, J., López-Abisab, S., Rueda, D., García de Vinuesa, L., González, J.M., Garralon, L.M., Arnalte, M., Lahoz, B., Acemel, M.D., y Carmona, M.P. (2004). La violencia contra la mujer en la pareja como factor asociado a una mala salud física y psíquica. *Atención Primaria*, *34* (3), 117-124. https://doi.org/10.1016/S0212-6567(04)79480-9

Santomil, X. (2021). Violencia de xénero: Efectos na saúde das mulleres análise e atención profesional. *Revista galega de traballo social "Fervenzas",* (23), 111-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7845289

La investigación implicada generacionalmente (profesoras y alumnas) que participan en el Laboratorio Educación, Pedagogía Social y Cárceles de la Universidad de Guadalajara (México)

María de las Mercedes Palencia Villa
Universidad De Guadalajara, México
Maria.palencia@academicos.udg.mx

Resumen

El objetivo de la presente investigación consiste en explorar de qué manera las alumnas y profesoras *se implican* en la educación de personas privadas de libertad. Parto del supuesto de que quiénes eligen trabajar en contextos vulnerables, son sensibles a los problemas sociales, y la vigilancia epistemológica[42], forma parte de su práctica en investigación. Por lo cual, narrar su *experiencia,* desde su mirada generacional, aportará elementos importantes para la formación de investigadores en el Laboratorio Educación, Pedagogía Social y Cárceles de la Universidad de Guadalajara. Presento una etapa exploratoria, resultado de 4 entrevistas: dos a profesoras y a dos estudiantes que realizan investigación con personas privadas de su libertad. Se analizan desde un paradigma de interpretación-apropiación-reconfiguración de la fenomenología hermenéutica.

Palabras clave: Educación de presos, Exclusión Social y Adaptación social

Introducción

En el Departamento de Educación se creó recientemente el Laboratorio Educación, Pedagogía Social y Cárceles en el que participan dos alumnas y dos colegas de la Maestría en Investigación Educativa desarrollando temáticas en torno a la educación en cárcel. El objetivo general del Laboratorio es promover proyectos de investigación que ayuden a diseñar un modelo de educación para personas privadas de libertad y que además proporcionen información útil para la toma de decisiones respecto de los involucrados en la reinserción social y para disminuir la reincidencia. (Gaceta Universitaria 24 de enero 2024)

Como investigadora de este posgrado me interesa conocer de qué manera las alumnas y profesoras se implican43 en el proceso de investigación y parto del supuesto de que la experiencia de las profesoras tiene un peso importante en contextos vulnerables que pocas veces se analiza, por lo que me conduce a preguntarme ¿Se pueden transmitir esta experiencia? ¿De qué manera su mirada generacional permea en la implicación subjetiva?

Aspectos Teóricos Metodológicos

Se aplicaron 4 entrevistas, 2 a las alumnas y 2 a las profesoras[44], se realizó una pregunta abierta, con la finalidad de que ellas mismas construyeran su relato desde su experiencia, que otorgue un sentido de implicación. Se analizó desde un enfoque interpretativo, donde no hay reglas para hacer buenas conjeturas, pero si métodos para validarlas. Esta dialéctica entre conjeturar y validar constituye una figura de la dialéctica entre comprensión y explicación. No se puede comprender las pautas significativas sin una especie de compromiso personal (semejante al lector que se enfrenta con la semántica profunda del texto y la hace suya). La noción de compromiso personal no elimina el círculo hermenéutico, éste continúa siendo una estructura insuperable del conocimiento aplicado a prácticas humanas (Ricoeur, 1996).

42 Para Bourdieu la única utilidad de la epistemología es la vigilancia de todos los actos de investigativos como son : elecciones temáticas, metodológicas e instrumentos. Este es el caso de la investigación educativa en cárceles, porque a partir de la conciencia reflexiva, puede intervenir, implicarse, a través de un conocimiento que pueda afectar y transformar el pensamiento.

43 Entiendo por implicación en investigación, los procesos de interpelación a ciertos temas, y sucesos de nuestra vida, que nos conducen a elegirlos. Implicación (del latín *implicare*) es una afirmación que conlleva otra, sin que la segunda deba ser comunicada. Etimológicamente proviene de la existencia de algo "plegado", doblado u oculto al interior de otro algo. Lo interior no es visible o perceptible, aunque esté ahí.

44 Las entrevistas serán numeradas : la profesora 1 y estudiante 1 llevan más tiempo en el trabajo de campo en contextos de encierro, mientras la profesora 2 y la alumna 2, llevan menos tiempo de trabajo en estos contextos.

Sin embargo, actualmente hay una crisis de la experiencia ya que el mundo contemporáneo ha cambiado tanto, como señala Garcés: "El mundo se ha hecho demasiado pequeño para vivir todos en él y demasiado grande para cambiarlo"(2013:47). La autora sostiene que hemos ido viendo que el futuro ya no es progreso y desaparecen los ideales de cambiar el mundo(2017) ,

El relato es el eje que moldea la experiencia y permite analizar el vaivén entre tiempo de la narración y el tiempo de vida. Por ello, la experiencia y el conocimiento tienen sus propias características, la experiencia es sabiduría, pero se distancia del conocimiento; se trata de un saber práctico de carácter artesanal, que implica una interacción con los otros, remite al sentido común, que sirve para guiarse en la vida y hacer un camino seguro. (Benajmin, 1986)

- **Las Profesoras**

Profesora 1 lleva varias décadas estudiando la violencia, por lo que le pregunté: ¿De dónde surgió tu interés por estudiar a la policía e ir a la cárcel a realizar tu trabajo de campo? Me respondió:

> Cuando yo estaba en la prepa, tenía una amiga, que su madre era muy católica, iba a la cárcel a llevarles comida a los presos y nos invitaba. Ese trabajo me encantaba, cada viernes iba y yo cocinaba a los presos, fue una experiencia muy importante. Pero con el tiempo he redimensionado, me cobró factura y me apareció una enfermedad, me dieron ataques de epilepsia y seguramente se debió a todo lo que sé, pero me ha ayudado a poner las cosas en su lugar: me di cuenta de que son seres humanos abandonados y hay mucha precariedad subjetiva y maldad. Pero es necesario hacer un gran ejercicio *para no romantizar esto*, nunca me he sentido con el síndrome de Estocolmo, puedo comprender y procuro no enamorarme.

Por su parte, **Profesora 2** , lleva menos tiempo que la **Profesora 1,** haciendo trabajo de campo en la cárcel, y al preguntarle cuál fue el origen o el sentido de trabajar estos temas, me respondió:

> Empecé a ir a la cárcel por sentirme desanimada por el trabajo académico, es muy solitario, tenía mis crisis y en una coyuntura, me invitaron a un equipo de investigación. Elabore los programas con los jóvenes que cometieron delitos graves, con el fin de reflexionar con ellos, explorando con temas que los atraviesan: género, violencia, etc. Ahora me siento muy viva, con relación a lo que hago, me ha hecho replantearme mi vida en la universidad de otro modo. Llevar la universidad a la cárcel y la cárcel a la universidad, ha encontrado sentido a mi trabajo.

- **Las alumnas**

Alumna 1:

¿De dónde surgió tu interés por ir a la cárcel a realizar su trabajo de campo?

> Me gustaría aclarar que antes de entrar a cárceles, cuando estudié Psicología, hice trabajo de campo en un psiquiátrico, por lo que la cárcel no es la única ni primera institución de encierro que he estudiado. En psicología tuve proyectos autónomos con personas en instituciones de encierro, me enfocaba a procesos de diálogo, no fueron sólo las visitas. Las internas me enseñaron –va a sonar a cliché- los códigos de la cárcel, me acogieron y ellas sintieron que lo que me platicaban era importante, por lo que sentí el compromiso de volver. Yo no sabía por qué quería regresar, veo mi trayectoria por capítulos, en la cárcel femenil, la juvenil y ahora en la preventiva.

Alumna 2

> Es la primera vez que ingreso a la cárcel, antes había aplicado talleres de filosofía con niños, creí que en la cárcel iba a ser una experiencia muy difícil, pensaba que las compañeras no iban a estar dispuestas y fue todo lo contrario. Recuerdo al Dr. Ángel (uno de mis lectores) me decía que al entrar a la cárcel ya no iba a ser la misma y ahora que he tenido la experiencia, es cierto, desde la apariencia, yo nunca usaba reloj, pero en prisión es indispensable. También en reflexionar mi vida a partir de la experiencia de ellas, a veces uno piensa que lo que a uno le pasa es lo más trágico, y cuando te encuentras con historias tan difíciles, me han enseñado la aplicación de la fortaleza. Cuando las escuchas te hace sentido, me han enseñado muchas virtudes que he podido aplicar en mi vida. Concibo el conocimiento de otra manera, reforcé la idea que el conocimiento es colectivo y yo era una aprendiz más, pero ellas refuerzan mi pensamiento, sintiéndome cómoda con la crítica.

Reflexiones Finales (Análisis)

El concepto de generación Ricoeur (1996) lo considera el mundo intermedio entre el tiempo exterior del calendario y el interior de la vida psíquica, de ahí que tener la misma edad no conforma una generación, sino un modo de estar en el mundo, lo que define como *horizonte de sentido*. Por lo tanto, no se puede reducir el fenómeno generacional a un proceso lineal y homogéneo en el tiempo. De ahí que, en la narración de la experiencia se parecen, no por la edad de las participantes, sino por su mayor experiencia en contextos de encierro. La profesora 1 y la alumna 1, tienen en común tratar de no "romantizar el contexto", mientras que la profesora 2 y alumna 2 tienen aún la esperanza en transformar la realidad de manera colectiva. Es decir, no sólo la implicación con el objeto de estudio, sino la *co-implicación*, concepto que define Garcés (2013) ".... no se trata de tener acceso al otro, sino nuestra co-implicación en un mundo común" (p.49). De ahí que la narrativa de las entrevistadas se construyó desde un horizonte de sentido de lo común, en la profesora y alumna con menos experiencia en contextos de encierro, quiénes expresaron mayor importancia con el trabajo colectivo y consecuentemente hay una construcción ideal en transformación de la sociedad.

Esta primera etapa me conduce a nuevas preguntas: ¿Cómo se enriquecen y se empobrecen los ideales colectivos, cuando se trabaja en contextos vulnerables? ¿Qué papel juega la experiencia en la vigilancia epistemológica?

Bibliografía

Benjamín W (2021) *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica y otros ensayos sobre arte, técnica y masas.* Alianza Editorial

Bourdieu &Chamboredon (1975) *El oficio del sociólogo.* Siglo veintiuno editores

Garcés M. (2013) *Un mundo Común.* www.ed-bellaterra.com

Garcés M. (2017) *Nueva Ilustración radical.* Editorial anagrama.

Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y Narración II*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción: de la hermenéutica del Texto a la hermenéutica de la Acción* [ed. 3]. Editorial Prometeo

http://www.gaceta.udg.mx/lleva-cucsh-proyectos-de-educacion-a-contextos-penitenciarios/

La musicoterapia como terapia médico-educativa en las aulas hospitalarias [45]

Lucía García Expósito1 [1]
[1] *Universidade de A Coruña, España*
lucia.gexposito@udc.es

Resumen

La Pedagogía Hospitalaria ha evolucionado en el último siglo hasta alcanzar una visión holística e individualizada que atiende las necesidades educativas especiales de cada niño y niña. Actualmente la citada corriente pedagógica se enfrenta a retos de carácter filosófico, económico y tecnológico, a través de los cuales debe desarrollar e implantar nuevas metodologías y materiales en un ambiente en el que no se promueve la formación profesional. La musicoterapia es una de las respuestas más interesantes para enfrentar este reto desde una visión transversal médico-educativa. A través de este estudio se analizarán los usos, beneficios, retos y presencia de terapias médico-educativas en aulas hospitalarias, en especial la musicoterapia. Se hará uso de una metodología mixta con carácter descriptivo, a través de cuestionarios en escala Likert y preguntas abiertas, y grupos focales. Los datos obtenidos, se analizarán a través de diferentes programas de análisis de datos para su posterior transferencia bajo la modalidad de difusión y visibilidad del conocimiento internacional.

Palabras clave: Pedagogía, Terapia Ocupacional, Educación Especial, Infancia Desfavorecida, Pediatría.

Abstract

Hospital Pedagogy has evolved in the last century to achieve a holistic and individualized vision that addresses the special educational needs of each child. Currently, the aforementioned pedagogical faces challenges of a philosophical, economic and technological nature, through which it must develop and implement new methodologies and materials in an environment in which training towards professionals is not promoted. Music therapy is one of the most interesting responses to face this challenge from a transversal medical-educational vision. Through this study, the uses, benefits, challenges and presence of medical-educational therapies in hospital classrooms will be analyzed, paying special attention to music therapy. A mixed methodology with a descriptive nature will be used, opting for questionnaires on a Likert scale and open questions, and focus groups. The data obtained from these instruments will be analyzed through different data analysis programs for subsequent transfer under the modality of dissemination and visibility of international knowledge.

Keywords: Pedagogy, Occupational Therapy, Special Education, Disadvantaged Children, Pediatrics.

Introducción

A raíz de la participación en el programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación ofrecido por la Universidade de A Coruña, se diseña una tesis doctoral centrada en analizar los usos, beneficios, retos y presencia de terapias médico-educativas en aulas hospitalarias, centrando la atención en el caso de la musicoterapia sobre pacientes pediátricos/as y su futura reincorporación al aula formal, desde una perspectiva de las Ciencias de la Educación y haciendo uso de una ciencia positiva, la cual parte del estudio del pasado para conocer el presente y divagar sobre el futuro del tema en cuestión. En esta comunicación se ofrece una breve revisión teórica de la situación histórica de la Pedagogía Hospitalaria y la musicoterapia en ambientes sanitarios y aulas hospitalarias pediátricas, con la intención de incitar el interés sobre la corriente pedagógica.

La Pedagogía Hospitalaria nace a mediados del siglo veinte con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de aquellos/as menores en riesgo de exclusión educativa por motivos de enfermedad. Su nacimiento es el resultado de una progresiva diversificación de los tratamientos pedagógicos (Lizasoain, 2021) como consecuencia del deseo de alcanzar un pensamiento pedagógico contemporáneo.

45 Beneficiaria de las ayudas de apoyo a la etapa predoctoral en las universidades del SUG, en los organismos públicos de investigación de Galicia y en otras entidades del Sistema gallego de I+D+i 2023.

Los orígenes de esta corriente pedagógica se remontan a la Educación Especial, pero es en 1978 con la publicación del informe Warnock cuando adquiere una identidad propia y específica. Este informe reconfigura la visión tradicional de la Educación Especial hacia una corriente más humanística y holística que "presta atención a las necesidades educativas especiales de los sujetos de manera individualizada, facilitando así el aprendizaje de los contenidos curriculares, el desarrollo personal e inclusión social del niño" (Teijeiro Boo et al., 2022, p.34).

Desde su nacimiento, la Pedagogía Hospitalaria se descompone en tres subcategorías de investigación transversales: enfoque teórico, tendencias metodológicas y debilidades, y dimensiones del trabajo y características del personal docente (Ávalos y Fernández, 2021), que nos permiten conocer cuáles son sus centros de interés, y analizar en profundidad el papel que ocupa cada uno de ellos dentro del desafío de humanizar y garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado al que se dirige.

Dentro de la Pedagogía Hospitalaria confluyen múltiples campos del saber centrados en dar respuesta a las necesidades biopsicosociales y desarrollar las necesidades de los/las niños/as, creando así un espacio de cesión y tensión con límites desdibujados en cuanto a responsabilidades y derechos de los/las participantes. Actualmente y según Castro-Ibáñez (2023) las principales tensiones a las que se enfrenta la Pedagogía Hospitalaria se pueden clasificar en tres grandes bloques:

> Desde una mirada filosófica los conceptos de tiempo y espacio, mostrando que es posible implementar procesos educativos alternativos que se escapan de la norma. Luego, una mirada desde lo económico abordará lo problemático que resulta financiar este tipo de educación, especialmente en países cuyo sistema de financiamiento se basa en la demanda. Finalmente, la mirada desde la tecnología apunta al rol fundamental que esta ha tenido en la continuidad del proceso educativo de niñas, niños y jóvenes con enfermedad (pp. 5-6).

Es probable que sean estas tensiones y la relativa juventud de esta corriente pedagógica, lo que provoca que la formación específica en Pedagogía Hospitalaria sea, en la actualidad, una asignatura pendiente en la formación universitaria del futuro personal docente (Ruiz Reverte et al., 2020); profesionales que resultan clave para alcanzar el objetivo principal de la Pedagogía Hospitalaria: continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuir a la estabilidad emocional de los/las infantes y alcanzar un bienestar y calidad de vida óptimos (Polaino y Lizasoain, 1992, citado en García-Parra y Pérez Sepulcre, 2021), y que deben desarrollar su profesión en un ambiente heterogéneo en términos de edad, nivel educativo y patología médica (Palomares-Ruiz et al., 2016), falto de antecedentes empíricos (Riquelme, 2006, citado en Ávalos y Fernández, 2021).

Uno de los principales retos a los que deben enfrentarse los/las profesionales de la educación, es crear materiales educativos que atiendan las necesidades educativas especiales transitorias de su alumnado, pero que también aúnen a todos/as aquellos/as profesionales que forman parte del engranaje de la Pedagogía Hospitalaria. Dentro del extenso, diverso y complejo mundo en el que dichos materiales deben implantarse, la opción de las terapias médico-educativas no farmacológicas resulta altamente interesante porque engloba y materializa esa colaboración entre agentes por la que la Pedagogía Hospitalaria aboga.

Además, "las terapias no farmacológicas suponen, hoy en día, una de las principales claves para poder trabajar desde la prevención de las posibles causas del deterioro cognitivo y físico. Trabajar y conocer elementos como la historia de vida, las aficiones, los valores y las creencias, trabajando desde los gustos personales y las preferencias, y combinarlas con las técnicas farmacológicas que actualmente han demostrado su eficacia" (Nevado-Rey, 2017, p.1) es una estrategia que cada vez gana mayor relevancia dentro del mundo sociosanitario.

Entre estas terapias, se destaca la musicoterapia. Según la Federación Francesa de Musicoterapia (FFM) citada en Verdier et al. (2021) la musicoterapia es "una práctica de cuidado, relación de ayuda, acompañamiento, apoyo o rehabilitación, utilizando el sonido y la música, en todas sus formas, como medio de expresión, comunicación, estructuración y análisis de la relación" (párr. 4), por ello funciona como mediadora entre el tratamiento farmacológico y las emociones y necesidades holísticas de los/las pacientes, facilitando el diálogo entre enfermedad-persona-tratamiento. Lo que nos hace comprender que no es la música la que contiene un poder terapéutico sino el uso que se hace de ella en un contexto muy concreto y según una técnica concreta (Verdier et al., 2021), siempre por profesionales del sector.

Dentro de un aula hospitalaria la musicoterapia adquiere un tono lúdico, basado en el juego y con el objetivo de que "los niños expresen activamente sus sentimientos y simbólicamente sus deseos y fantasías, beneficiándose

de ello tanto los infantes como los profesionales sanitarios" (García-Expósito, 2023, p.7), ya que esta herramienta ayudará a equilibrar el desajuste emocional provocado por la enfermedad e ingreso hospitalario en la vida de los/las menores, mientras favorece la humanización del espacio hospitalario y la creación de redes de colaboración y apoyo entre familias-docentes-personal sanitario-menores.

En términos académicos, el uso de la musicoterapia, así como de otras terapias médico-educativas, facilitan la adquisición de competencias curriculares de manera transversal y atendiendo a esa diversidad constante y volátil típica de un aula hospitalaria.

Método

Este estudio opta por una metodología mixta con carácter descriptivo, desde el doble enfoque cualitativo y cuantitativo.

Desde el enfoque cuantitativo se analizará la percepción de los diferentes agentes interventores en un aula hospitalaria sobre los usos, beneficios, retos y presencia de terapias médico-educativas en el espacio ocupado por dichas aulas, centrándose especialmente en la musicoterapia. Para ello se hará uso de diferentes cuestionarios en escala Likert y preguntas abiertas. Mientras que desde la perspectiva cualitativa se valora la posibilidad de realizar entrevistas no estructuradas o grupos focales dirigidas a personal relevante para la investigación. Optar por una metodología mixta asegura crear continuos puentes de unión entre aparentes polos opuestos que podrían dar lugar a nuevas concepciones que expandan el conocimiento ofrecido por la investigación.

Resultados

En el momento actual se están diseñando los cuestionarios y decidiendo la manera correcta de obtener la información cualitativa, bien a través de entrevistas semiestructuradas o grupos focales.

Los resultados de este estudio serán tratados bajo los principios éticos recogidos en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, primando el anonimato de la muestra participante y siguiendo el código deontológico de la investigación educativa.

Para el análisis de resultados se utilizarán programas de análisis de datos tales como SPSS y Atlas.ti.

Impacto y transferencia

La evaluación de la transferencia e impacto de resultados científicos entre profesionales proporciona una información relevante para abordar el estudio de la eficacia de los programas propuestos en base a su rendimiento (Pamies Berenguer, 2023). Bajo este pretexto, la investigación aquí planteada optará por la modalidad de difusión y visibilidad del conocimiento internacional (Biblioteca Nacional de España, 2023) centrada en:

a) Publicación de los resultados de investigación en revistas científicas indexadas en Scopus o Web of Science.
b) Publicación de los resultados de investigación en libros.
c) Participación, con el fin de transferir el conocimiento, en conferencias, simposios y congresos nacionales e internacionales.
d) Organización de actividades de transferencia, divulgación y difusión.

Teniendo presente el carácter social del estudio aquí planteado, la transferencia y análisis del impacto de los resultados de este adoptarán el estilo humanístico al que insta el último informe de la UNESCO, compartiendo así los resultados obtenidos con la muestra participante y reflexionando sobre el impacto de estos en la realidad social que representan estas personas.

Referencias bibliográficas

Ávalos, L. & Fernández, M. B. (2021). Teachers of Hospital Pedagogy: A Systematic Review. *Paidéia (Ribeirão Preto), 31*. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3139

Biblioteca Nacional de España (2023). *Estrategia Digital 2023-2025*. BNE.

Castro-Ibáñez, C. (2023). The Education of Students in Hospital Schools: A View from Philosophy, Economics, and Technology. *Revista Electrónica Educare*, *27*(3), 1-17. https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17242

García-Expósito, L. (2023). *La música como terapia en aulas hospitalarias*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidade de A Coruña].

García-Parra, M. & Pérez Sepulcre, M. (2021). Vínculos entre Ética, Tecnología Educativa y Pedagogía Hospitalaria: una revisión sistematizada de la literatura. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa., 77,* 17-34. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2121

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 294, de 06 de diciembre de 2018. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673

Lizasoain, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía Hospitalaria. *Revista Electrónica Educare, 77,* 5-16. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2143

Nevado-Rey, M. (2017). Intervenciones no farmacológicas. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 52 (1),* 44-46. https://doi.org/10.1016/S0211-139X(18)30080-5

Pamies Berenguer, M. (2023). *Estudio de la transferencia y el impacto de la formación permanente del profesorado no universitario en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. http://hdl.handle.net/10201/131064

Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B., & Garrote-Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1507-1522. https://doi.org/10.11600/1692715x.14242240815

Ruiz Reverte, M., García Raga, L. & Ochoa Linacero, B. (2020). Necesidades de formación en pedagogía hospitalaria. Valoración de expertos en materia de competencias docentes específicas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 24 (3),* 223-245. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.8130

Teijeiro Boo, Y., Rodríguez Rodríguez, J. & Cores Torres, A. (2022). Los materiales didácticos en las escuelas de hospital: un proyecto de aprendizaje-servicio para atender a la diversidad del alumnado hospitalizado. *Revista Brasileira de Educação Especial, 28.* https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0094

Verdier, N., Genguelou, M. & Tromeur-Navaresi, E. (2021). La musicothérapie en contexte de COVID-19: quelles adaptations et dans quelles dynamiques communicationnelles?. *Reveu de communication sociale et publique: communiquer, 32,* 135-152. https://doi.org/10.4000/communiquer.8435

Innovación Pedagógica y Compromiso Estudiantil en la Prevención de Violencias de Género: Un Estudio Interuniversitario mediante Fotovoz

Annachiara Del Prete[1]
Betty Estévez Cedeño
[1] *Universidad de la Laguna, España*
aprete@ull.edu.es

Resumen

El proyecto FOMPAE 'Fotovoz: Metodología Participativa y Aprendizaje Experiencial' investiga la efectividad de la metodología del fotovoz para sensibilizar y movilizar al alumnado universitario en torno a la prevención de las violencias de género (VGs) en el ámbito académico. A través de una adaptación metodológica del proyecto internacional PhV_SeGReV, este estudio interuniversitario busca profundizar en las percepciones y actitudes del estudiantado hacia las VGs, empleando el fotovoz como herramienta pedagógica experiencial para fomentar una participación crítica y activa.

Palabras clave: Violencias de género, Fotovoz, Innovación pedagógica, Sensibilización, Educación universitaria, Prevención.

Abstract

The FOMPAE project 'Photovoice: Participatory Methodology and Experiential Learning' investigates the effectiveness of the photovoice methodology to raise awareness and mobilise university students around the prevention of gender-based violence (GBV) in the academic environment. Through a methodological adaptation of the international project PhV_SeGReV, this inter-university study seeks to deepen the perceptions and attitudes of students towards GBV, using photovoice as an experiential pedagogical tool to encourage critical and active participation.

Keywords: Gender violence, Photovoice, Pedagogical innovation, Awareness raising, University education, Prevention.

Introducción

En el contexto actual de las universidades españolas, se observa una creciente preocupación por las violencias de género (VGs), un fenómeno multifacético que socava la igualdad, la seguridad y el bienestar de la comunidad universitaria (Ministerio de Igualdad 2023). A pesar de los esfuerzos legislativos y las iniciativas de prevención, las VGs persisten, manifestándose a través de una amplia gama de comportamientos, desde el acoso sexual hasta la discriminación y la agresión física (Cifuentes, 2018; Matus et al., 2018). Este proyecto de investigación interuniversitario, titulado 'Fotovoz: Metodología Participativa y Aprendizaje Experiencial' (FOMPAE), (referencia 2023/2321) surge como una respuesta innovadora a esta problemática, proponiendo una intervención educativa que va más allá de los enfoques convencionales.

Centrándose en la Universidad de La Laguna, el proyecto busca explorar y expandir el potencial del fotovoz, una metodología participativa que combina la fotografía y la narración personal, como una herramienta pedagógica poderosa para involucrar al alumnado en un diálogo crítico y constructivo (Martínez-Guzmán, et al. 2018) sobre las VGs. Al hacerlo, FOMPAE se adentra en el corazón de las dinámicas de género en el ámbito académico, buscando desentrañar cómo las percepciones, actitudes y experiencias del estudiantado en relación con las VGs están moldeadas por, y a su vez, moldean, el entorno universitario.

Este estudio se inspira en los logros del proyecto PhV_SeGReV[46], extendiendo y adaptando sus estrategias a las particularidades de la Universidad de La Laguna. Al emplear el fotovoz, FOMPAE no solo aspira a documentar y analizar las experiencias y percepciones estudiantiles en torno a las VGs, sino también a empoderar a las y los participantes, fomentando una reflexión profunda y la articulación de sus voces en la búsqueda de una cultura universitaria más igualitaria y libre de violencias.

46 PhV_SeGReV 'Transversalizando la sensibilidad hacia las violencias de género y sexual en la universidad a través de la práctica del fotovoz' (Ref. 2020 INDOV 00003)

El proyecto se sitúa en la intersección de la investigación educativa, la intervención social y la innovación pedagógica, proponiendo un modelo que resalta la importancia de la participación del estudiantado en los esfuerzos de prevención y sensibilización sobre las VGs. A través de la metodología del fotovoz, FOMPAE pretende catalizar un cambio significativo en la percepción y el abordaje de las VGs en el contexto universitario, contribuyendo a la construcción de espacios académicos más seguros, inclusivos y respetuosos.

Método

El proyecto FOMPAE adopta una metodología de investigación-acción participativa que se centra en el empleo de la técnica del fotovoz para fomentar una participación activa y reflexiva del alumnado en el análisis y la prevención de las violencias de género en la Universidad de La Laguna. Esta aproximación metodológica se fundamenta en la premisa de que la participación directa y creativa del estudiantado puede desencadenar un aprendizaje significativo y promover el cambio social.

La implementación metodológica se estructura en varias fases claramente definidas:

Selección de Participantes:

La selección se realizará mediante un muestreo intencional, enfocado en estudiantes de la Universidad de La Laguna que representen una diversidad de disciplinas académicas, géneros y experiencias. Los criterios de inclusión abarcarán un rango de edad entre 18 y 25 años, estar activamente matriculadas/os en programas de grado o posgrado, y expresar interés y consentimiento informado para participar en el proyecto.

Talleres de Fotovoz:

Las y los participantes serán convocadas/os a una serie de talleres diseñados para introducirlas/os en la metodología del fotovoz, incluyendo aspectos éticos de la fotografía en contextos de investigación social, técnicas básicas de fotografía narrativa y análisis reflexivo de imágenes. Estos talleres estarán facilitados por expertas/os en fotovoz y pedagogía feminista, asegurando un espacio seguro para la expresión y el diálogo.

Creación y Recolección de Datos:

Las y los estudiantes serán invitadas/os a capturar imágenes que, desde su perspectiva, representen o evoquen aspectos relevantes de las VGs en el contexto universitario. A cada imagen le acompañará una narrativa escrita que explique el significado personal y colectivo atribuido a la fotografía. Este proceso no solo servirá como medio de expresión sino también como un instrumento de recopilación de datos cualitativos.

Análisis de Datos:

Las fotografías y las narrativas asociadas serán objeto de un análisis de contenido temático, identificando patrones, temas y significados emergentes. Este análisis buscará comprender cómo las y los participantes perciben y articulan sus experiencias y preocupaciones relacionadas con las VGs dentro del entorno universitario.

Evaluación de la Intervención:

Se llevará a cabo una evaluación pre y post intervención mediante cuestionarios estructurados para medir cambios en la percepción, actitudes y conocimientos sobre las VGs entre las y los participantes. Además, se organizarán grupos focales al finalizar el proyecto para recoger retroalimentación cualitativa sobre la experiencia del fotovoz y su impacto percibido.

Este enfoque metodológico no solo pretende generar conocimiento sobre las VGs desde la perspectiva estudiantil, sino también explorar la eficacia del fotovoz como herramienta pedagógica para promover un compromiso activo en la prevención y la sensibilización sobre esta problemática en contextos educativos superiores.

La introducción del fotovoz en el contexto universitario representa una innovación pedagógica significativa, rompiendo con los métodos tradicionales de enseñanza sobre las VGs. Este enfoque fomenta la co-creación de conocimiento, donde las y los estudiantes no son meras/os receptoras/es de información, sino participantes activas/os en el proceso de aprendizaje. La metodología del fotovoz permite que las experiencias personales y las voces de las y los estudiantes se conviertan en el centro del proceso educativo, facilitando así una conexión emocional y cognitiva más profunda con el tema. Esta innovación pedagógica no solo busca sensibilizar sobre las VGs, sino también empoderar al estudiantado para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades, promoviendo así una educación más inclusiva y sensible al género.

Resultados

El proyecto FOMPAE se orienta hacia la generación de un impacto significativo en la comprensión y abordaje de las violencias de género (VGs) dentro de la comunidad universitaria. A través de la implementación de la metodología del fotovoz, se espera fomentar un profundo cambio en la percepción y actitud del alumnado hacia las VGs,

aumentando su sensibilidad y conciencia sobre este complejo fenómeno. La participación en el proyecto debería llevar a las y los estudiantes a reconocer las diversas manifestaciones y dinámicas de poder subyacentes a las VGs, promoviendo así una reflexión crítica sobre sus propias actitudes y comportamientos.

Se anticipa que este proceso no solo enriquecerá el entendimiento individual de las y los participantes sobre las VGs, sino que también propiciará un compromiso más sólido con la prevención y el rechazo de conductas violentas y discriminatorias. La metodología del fotovoz, al centrar la voz y la experiencia de las y los estudiantes, se espera que les empodere como agentes de cambio, incentivándolas/os a tomar acciones concretas para promover una cultura universitaria más segura, igualitaria y respetuosa.

Además, los resultados obtenidos del proyecto están destinados a influir en las estrategias pedagógicas y políticas de la universidad, al proporcionar evidencia sobre la efectividad de enfoques educativos innovadores y participativos en la sensibilización sobre las VGs. Este enfoque experiencial y reflexivo podría inspirar la adopción de metodologías similares en otras áreas del currículo universitario, contribuyendo a una educación más inclusiva y comprometida con la justicia social y la igualdad de género.

En última instancia, el proyecto FOMPAE busca no solo aumentar la conciencia y mejorar la respuesta educativa frente a las VGs, sino también contribuir a la transformación social al educar a futuras/os profesionales que promuevan activamente entornos libres de violencia y discriminación de género. Se espera que estos esfuerzos colectivos y los resultados derivados del proyecto proporcionen un modelo valioso para otras instituciones educativas y fomenten una práctica educativa más efectiva y global en la lucha contra las VGs.

Discusión y conclusiones

La adopción de la metodología fotovoz ha demostrado ser una herramienta eficaz para involucrar al alumnado en una reflexión profunda y empática sobre este fenómeno, permitiendo no solo una comprensión más rica de las dinámicas de género sino también la articulación de estrategias de cambio desde las perspectivas estudiantiles (Martínez-Guzmán, Prado-Meza, Muro, & González, 2018). La discusión se centra en la capacidad del fotovoz para transformar la educación sobre VGs en un proceso interactivo y participativo, donde los testimonios visuales y narrativos de las y los estudiantes se convierten en el eje central para la sensibilización y la prevención.

Impacto y transferencia

Este proyecto no solo tiene el potencial de impactar significativamente en la Universidad de La Laguna, sino que también ofrece un modelo replicable y adaptable para otras instituciones que buscan abordar las VGs de manera innovadora y efectiva. La transferencia de los hallazgos y metodologías de FOMPAE a otros contextos educativos puede facilitar la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y seguros, promoviendo una cultura universitaria más consciente y activa contra las violencias de género. Este enfoque holístico y experiencial hacia la educación sobre VGs se alinea con los esfuerzos globales para construir sociedades más igualitarias y respetuosas, resaltando la importancia de la educación superior en la formación de futuras generaciones comprometidas con la erradicación de la violencia de género.

Referencias bibliográficas

Cifuentes, P. (2018) *Maltrato escolar: Acoso cibernético o ciberbullying.* Asesoría Técnica Parlamentaria. Valparaíso, Cámara de Diputados, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en https://www.camara.cl/pdf

Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C. M., Muro, C. T., & González, A. T. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (41), 157-185.

Matus, J., Rayman, D. y Vargas, R. (2018) *Violencia de género en internet en Chile. Estudio sobre las conductas más comunes de violencia de género en línea en Chile y la intervención del derecho penal*. Santiago, Fundación Datos Protegidos. Disponible en https://bit.ly/32hADP8

Ministerio de Igualdad (2023) *Principales datos sobre violencia de género. Secretaría de estado de igualdad y contra la violencia de género*. Madrid

Características de la violencia de género en mujeres mayores de 65 años. La perspectiva sociosanitaria [47]

Ana Mª Porto Castro [1]

[1]*Universidad de Santiago de Compostela, España*

anamaria.porto@usc.es

Resumen

La violencia de género en mujeres mayores de 65 años es una realidad que existe desde hace tiempo y, actualmente, se considera un grave problema social y también de salud pública. La finalidad de esta comunicación es presentar la visión de las y los profesionales de atención sociosanitaria sobre las características de la violencia de género en estas mujeres. Se realizó un estudio cualitativo, empleando para la recogida de información una entrevista en profundidad. La muestra está formada por 12 informantes: 10 médicas, 1 trabajadora y 1 trabajador social de centros de salud de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados indican que la situación de violencia en estas mujeres es, generalmente, detectada por las/os profesionales y se caracteriza por problemas psicológicos, somatizándose en ansiedad, depresión, fibromialgia…, provocando situaciones de vulnerabilidad derivadas de la escasa formación que poseen, la inactividad laboral, la carencia de habilidades sociales, el aislamiento, sobre todo en las que viven en zonas rurales, la falta de apoyo del entorno familiar y social, o su dependencia económica del maltratador. Se concluye que es fundamental el papel del personal sociosanitario para una adecuada atención integral de las mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años.

Palabras clave: Atención sociosanitaria, edadismo, mujeres mayores víctimas de violencia, violencia de género.

Abstract

Gender violence in women over 65 years of age is a reality that has existed for a long time and is currently considered a serious social and also public health problem. The purpose of this communication is to present the vision of social and health care professionals on the characteristics of gender violence in these women. A qualitative study was carried out, using an in-depth interview to collect information. The sample is made up of 12 informants, 10 doctors, 1 worker and 1 social worker from health centers in the Autonomous Community of Galicia. The results indicate that the situation of violence in these women is generally detected by professionals and is characterized by psychological problems, resulting in anxiety, depression, fibromyalgia..., causing situations of vulnerability derived from the poor training they have, work inactivity…, the lack of social skills, isolation, especially in those who live in rural areas, the lack of support from the family and social environment, or their economic dependence on the abuser. It is concluded that the role of social and health personnel is essential for adequate comprehensive care of women victims of gender violence over 65 years of age.

Keywords: Ageism, gender violence, older women victims of violence, Socio-health care.

Introducción

La violencia contra las mujeres se identifica como violencia de género y se basa en la relación desigualdad entre mujeres y hombres, en la que los roles de género favorecen la dominación masculina. La Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019) señala que la violencia de género en mujeres mayores de 65 años se caracteriza por presentar una larga trayectoria, pues “el 40% sufre esta violencia desde más de 40 años y el 27% entre 20 y 30 años” (p.9).

El abordaje de la violencia de género en relación con las mujeres mayores de 65 años reclama el trabajo y la coordinación de distintos ámbitos de especialización, entre ellos, el sociosanitario. La labor de las y los profesionales de este ámbito es fundamental para la detección, diagnóstico e intervención con mujeres víctimas de violencia,

47 Proyecto: La atención sociosanitaria en Galicia a mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género. Un estudio cualitativo (Resolución por la que se publica la concesión de ayudas a la investigación, de la Universidad de Santiago de Compostela, para la realización de proyectos, destinados al desarrollo de medidas del pacto de Estado contra la Violencia de Género, para el año 2023. Investigadora principal Ana Mª Porto Castro.

contribuyendo a caracterizar e identificar los factores explicativos de la violencia, como recogen la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (última modificación 07/09/2022) y la Lei 8/2021, do 25 de febreiro, de modificación da Lei 8/2008, do 10 de xullo, de saúde de Galicia.

El objetivo de este trabajo es conocer la visión de profesionales de atención sociosanitaria de Galicia sobre las características de las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género.

Método

El trabajo forma parte de un estudio cualitativo más amplio que analiza la atención sociosanitaria prestada en Galicia a mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género, con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades y plantear propuestas de mejora.

La muestra está formada por 12 informantes[48] que trabajan en centros de atención primaria de Galicia: 10 médicas, 1 trabajadora y 1 trabajador social, seleccionada siguiendo un muestreo no aleatorio, de bola de nieve.

Como técnica de recogida de información se empleó una entrevista en profundidad y en el análisis de la información se utilizó el programa MAXQDA 10.

Resultados

El número de mujeres mayores de 65 años atendidas como víctimas de violencia de género en centros de atención primaria por el personal sociosanitario es escaso, lo que no significa que no existan mujeres que vivan esta situación.

Al respecto, la mayoría de informantes de este estudio dicen haber atendido a lo largo de su actividad profesional a mujeres víctimas de violencia de género en su cupo de pacientes.

> "Ahora mismo soy consciente de 2, las dos detectadas aquí, ninguna de ellas por problemas de agresión física." (E3.Med).
>
> "3 o 4". (E10.Med).

Trabajadora y trabajador social señalan en total tres casos entre ambos:

> "1 caso, pero que venía por otras cuestiones." (E1.Ts).
>
> "Pues, yo creo recordar un par de ellas,…" (E2.Ts).

La propia profesional es quien detecta la situación de violencia de la paciente, a partir del testimonio de las mujeres:

> "Habitualmente son las pacientes las que acaban contándolo, habitualmente sí." (E6.Med).

También a través de la propia intervención se consigue sonsacar información para que verbalicen la situación que están viviendo. Sobre este particular, la trabajadora social señala que ha sido ella misma quien lo ha detectado:

> "Tal vez uno, con una actitud de negación de lo que le sucede, vive en el mismo hogar, pero sin contacto. Yo, de vez en cuando, hago seguimiento telefónico." (E1.Ts).

Por su parte, el trabajador social revela que ha sido la propia paciente quien lo ha comunicado:

> "Un caso verbalizó que era víctima de violencia de genero." (E2.Ts).

La detección de casos de violencia en mujeres mayores no es tarea sencilla, pues la violencia suele estar encubierta. Además, muchas mujeres hasta que no tienen confianza, no expresan lo que les pasa:

> "Sí, pero no muy a menudo. Sospecho que sí, que hay gente que somatiza y que viene, pero que después, a la hora de preguntarle es más complicado. Alguna, después de mucho tiempo, cuando ya sí que son conocidas y confían en ti, sí que empiezan a abrirse y te comentan. Entonces alguna sí tengo atendido, pero no podría decirte cuántas." (E9.Med).

Los problemas psicológicos o las enfermedades crónicas son los más frecuentes entre las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género. La ansiedad y la depresión son las más habituales.

> "Típicos dolores sin justificación, es decir, me duele aquí, hoy me duele una mano, mañana me duele un pie, ahora tengo dolor de cabeza, sobre todo cefaleas y trastornos del sueño, es lo que más suelen decir y trastornos emocionales, tengo muchísima ansiedad, estoy muy preocupada, duermo mal, entonces, es cuando empiezas a tirar de la cuerda y cuando confiesan." (E8.Med).

48 Cada informante se identificó con un código que recogía el número de la entrevista y el ámbito de trabajo (E1, E2… E10. Med=Médica; E1, E2. TS=Trabajadora o Trabajador Social).

La respuesta de la trabajadora social sigue la misma línea y, además, añade que:

> "Mi visión es que no se profundiza en la causa de la enfermedad", "... se estigmatiza su problema de salud. Se las califica de histéricas y se les recetan ansiolíticos (Trankimazin)." (E1.Ts).

En relación con los tipos de maltrato, en las entrevistas aflora el maltrato psicológico como el más frecuente:

> "Sí, era un maltrato psicológico. Sí." (E11.Med). "Yo creo que psicológico." (E2.Ts).

Este tipo de maltrato acaba derivando en síntomas físicos que enmascaran la situación que se padece:

> "Psicológicos, trastornos de ansiedad y depresión y exposición de patologías, entre comillas "psicosomáticas", …que ya sabes que "psicosomáticas" no quiere decir inventadas, sino traducción a nivel del cuerpo de otro tipo de patologías y problemas osteomusculares y desajuste de problemas crónicos pues..., por ejemplo, que de pronto estaban teniendo muy bien sus controles de diabetes y ahora están de locos… es que "no salgo de casa", es que "como más"…, "ya no me muevo", ..." (E3.Med).

En el discurso de dos entrevistadas se alude a la violencia física, pero en menor medida:

> "Las de mayores de 65 años físico, pero, también hay psicológico." (E10.Med), y también violencia sexual:
>
> "Y después, a lo mejor, psicológica y algunas mujeres la física que esa aún así es la que terminamos viendo menos y muchas, dentro de la física, la sexual también, porque esto sigue pasando, muchas mujeres siguen accediendo, aunque sea una vez al mes, ..." (E4.Med).

La violencia económica está también presente, como señalan las entrevistadas:

> "Pues mira, en estas mujeres yo me doy cuenta… por el perfil de paciente principalmente, que hay mucha violencia económica, o sea, son mujeres que han sido abocadas por la vida, por los tiempos… a estar en casa..."(E4.Med).

Además, ser escuchadas es una de las principales necesidades de salud y bienestar de las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género:

> "Necesidades... yo creo que sobre todo escucha, básicamente. Que las escuches… porque muchas no quieren o no pueden hacer nada. También hay alguna… estoy pensando así en algún caso concreto… alguna que no tiene apoyo ni de los hijos, y eso es complicado también."(E9.Med).

También necesitan apoyo emocional y una red de ayuda para salir de la violencia:

> "Desde el punto de vista médico, realmente, lo que más necesitan es apoyo, y sobre todo apoyo emocional, poder descongestionar." (E8.Med).
>
> "Pero creo que es más que nada, yo diría, una red de apoyo donde puedan hablar y que las escuchen y que las entiendan y les hagan entender que no es normal; que eso no está bien y que no debe permitirse." (E11.Med).

Discusión y conclusiones

Los servicios sanitarios de Galicia están reconocidos por la Lei 15/ 2021, do 3 de decembro, pola que se modifica a Lei 11/2007 do 27 de xullo, galega para a prevención e tratamento integral da violencia de xénero como entidades que pueden acreditar la condición de víctima de violencia de género de la mujer que la sufre, a través de la realización de un informe médico sanitario en el que se detallen las evidencias de esa violencia.

El personal sociosanitario de los centros de salud es responsable de analizar la evolución del estado de salud de la mujer, valorar la aparición de sintomatologías o problemas de salud, que requieran la derivación a otros servicios, mantener actualizada la historia clínica de la mujer, con la descripción detallada de evidencias posteriores, indicadores de sospecha, etc., revelando su importantísimo papel en el abordaje de la violencia de género.

Se concluye que la violencia de género es un problema social y de salud y, como tal, el papel de las y los profesionales sociosanitarios es fundamental para detectar casos y realizar acciones de acompañamiento y seguimiento de las víctimas, en coordinación con otros profesionales y servicios.

Impacto y transferencia

La temática de estudio se alinea a un reto social actual y cubre un espacio en el campo de conocimiento. Su impacto y transferencia se vincula con su contribución a la eliminación de la violencia de género y con las propias mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años, al poder proponer medidas para mejorar su calidad de vida y bienestar personal y social y mejorar la respuesta institucional a las víctimas de violencia de género.

Referencias bibliográficas

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019). *Estudio sobre las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2019/pdfs/Estudio_VG_Mayores_65.pdf

Lei 15/2021, do 3 de decembro, pola que se modifica a Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero. *Diario Oficial de Galicia, 237,* de 13 de decembro de 2021, pp. 60392- 60396. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20211213/AnuncioC3B0-031221-0001_gl.pdf

Lei 8/2021, do 25 de febreiro, de modificación da Lei 8/2008, do 10 de xullo, de saúde de Galicia. *Diario Oficial de Galicia, 39*, de 26 de febreiro de 2021, pp. 11984-12026. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20210226/AnuncioC3B0-240221-0001_gl.pdf

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado, 313*, de 29 de diciembre de 2014, pp. 1-53. https://boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf

El abordaje intercultural para la educación indígena: una propuesta de formación docente

Jorge Jiménez Morales[1]

[1] *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

jjimenez@edu.uned.es

Resumen

Esta comunicación detalla el proceso de selección y diseño de contenidos para el curso "Abordaje Intercultural para la Educación Indígena" en la Universidad Nacional de Concepción, Paraguay, como parte del proyecto FORMACAP-Aula Pyahu. La investigación con método mixto involucró un cuestionario a través de Google Forms, consulta bibliográfica y observación participante. Los resultados revelan la falta de formación en educación intercultural entre los docentes paraguayos, destacando la percepción positiva de la perspectiva intercultural en la práctica docente. Se evidencia la persistencia del racismo hacia los pueblos indígenas en la sociedad paraguaya y se identifican prioridades en el sistema educativo, incluyendo la necesidad de educación inclusiva e indígena, formación docente y reforma curricular. Estos resultados fueron esenciales para el desarrollo de los cuatro módulos del curso de capacitación, abordando temas como educación indígena, género, estrategias para el desarrollo de la lengua guaraní y pluralismo cultural. Como conclusión, destaca la percepción positiva de la educación intercultural como un enfoque beneficioso para el sistema educativo y el reconocimiento de los derechos indígenas, contribuyendo a la cohesión social en las escuelas.

Palabras clave: Educación Intercultural, Formación de docentes, Paraguay.

Abstract

This communication details the content selection process for the course 'Intercultural Approach to Indigenous Education' at the National University of Concepción, Paraguay, as part of the FORMACAP-Aula Pyahu project. The mixed method research involved a questionnaire through Google Forms, bibliographic research, and participant observation. The results reveal a lack of intercultural education training among Paraguayan teachers, emphasizing a positive perception of intercultural perspectives in teaching practices. The persistence of racism towards indigenous peoples in Paraguayan society is evident, along with identified priorities in the education system, including the need for inclusive and indigenous education, teacher training, and curriculum reform. These results were crucial for developing the four training course modules, addressing topics such as indigenous education, gender, strategies for the development of the Guarani language, and cultural pluralism. In conclusion, the positive perception of intercultural education as a beneficial approach for the educational system and the recognition of indigenous rights is highlighted, contributing to social cohesion in schools.

Keywords: Intercultural Education, Teacher training, Paraguay

Introducción

Desde comienzos del siglo XXI, las políticas públicas educativas en Latinoamérica se caracterizan por el enfoque intercultural que trasciende de su nexo inicial con los pueblos indígenas (López, 2019). En México, las universidades interculturales son la respuesta del Estado-nación hacia las regiones rurales y campesinas, sin recurrir a lo extríctamente "indígena" como un criterio de acceso (Dietz y Mateos Cortés, 2019). En Bolivia, la actual ley educativa establece como base, en su articulo tercero, que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. En Paraguay, la creación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena, en 2007 supuso un cambio trascendental puesto que del derecho de reconocimiento en el sistema educativo nacional se pasó al derecho de elaborar y desarrollar programas de estudio pertinentes por cada comunidad o pueblo indígena. En este caso, supuso una propuesta de educación intercultural que actúa como un espacio de intercambio entre la educación comunitaria y la educación institucionalizada (Demelenne, 2019).

En este contexto, surge el curso "Abordaje Intercultural para la Educación Indígena", integrado en el proyecto "Formación inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación" (FORMACAP-Aula Pyahu), realizado por un consorcio conformado por ocho universidades públicas y financiado por la Unión Europea. La Universidad Nacional de Concepción (UNC), miembro del consorcio, desarrolló este curso, impartido durante mayo y junio de 2023, el cual consta de cuatro módulos con un total de cien horas, abordando temas como educación indígena, género, desarrollo de la lengua guaraní y pluralismo cultural. Este esfuerzo surge del compromiso de la UNC con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, centrados en la calidad educativa (ODS 4) y la reducción de desigualdades (ODS 10), especialmente para los pueblos indígenas. La comunicación expone la investigación con método mixto realizada por el equipo docente de la UNC en el curso. Se expone la metodología, los resultados y discusión, y se destaca la perspectiva de la educación intercultural en Paraguay en la conclusión, proponiendo un enfoque que promueva la diversidad, diálogo y convivencia en las escuelas.

Método

Para la investigación, se empleó un enfoque mixto, considerado el más adecuado para explorar la diversidad cultural en la educación. Las técnicas incluyeron un cuestionario semiestructurado con cinco preguntas, permitiendo respuestas detalladas sin restricciones de palabras. Cuatro preguntas eran descriptivas para definir la experiencia del alumno. Se diseñaron acorde a dimensiones formativas de interés: cognitiva, actitudinal, ética, emocional, procedimental/metodológica y de mediación, según Leiva (2015). El cuestionario buscaba orientar, desde la interpretación de los resultados, los contenidos del curso, enfocándose en desarrollar habilidades para explorar las dimensiones emocionales y actitudinales en el contexto escolar.

Tabla 1.

Cuestionario y dimensión formativa de interés correspondiente a cada pregunta

Pregunta formulada	Dimensión formativa de interés
¿Ha participado en alguna otra capacitación sobre interculturalidad o educación indígena?	Dimensión cognitiva
¿Trabaja o ha trabajado como docente en un centro educativo y/u organización con alumnos y docentes indígenas? Indique cuándo, cuánto tiempo y qué significa esa experiencia para usted	Dimensión procedimiental
En su contexto cotidiano; por parte de las autoridades, colegas, familias, etc. ¿todo lo relacionado con "lo intercultural" se presenta como algo positivo o negativo? Explique en no más de dos o tres líneas, el motivo de su respuesta.	Dimensión actitudinal
¿La sociedad paraguaya es racista hacia las comunidades indígenas? Justifique su respuesta	Dimensiones actitudinal, ética y emocional.
Si usted fuera ministro/a de Educación en Paraguay, ¿Cuáles serían sus prioridades? Escriba de tres a cinco medidas que usted considere.	Dimensiones procedimental y de mediación

El muestreo es probabilístico, incluyendo a 62 docentes participantes en el curso de capacitación online, donde todos tuvieron igual oportunidad de responder al cuestionario. La consulta de material bibliográfico tuvo dos fases: la primera se centró en proporcionar la información sobre políticas educativas interculturales, textos legislativos y teorías interculturales, mientras que la segunda se basó en los resultados del cuestionario, abordando las inquietudes expresadas por los alumnos. La observación participante, realizada mediante actividades prácticas y debates grupales, permitió al docente del curso comprender las preocupaciones de los alumnos y adaptar los contenidos del curso en consecuencia.

Resultados

Los resultados del estudio sobre el curso "Abordaje Intercultural para la Educación Indígena" revelan aspectos cruciales para su orientación. En respuesta a los objetivos, los datos señalan que el 75% de los participantes no ha

recibido capacitación previa en interculturalidad o educación indígena, evidenciando la necesidad de formación en este ámbito.

El perfil de los alumnos indica que el 60% trabaja o ha trabajado en contextos indígenas, especialmente en escuelas de Educación Básica y Media. El curso resulta atractivo para el 70% de quienes tienen menos experiencia y al 80% de aquellos que buscan mejorar su perfil profesional en entornos indígenas. La percepción general de la interculturalidad es positiva, pero algunos docentes (30%) señalan manipulaciones políticas que generan miedo y discriminación.

En cuanto al racismo, el 85% de los participantes reconoce la existencia de racismo en la sociedad paraguaya, atribuyéndolo a factores como la falta de formación docente (70%) y la influencia del sistema sociopolítico (75%). La propuesta de transformación educativa se basa en las opiniones de los docentes, donde el 90% prioriza medidas como educación inclusiva, enfoque en la educación indígena, formación docente, cambios en el currículo y acceso a materiales didácticos.

Estos hallazgos orientaron el curso hacia las necesidades actuales de la formación docente y las demandas de los alumnos. El diseño de los módulos abordó temas como interculturalidad crítica, género, lengua guaraní y pluralismo cultural, con énfasis en la conciencia crítica y la transformación social. La discusión o debates propuestos en clase se centró en desafíos como el racismo, la equidad de género y la integración social. La alta participación (90%) refleja el interés creciente y la relevancia del curso para abordar las complejidades de la educación indígena en Paraguay, destacando la necesidad de promover el diálogo intercultural y el cambio desde la base para construir una educación más inclusiva y equitativa.

Discusión y conclusiones

La discusión de los resultados de este curso reveló consideraciones clave: La orientación del curso se enfoca en la necesidad de formación docente en interculturalidad y educación indígena, especialmente para aquellos sin experiencia previa en estos temas. La relevancia de la formación se evidencia en el interés de quienes trabajan o han trabajado en contextos indígenas y el curso atrae a aquellos que buscan mejorar su perfil profesional en estos entornos.

La percepción positiva de la interculturalidad se ve matizada por el 30% de los docentes que perciben manipulaciones políticas generadoras de miedo y discriminación. La propuesta de transformación educativa incluye la necesidad de educación inclusiva, un enfoque específico en la educación indígena, formación docente, cambios en el currículo y acceso a materiales didácticos, prioridades identificadas por el 90% de los docentes.

Además del racismo, la equidad de género y la integración social, la reflexión sobre el feminismo comunitario de los pueblos originarios y el feminismo decolonial latinoamericano se consideró interesante a la hora de abordar estas cuestiones desde la interculturalidad. La lengua guaraní emerge como una preocupación central para los docentes, quienes cuestionan el modelo de alfabetización y plantean preguntas sobre el bilingüismo intercultural en Paraguay.

Además, se decidió recurrir a experiencias interculturales con cierto bagaje de diseño, implementación y resultados en México y Bolivia.

Otros elementos clave que se tuvieron en cuenta en el diseño a raíz de los resultados fueron el diálogo de saberes y la participación activa, se presentan como componentes de sistemas educativos interculturales.

En conclusión, la legislación actual en Paraguay, como la Ley 3231/07, que respalda la educación indígena en Paraguay, inicialmente adopta un enfoque intracultural al centrarse en comunidades específicas, pero no aborda plenamente la interculturalidad en todo el sistema educativo. Aunque se observa un impulso hacia la interculturalidad en documentos recientes (UNICEF, 2022), este aún no se extiende más allá de los contextos indígenas. Este enfoque limitado perpetúa la ideología colonial y desatiende las raíces de la desigualdad. El curso “Abordaje Intercultural para la Educación Indígena” destaca como un espacio que supera estas limitaciones al involucrar a participantes diversos, utilizar fuentes inclusivas y abordar las inquietudes de los docentes, trascendiendo hacia una educación intercultural más amplia. La capacitación ha sido un paso crucial para explorar y adoptar la educación intercultural en Paraguay, siendo percibida positivamente por los docentes como una herramienta para reducir brechas, reconocer derechos indígenas y fomentar diálogos democráticos y equitativos. En resumen, el curso ha supuesto un avance en la construcción de un proceso educativo intercultural en Paraguay.

Impacto y transferencia

La propuesta de impacto y transferencia del curso "Abordaje Intercultural para la Educación Indígena" se centra en influir en las prácticas educativas a nivel nacional. Además, busca trascender las aulas, fomentando un cambio cultural en la percepción de la diversidad y promoviendo la integración efectiva de la interculturalidad en todos los niveles educativos, contribuyendo así a una sociedad paraguaya más inclusiva y equitativa. Esta comunicación forma parte precisamente de ese objetivo: la transferencia de una propuesta relevante para la formación docente en Paraguay, en particular, y en el Cono Sur, en general.

Referencias bibliográficas

Demelenne, D. (2019) Derecho a la educación desde una perspectiva intercultural. En Raverllat, I. y Sanabria, C., *Nuevas lecciones para la defensa legal de los derechos humanos de la infància y la adolescència en Paraguay* (pp. 123-158). Intercontinental Editorial.

Dietz, G., y Cortés, L. S. M. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), 163-190.

Leiva, J.J. (2015) Las esencias de la educación intercultural. Ediciones Aljibe.

López, L.E. (2019) Interculturalidad y políticas públicas en Latinoamérica. En González, J. E. (Ed.), *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*. (pp.46-101) Universidad Nacional de Colombia.

UNICEF (2022) Aportes de UNICEF en el eje transversal de interculturalidad en el marco del Proyecto Nacional de Transformación Educativa 2020/2021. UNICEF-Paraguay

Docentes ante la inclusión del alumnado inmigrante: Un estudio inicial del proyecto GAMIGRATION [49]

Alberto Ortiz-López[1]

Lucía García-Holgado[1]

[1] *Grupo de Investigación GRIAL, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca (https://ror.org/02f40zc51), Salamanca, España*

aortiz@usal.es

Resumen

La inclusión del alumnado inmigrante es un reto activo para docentes y sistemas educativos. Por esta razón, se presenta un estudio, parte del proyecto GAMIGRATION, que describe los desafíos que afronta el alumnado inmigrante en su integración en entornos educativos diversos desde la perspectiva docente. A lo largo de 2023 se ha aplicado un cuestionario a 45 docentes de España, Turquía y Alemania, pertenecientes a centros educativos participantes en el mencionado proyecto. Los resultados han puesto de manifiesto la elevada experiencia docente y una creciente preocupación por la inclusión, evidenciando un compromiso con la adaptación de metodologías y una mayor sensibilización hacia las necesidades del alumnado inmigrante. Además, los docentes destacan la importancia de ampliar su formación y contar con un número mayor de estrategias y recursos para alcanzar una inclusión efectiva. Estos hallazgos sientan las bases de las líneas de acción del proyecto, y suponen también un informe inicial sobre la necesidad políticas educativas inclusivas y prácticas pedagógicas innovadoras en contextos y aulas multiculturales.

Palabras clave: Inmigrantes; Docentes; Integración escolar

Abstract

The inclusion of migrant students is an active challenge for teachers and educational systems. For this reason, this paper presents a study, part of the GAMIGRATION project, which focuses on the challenges faced by immigrant students in their integration into diverse educational environments from a teacher's perspective. During 2023, a questionnaire has been applied to 45 teachers from Spain, Turkey, and Germany, belonging to educational institutions participating in the project. The results have shown a high level of teaching experience and a growing concern for inclusion, confirming a commitment to adapting methodologies and a greater awareness of the needs of immigrant students. In addition, teachers emphasize the importance of expanding their training and having a greater number of strategies and resources to achieve effective inclusion. These findings lay the foundations for the project's lines of action and represent an initial report on the need for inclusive educational policies and innovative pedagogical practices in multicultural contexts and classrooms.

Keywords: Immigrants; Teachers; School integration

Introducción

La inclusión del alumnado inmigrante en las aulas ordinarias es un reto para docentes y sistemas educativos en la búsqueda de un proceso efectivo e integral de acompañamiento y aprendizaje. El proyecto GAMIGRATION nace con el objetivo de facilitar el proceso de adaptación de los estudiantes inmigrantes mediante la gamificación de las clases de inglés (García-Holgado, Vázquez-Ingelmo, et al., 2023). El profesorado de centros en los que el alumnado procede de distintos entornos culturales reconoce que la gestión eficaz de la diversidad cultural en el aula plantea un reto que exige una preparación minuciosa, sobre todo cuando tienen distintas lenguas maternas (Vigren et al., 2022).

Desde una perspectiva teórica, la integración de la gamificación en el proceso educativo puede ser examinada a través del aprendizaje constructivista y social, donde éste es visto como un proceso activo que se construye a

49 Proyecto GAMIGRATION (Ref. 2021-1-ES01-KA220-SCH-000032607). Financiado en la convocatoria de propuestas Erasmus + KA2 Cooperation Partnerships for school education (García-Holgado et al., 2023).

través de la interacción social y contextual (Sánchez-Pacheco et al., 2020). Mediante este proceso, los estudiantes construyen su conocimiento a través de experiencias prácticas y colaborativas, que son especialmente valiosas en ambientes multiculturales. La gamificación permite crear ambientes dinámicos y participativos, ofreciendo a los estudiantes inmigrantes oportunidades para interactuar con sus compañeros en un contexto significativo, facilitando así la adquisición de nuevas habilidades lingüísticas y culturales, y promoviendo la comprensión y el respeto intercultural (Fernandes et al., 2022).

Por este motivo, el estudio que aquí se presenta tiene como objetivo principal investigar los retos a los que se enfrenta el alumnado inmigrante a la hora de integrarse con éxito en las aulas. Este cuestionario se consolida como parte fundamental en el proyecto GAMIGRATION tanto para planificar las fases posteriores como para sentar las bases de futuros estudios. Los resultados del análisis desvelarán los factores que contribuyen a la exclusión del alumnado inmigrante en los entornos educativos, arrojando luz sobre la interacción entre las dificultades para adaptarse a nuevas culturas y la falta de comprensión de los valores de la ciudadanía europea.

Método

El estudio realizado sigue un diseño no experimental transversal (Sampieri, 2018) y describe la perspectiva de distintos docentes participantes en el proyecto GAMIGRATION ante la inclusión del alumnado inmigrante en sus aulas. Se presenta a continuación la población y muestra, el instrumento empleado, el proceso de recogida de información y el análisis de datos realizado.

Población y muestra

En el estudio han participado 45 docentes de centros educativos de España, Turquía y Alemania, centrándose concretamente en los centros IES Ruiz de Alda, Gazi Ilkokulu, Nesrin Fuat Bursalı İlkokulu y Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten.

El muestreo ha seguido un enfoque no probabilístico por disponibilidad. De esta forma, se han obrenido un total de 45 respuestas válidas que aceptaron su participación a través de un consentimiento informado.

Instrumento

Para el estudio se ha diseñado específicamente un cuestionario que adapta parte de la propuesta de Stathopoulou y Dassi (2020) e ítems del cuestionario desarrollado en el proyecto “STEMS: Supporting Teachers And Immigrant Students At School (2016-1-TR01-KA201-034681)”(STEMS, 2017). El cuestionario diseñado ha sido validado mediante expertos a través de 20 profesionales de los países participantes y se encuentra disponible en: https://zenodo.org/records/10640979.

Proceso de recogida de información y análisis de datos

La recogida de información fue llevada a cabo durante el año 2023. La aplicación y el tratamiento de datos posterior cuenta con la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Salamanca. El instrumento se implementó mediante la plataforma *LimeSurvey,* gestionada dentro de la Universidad de Salamanca para su distribución en línea. El análisis de datos ha sido realizado con el software estadístico JASP (v. 0.17.1).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario realizado a docentes participantes en el proyecto GAMIGRATION, que ha tenido por finalidad conocer su percepción sobre la inclusión de alumnado inmigrante.

Características de la muestra

En el estudio han participado un total de 45 docentes de tres países distintos (Alemania, España y Turquía) agrupados en cuatro centros educativos (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de profesores participantes en función del país

	N	%
Alemania (Centro: Wirtschaftsschule am Oswaldsgarten)	14	31,2
España (Centro: IES Ruiz de Alda)	10	22,2
Turquía (Centros: Gazi ilkokulu, Nesrin fuat Bursali Ilkokulu)	21	46,6
Total	**45**	**100**

En cuanto a la edad de los participantes, se determina una edad media de 45,6 años, con una desviación típica de 9,73. En lo referido al género, la muestra se encuentra conformada por 30 mujeres (66,7%) y 15 hombres (33,3%).

Experiencia académica de los docentes participantes

Respecto a su experiencia docente, la mayoría cuenta con más de 25 años de docencia (16), por lo que se puede afirmar que la muestra tiene un alto grado de experiencia académica. El resto de los participantes se encuentran distribuidos entre los de grupos de edad pre-establecidos (Figura 1).

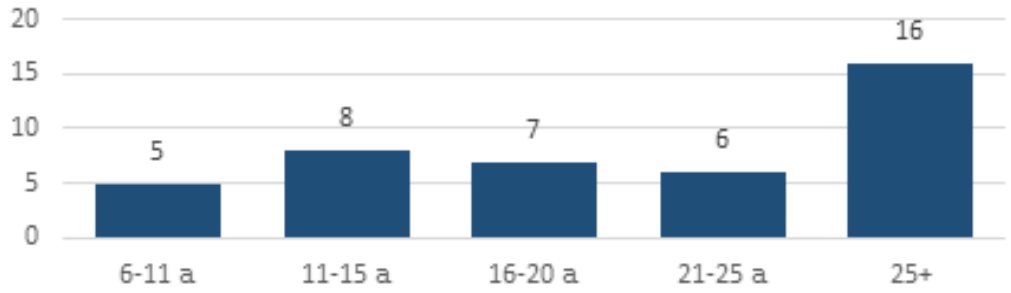


Figura 1

Años de experiencia docente

Sobre su actividad académica, preguntados específicamente por la docencia a inmigrantes, la mayoría de los profesores han reflejado tener entre 6 y 10 años de experiencia, una duración que denota un entendimiento consolidado de las necesidades educativas de esta población. En contraste, solo tres docentes cuentan con más de 25 años de experiencia.

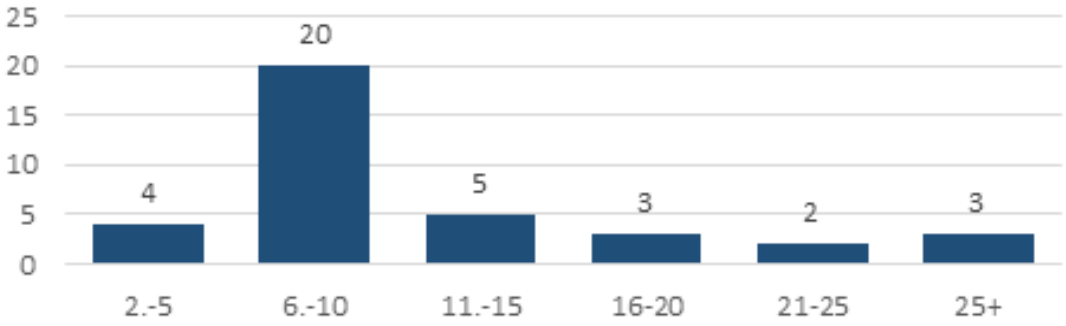


Figura 2

Años de experiencia docente con alumnado inmigrante

Docencia con alumnado de origen inmigrante

En relación con el número de alumnado inmigrante a los que han impartido docencia, los docentes han contado con 69 estudiantes de media (desviación típica, 17) (Tabla 2). En los valores extremos de la muestra, se encuentra un profesor que no ha impartido docencia a ningún alumno de origen inmigrante y un docente que ha impartido a 150 estudiantes.

Tabla 2

Número de alumnado inmigrante sobre los que ha impartido docencia

	N
Media	69,48
Desviación Típica	17,0
Mínimo	0
Máximo	150
Válido	**45**

En esta actividad docente, la mayoría de los participantes afirman haber contado con dificultades en algún momento específico o dificultades parciales; frente a nueve profesores que no han tenido ninguna limitación (Figura 3). En el análisis de estos problemas específicos, el más repetido es la duración excesiva de las clases, lo que dificulta que este alumnado pueda mantener la atención sostenida, seguido de las barreras provocadas por el lenguaje.

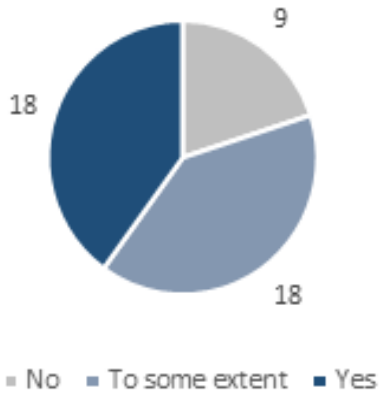


Figura 3

Docentes con dificultades en la docencia de alumnado inmigrante

Por estos motivos, un 18,40% de los participantes afirman haber cambiado parcialmente su estilo de docencia, frente a un 37,7% que lo han tenido que cambiar por completo. Por último, 9 docentes aseguran no haber cambiado su estilo (20%).

Por otro lado, el cuestionario ha tratado también de conocer si impartir docencia a alumnado inmigrante influye en la sensibilidad del profesorado. Un 65% de los docentes afirman ser más sensibles tras las experiencias en el aula, frente a un 29% que no ha cambiado en gran medida su actitud. Además, el 71% afirma que comenzará a investigar sobre esta problemática, por lo que parece confirmarse que el efecto que esta docencia tiene sobre el profesor trasciende la actividad lectiva.

De los 45 docentes, 20 han afirmado también que se apoyan en la investigación académica para aprender cómo implementar prácticas de aula para inmigrantes, un dato relevante que confirma la importancia de la transferencia del conocimiento, el trabajo coordinado entre centros e investigadores, y de las buenas prácticas de investigación-acción para garantizar prácticas innovadoras, inclusivas y efectivas.

Recursos y estrategias metodológicas en la docencia con alumnado inmigrante

Metodológicamente, las prácticas más repetidas por los docentes son el aprendizaje cooperativo (38 de 45) y el apoyo individual en las clases; entre otras estrategias (Figura 4).

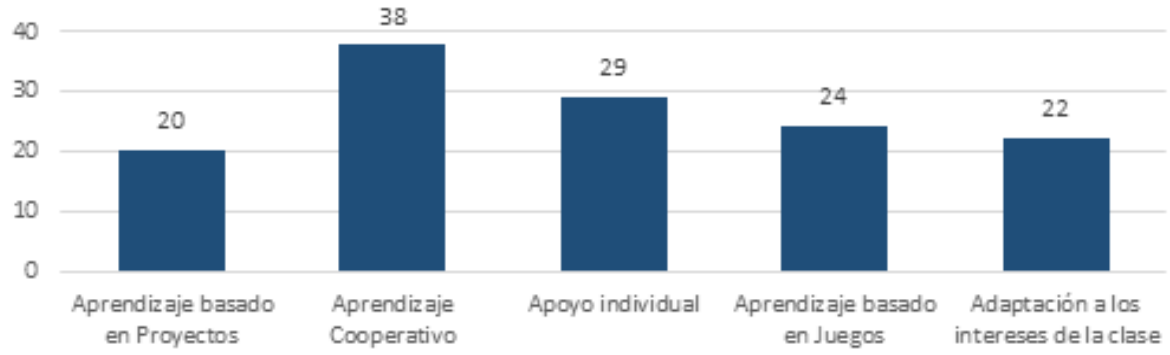


Figura 4

Estrategias metodológicas empleadas por docentes con alumnado inmigrante

Los profesores participantes han indicado también que les gustaría contar con un mayor número de recursos para el apoyo lingüístico (38) o un mayor número de recursos de aprendizaje (24) a su disponibilidad; entre otras. Además, varios docentes han resaltado la necesidad de aumentar la inversión para el inclusión trabajo de la inclusión en los centros educativos.

Por último, los profesores han destacado que los centros requieren, como tarea prioritaria, el aumento de recursos humanos, la reducción en las ratios del aula y la formación del profesorado como líneas prioritarias para la inclusión efectiva del alumnado inmigrante (Figura 5).

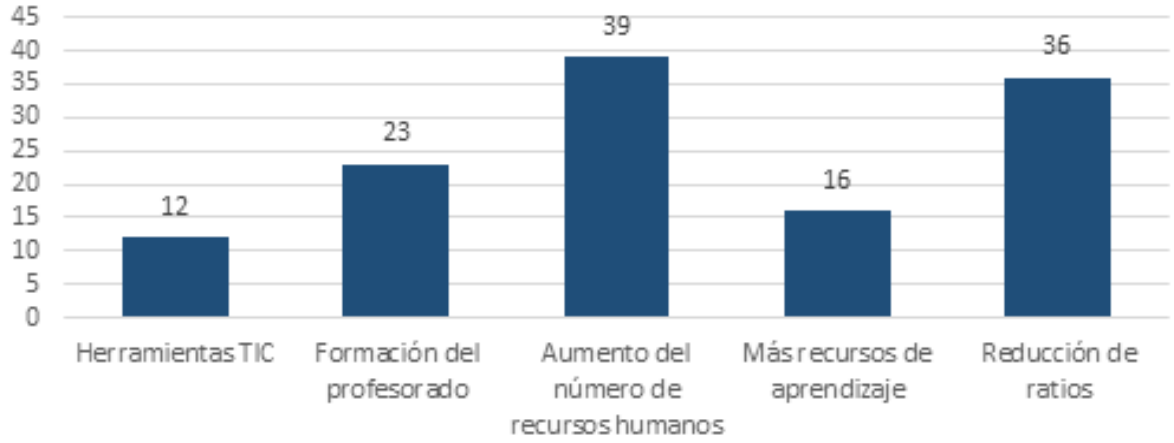


Figura 5

Demandas para garantizar la inclusión de alumnado inmigrante en centros

Discusión y conclusiones

La investigación realizada ha puesto de manifiesto, en primer término, la considerable experiencia docente de los 45 participantes en los tres países alcanzados, lo que refleja un alto grado de compromiso con la enseñanza, contando la mayoría de los docentes con más de 25 años de actividad. Sin embargo, es importante destacar que la enseñanza a alumnado migrante presenta desafíos particulares, como lo evidencia el hecho de que la mayoría de los docentes hayan experimentado dificultades relacionadas con la duración de las clases y las barreras lingüísticas; en consonancia con los resultados de la investigación desarrollada por Stathopoulou y Dassi (2020).

Por otro lado, es importante resaltar que una parte significativa de los docentes haya modificado parcial o completamente su estilo de enseñanza para adaptarse a las necesidades del alumnado inmigrante, lo que revela una sensibilidad creciente hacia la diversidad cultural y lingüística en el aula; siguiendo una tendencia en el colectivo docente ya descrita por Baidoo-Anu et al. (2023). Además, la predisposición de un alto porcentaje de docentes a investigar sobre esta problemática demuestra un compromiso activo con la mejora continua de sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a las estrategias metodológicas, los resultados muestran una preferencia por el aprendizaje cooperativo y el apoyo individual en las clases, tal y como afirma Ferguson-Patrick (2020) en su estudio. No obstante, los

docentes expresan la urgente necesidad de contar con más recursos, tanto lingüísticos como de aprendizaje, para facilitar la integración y el éxito académico del alumnado inmigrante.

En conclusión, el estudio revela la importancia de la sensibilización, la adaptabilidad y la colaboración entre docentes, centros educativos e investigadores para promover prácticas inclusivas y efectivas en la enseñanza del alumnado inmigrante; y posiciona al proyecto GAMIGRATION y a sus líneas de acción como un desarrollo necesario para el cumplimiento y alcance de estos retos.

Impacto y transferencia

El estudio realizado subraya, en centros de tres países europeos, la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas y sensibles a la diversidad cultural. En cuanto al impacto del estudio, es importante destacar que su desarrollo ha facilitado la posibilidad de adaptar las líneas de acción del proyecto GAMIGRATION y sienta también las bases de futuras investigaciones, que pueden abordar el desarrollo de políticas formativas y la generación de recursos complementarios al aprendizaje basado en el juego propuesto en este proyecto (de Oro et al., 2023).

Por otro lado, los resultados han justificado la importancia de la transferencia entre los avances en la investigación y los avances en la práctica de aula, haciéndose totalmente necesaria la complementariedad entre docentes en activo e investigadores para la generación de líneas de trabajo conjuntas y coordinadas que persigan la inclusión total, integral y efectiva del alumnado inmigrante en los sistemas educativos.

Referencias bibliográficas

Baidoo-Anu, D., Gyamerah, K., Mahama, I., & Ofori-Sasu, E. (2023). Towards classroom inclusivity: Exploring K-12 teachers' sensitivity to cultural diversity. *Culture and Education, 35*(4), 938-975. https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200590

de Oro, C., Campis, R., Jabba, D., Erazo, A., & Romero, V. (2023). Gamification as a Tool for Inclusion. In. https://doi.org/10.5772/intechopen.113229

Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative Learning in Swedish Classrooms: Engagement and Relationships as a Focus for Culturally Diverse Students. *Education Sciences, 10*(11). https://doi.org/10.3390/educsci10110312

Fernandes, A., Melo, M., & Machado, C. F. (2022). The Use of Gamification in Training and Socialization Processes in a Multicultural Context. En C. Machado (Ed.), *Technological Challenges: The Human Side of the Digital Age (pp. 93-108)*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98040-5_4

García-Holgado, L., García-Peñalvo, F. J., & García-Holgado, A. (2023). *Validación de expertos de los cuestionarios para medir la percepción de la inclusión en instituciones educativas europeas* Innovación educativa en los tiempos de la inteligencia artificial. Actas del VII Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2023 (18-20 de Octubre de 2023, Madrid, España); 1ª ed., Madrid, Spain.

García-Holgado, L., Vázquez-Ingelmo, A., García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J., Yiğit, Ö., Ramón-Navarro, C., Gökçen Pasin, D., Aktug, C., & Greilich, A. (2023). *Gamified Values Education for Fostering Migrant Integration at Schools* Proceedings TEEM 2022: Tenth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality: Salamanca, Spain, October 19–21, 2022, Salamanca, Spain. https://doi.org/10.1007/978-981-99-0942-1_118

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. https://books.google.es/books?id=5A2QDwAAQBAJ

Sánchez-Pacheco, C. L., García, E., & Ajila, I. (2020). Enfoque pedagógico: La gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. *Digital Publisher CEIT, 5*(4), 47-55.

Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Journal of Teaching & Education*, *7*, 60-82.

STEMS, C. (2017). *STEMS Project – O1 Need/Situation Analysis: Technical datasheet for the application of the survey*.

Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, *114*, 103689. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689

Prevención de la ciberviolencia de género en jóvenes en conflicto con la ley en España, Portugal, Italia, Finlandia y Rumania [50]

Trinidad Donoso Vázquez [1]
M. José Rubio Hurtado [1]
Ruth Vilà Baños [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
ruth_vila@ub.edu

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar evidencias del impacto de una formación dirigida a jóvenes en conflicto con la ley para prevenir la ciberviolencia de género (CBVG) en este colectivo. Para evaluar la formación se aplicó un diseño metodológico pre-post mediante tres escalas Likert orientadas a medir las concepciones sobre CBVG, las concepciones sexistas y la realización de acciones de seguridad en las redes sociales. Los y las participantes de la formación y del estudio fueron 94 jóvenes de una media de 18 años, 77 de los cuales se encontraban bajo medidas judiciales en el momento de realizar la formación. Los resultados muestran una mejora en las tres escalas en el post, es decir, tras la formación los y las jóvenes reconocen más los actos violentos, son más conscientes de los estereotipos sexistas e incrementan la frecuencia de acciones de seguridad en la red. Una conclusión principal es la adecuación de la formación al colectivo y la importancia de realizar estas formaciones en la prevención de la CVBG.

Palabras clave: ciberviolencia, género, jóvenes, conflicto con la ley, formación

Abstract

The objective of this communication is to present evidence of the impact of a training program targeted at young individuals in conflict with the law to prevent gender-based cyber violence (GBCV) within this demographic. To evaluate the training, a pre-post methodological design was employed utilizing three Likert scales aimed at measuring conceptions of GBCV, sexist beliefs, and engagement in security actions on social media platforms. The participants in both the training and the study comprised 94 youths with an average age of 18 years, 77 of whom were under judicial measures at the time of the training. The results demonstrate an improvement across all three scales in the post-assessment, indicating that following the training, participants exhibit increased recognition of violent behaviors, heightened awareness of sexist stereotypes, and a greater frequency of security actions on the internet. A primary conclusion drawn is the suitability of the training for the target demographic and the importance of conducting such programs in the prevention of GBCV.

Keywords: cyberviolence, gender, young people, conflict with the law, training

Introducción

La violencia de género en el ámbito digital, conocida como ciberviolencia de género (CBVG), es una forma de hostigamiento, intimidación o agresión que ocurre en el ámbito digital. Se caracteriza por el uso de medios electrónicos, como internet, redes sociales, mensajes de texto, correos electrónicos, etc., para difundir información dañina, insultar, amenazar o acosar a una persona de manera repetida y deliberada. Este tipo de comportamiento puede tener graves repercusiones psicológicas y emocionales en la víctima, y puede ocurrir tanto en entornos escolares como en otros contextos sociales. (EIGE 2017).

En España, González Monje (2018) ha señalado un incremento en la participación de menores (varones) en delitos relacionados con cuestiones de género. Durante la pandemia de COVID-19, se observó un notable aumento en la actividad en línea, especialmente entre la población joven, coincidiendo con un incremento en la incidencia de ciberviolencia de género dirigida hacia chicas y mujeres, mayormente perpetrada a través de plataformas de redes sociales.

50 Este estudio se enmarca en el proyecto europeo Early prevention of gender-based cyberviolence for young people in conflict with the law in juvenile justice systems. *CERV-2021-DAPHNE*. https://www.preventgbv.eu/#block-webform

Los programas y proyectos generales de prevención de ciberviolencia de género dirigidos a jóvenes no están adaptados a las especificidades de jóvenes sujetos a sanciones comunitarias y de custodia en los sistemas de justicia (algunos de ellos fuera de la escuela y privados de libertad) y es bastante probable que sus experiencias con la ciberviolencia sean más comunes. A menudo tienen antecedentes de ciberviolencia de género, como víctimas o perpetradores y una relación de riesgo con las TIC.

Además, las chicas representan un bajo porcentaje en este grupo, según señalan Bodelón y Aedo (2015). Los estudios indican que las inquietudes y necesidades de género son ampliamente pasadas por alto en los sistemas de justicia juvenil, lo que resulta en la prestación de servicios supuestamente "neutrales en cuanto al género" dentro de estos sistemas. Frecuentemente, las jóvenes ni siquiera están al tanto de cómo reconocerse como víctimas o identificar a los perpetradores de ciberviolencia de género, lo que las deja sin saber cómo evitar prácticas arriesgadas en el uso de dispositivos digitales.

El objetivo de esta comunicación es presentar evidencias del impacto de una formación dirigida a jóvenes en conflicto con la ley para prevenir la ciberviolencia de género en este colectivo. La formación se basó en la aplicación de un material formativo que consta de cinco módulos. Los módulos tienen los siguientes títulos: Introducción a la CBVG, y su origen; Ciberviolencia sexual; Ciberviolencia de control; Discurso de odio en línea contra las mujeres; Interseccionalidad y discriminación múltiple. Cada módulo se llevó a cabo en dos horas de duración y los módulos fueron impartido por profesionales de la Educación Social.

Método

Para la evaluación del impacto de la formación se siguió una metodología cuantitativa mediante el método de encuesta y un diseño tanto post como pre-post sin grupo de control (Cook y Campbell, 1979). Este último permite explorar diferencias entre antes y después de la formación en las respuestas de los y las jóvenes en los instrumentos de recogida de información. El diseño post permite evidenciar el conocimiento percibido por los y las jóvenes después de la formación.

Participantes

Un total de 94 jóvenes participaron en los talleres de formación, con edades de entre 13 y 22 años y una media de 18,4 años, y con predominio de hombres sobre mujeres (64/30). La mayoría se encontraban sujetos a medidas judiciales (77). Los jóvenes proceden de cinco países: España (36), Portugal (11), Italia (10), Finlandia (10) y Rumania (20). Cada país realizó la formación bajo condiciones similares (dos horas de duración de cada módulo, y las mismas actividades.).

Instrumentos de medida

Para la evaluación de la formación se diseñaron tres escalas Likert de tres puntos (siendo 1 la puntuación más baja y 3 la más alta) las cuales se aplicaron antes y después de la formación y abordan las siguientes dimensiones: Concepto de CBVG, Ideas sexistas, y frecuencia de acciones de seguridad en Internet. Son las escalas del diseño pre-post.

También se diseñó una escala Likert de 3 puntos sobre autopercepción de los conocimientos conseguidos sobre los principales aspectos de la formación: concepto de CBVG, sexismo, masculinidades, discriminación múltiple. Esta escala forma parte del diseño post.

Los instrumentos fueron validados mediante el juicio de personas expertas. Participaron tres profesoras expertas en género del mundo universitario y cuatro profesionales encargados de impartir la formación.

Análisis de la información

Se ha basado en la obtención de medidas de tendencia central, como las medias y en el contraste de medias pre-post con pruebas no paramétricas, por no seguir los datos una distribución normal.

Resultados

Mejoras después de la intervención educativa

Todas las puntuaciones de todos los ítems y también las totales son mejores al finalizar la intervención educativa, es decir, tras la formación los y las jóvenes reconocen más los actos de ciberviolencia, son más conscientes de los estereotipos sexistas e incrementan la frecuencia de acciones de seguridad en la red. Donde ha resultado más efectiva la formación es en el concepto de ideas sexistas y en las acciones de seguridad en internet, como muestran los resultados totales de la tabla 1. Las diferencias de medias son estadísticamente significativas (prueba Wilcoxon de contraste de medias) para el reconocimiento de la violencia (escala 1), de los estereotipos sexistas (escala 2) y para la frecuencia de acciones de seguridad en la red (escala 3).

Tabla 1

Estadísticos de las tres escalas en el pretest y el postest.

	n	PRE Media	n	POST Media	Estadístico de contraste	p valor
Escala 1	88	2,426	88	2,727	4,967	,000
Escala 2	87	2,12	89	2,573	5,312	,000
Escala 3	83	2,148	90	2,530	4,225	,000

Percepción de aprendizaje de los participantes

Las medias de todos los ítems con valores ligeramente superiores a 2, indican una buena percepción de los y las participantes sobre el aprendizaje conseguido.

Tabla 2

Estadísticos de los ítems sobre el aprendizaje final y valoraciones individuales.

	n	Mínimo	Máximo	Media
He aprendido estrategias/formas de evitar la violencia en estos sitios en las redes sociales.	79	1	3	2,23
He aprendido que existen estereotipos de género, como pensar que hombres y mujeres deben hacer cosas diferentes.	79	1	3	2,27
He aprendido que hay que tener cuidado con lo que haces o dices en Internet porque puede ser violento.	79	1	3	2,28
He aprendido lo que significa ser "masculino"	79	1	3	2,24
He aprendido que las personas pueden ser discriminadas por motivos de raza, sexo u otras características.	79	1	3	2,32
He aprendido que acechar o controlar a través de Internet no es normal ni apropiado.	79	1	3	2,28

A la pregunta final sobre la satisfacción con la formación recibida en cada módulo, en una escala de 1 a 5 (siendo 5 la máxima satisfacción y 1 la mínima), se obtuvieron las siguientes puntuaciones medias:

M1: 4,12 / M2: 4,22 / M3: 4,19 / M4: 4,29 / M5: 4,24

Las medias, ligeramente superiores a 4, indican una buena satisfacción con la formación recibida.

Discusión y conclusiones

Este proyecto de formación con jóvenes en conflicto con la ley presta especial atención a los roles de género y la identificación de los "vínculos perversos entre la masculinidad hegemónica y la violencia de género" (Ruiz, 2018), por lo que los buenos resultados obtenidos en relación con una mayor conciencia sobre el sexismo representan un avance para la protección de este grupo ante el fenómeno de la CBVG.

Los y las jóvenes adquirieron también mayor conciencia de lo que es la CBVG, lo que va a repercutir en sus habilidades interpersonales y de comunicación. La conciencia sobre la CBVG es un factor de protección frente a la victimización (Rubio et al., 2021).

Por último, La adquisición de estrategias de seguridad ante las TIC, que se comprueba en los resultados, les ayudará a evitar prácticas arriesgadas al utilizar dispositivos digitales. Como afirma Mellado y Rivas (2015), la falta de comportamiento seguros y de competencias digitales es un riesgo para la violencia y para identificarla.

Los resultados en cuanto a satisfacción obtenida con la formación se deben, en parte, a haber considerado a estos jóvenes agentes activos, haciéndoles partícipes del proyecto y cocreando metodologías de formación conjuntamente.

Impacto y transferencia

Hay una falta generalizada de investigación en la UE sobre la CBVG en relación con los y las jóvenes en conflicto con la ley. En Rumania e Italia, no existe información estadística sobre la incidencia de la CBVG; en Finlandia, la ciberviolencia es un problema cada vez mayor (FRA 2014). La información de organizaciones activas en la lucha contra la CBVG y las discusiones en línea sobre casos relacionados con el ciberacoso, destacan la urgencia de la prevención temprana.

El impacto de este estudio puede contribuir a aportar datos sobre cuáles son las necesidades de este grupo de jóvenes y cómo incide un programa de prevención dirigido a ellos y ellas.

Referencias bibliográficas

Agencia *Europea* de Derechos Fundamentales (FRA) (2014). *Encuesta de violencia contra las mujeres.* Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://fra.europa.eu/es/publication/2020/violencia-de-genero-contra-las-mujeres-una-encuesta-escala-de-la-ue-resumen-de-las

Bodelón, E., y Aedo, M. (2015). Las niñas en el Sistema de Justicia Penal. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 49, 219-236.* https://doi.org/10.30827/acfs.v49i0.3283

Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings.* Rand McNally.

European Institute for Gender Equality (EIGE) (2017). *Cyber violence against women and girls*. https://eige.europa.eu/publications/cyber-violence-against-women-and-girls. https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/cyber-violence-against-women-and-girls

González Monje, A. (2018). Menores infractores en violencia de género: las cifras para la reflexión. *Diario La Ley, 9275, 2.*

Mellado, E. y Rivas, J. (2015). Riesgos en el uso de TIC en alumnos de enseñanza básica El caso de un colegio en Chillán, Chile. *Revista Integra Educativa, 8(3), 147-166.*

Rubio, M. J., Donoso-Vázquez, T. y Vilà Baños, R. (2021). Factors related to gender cyber-victimization in social networks among Spanish youth. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, *21(40), 83-100*. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2021.1a07

Ruíz, C. (2018). La perversa relación entre violencia machista y masculinidad hegemónica. Un análisis desde la adolescencia. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología, 9, 99-113*.

La detección de necesidades formativas para la gestión de conflictos de pareja entre personas con discapacidad intelectual

Juan Antonio Posada Corrales[1]
Alejandro Rodríguez-Martín[1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
posadajuan@uniovi.es

Resumen

Esta investigación analiza las relaciones de pareja entre personas adultas con discapacidad intelectual, con el objetivo de detectar necesidades formativas para la gestión de sus conflictos mediante un estudio descriptivo de encuesta de 5 ítems con formato de respuesta múltiple en una escala Likert de 4 puntos. La elaboración del cuestionario parte del modelo heurístico de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), seleccionando la dimensión "Relaciones interpersonales". La muestra está formada por 52 personas usuarias con discapacidad intelectual de diferentes centros de apoyo a la integración y asociaciones del Principado de Asturias, con edades comprendidas entre los 20 y 54 años, y que mantienen una relación de pareja heterosexual. Los análisis realizados son los estadísticos de tendencia central y de dispersión para cada variable, y los estadísticos de contraste entre las respuestas en función de la variable "convivencia", usando la *t* de Student para muestras independientes. Los datos obtenidos indican que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades para tratar con la pareja sobre ciertas preocupaciones y la satisfacción de las relaciones sexuales.

Palabras clave: Comunicaciones sociales; problemas y conflictos sociales; resolución de conflictos.

Abstract

This project analyses romantic relationships between adults with intellectual disabilities, in order to detect training needs for the management of their conflicts through a descriptive 5-item survey study with multiple-response format on a 4-point Likert scale. The development of the questionnaire is based on the heuristic quality of the life model proposed by Schalock and Verdugo (2002/2003), selecting the dimension "Interpersonal relationships". The sample is made up of 52 users diagnosed with intellectual disabilities from different integration support centers and associations in the Principality of Asturias, in the 20-to-54 age range, and who maintain a heterosexual romantic relationship. The analyses carried out include the central tendency and dispersion statistics for each variable, and the contrast statistics between the responses based on the "cohabitation" variable, using Student´s t for independent samples. The data obtained indicates that people with intellectual disabilities have difficulties in dealing with partners about certain concerns and satisfaction in sexual relationships.

Keywords: Social communications; social problems and conflicts; conflict resolution.

Introducción

La vinculación entre relaciones de pareja y personas con discapacidad intelectual constituye una temática difícil de encontrar en la literatura científica, al igual que ocurre con investigaciones amplias e instrumentos válidos que se hayan centrado en este colectivo.

El estudio de las relaciones estables en el ámbito de la discapacidad supone un reto de hondo calado para las propias personas implicadas, los profesionales sociales y educativos, así como la sociedad en su conjunto. A todo ello, cabe añadir la escasa capacidad de toma de decisiones que tienen sobre su propia vida las personas con discapacidad intelectual, siendo otras personas quienes deciden por ellas (Morentin *et al.*, 2012).

Hasta la fecha, se ha prestado poco interés a las relaciones de pareja entre personas con discapacidad intelectual (Díaz *et al.*, 2014) y menos todavía a la gestión de sus conflictos. Ahora bien, en las distintas dimensiones de la vida de las personas son importantes las relaciones afectivas, puesto que se consideran un elemento clave en el desarrollo personal, emocional y social, tanto para la población con discapacidad como sin discapacidad (Morentin *et al.*, 2012).

Cuando una persona con discapacidad mantiene una relación de pareja se convierte en un verdadero desafío debido a las barreras físicas y sociales a las que deben hacer frente para su completa participación en la sociedad (Cegarra *et al.*, 2023).

De acuerdo con Crawford y Ostrove (2003), la falta de oportunidades para el mantenimiento de una relación de pareja entre personas con discapacidad intelectual tiene una repercusión negativa en su autoconcepto, lo que provoca un estado de vulnerabilidad y un mayor entendimiento de sus propias limitaciones (Morentin *et al.*, 2012), así como la percepción de sentimientos de aislamiento e incapacidad (Rojas *et al.*, 2015).

Las oportunidades de mantener una relación de pareja son limitadas a causa de la sobreprotección (Know y Hickson, 2001) y la falta de privacidad (Estruch *et al.*, 2022), pese a la existencia de experiencias sexuales óptimas entre personas con discapacidad intelectual (Löfgren, 2004).

No hay que olvidar que este colectivo manifiesta dificultades en habilidades comunicativas y sociales, además de limitaciones intelectuales, precisando especial atención cuando se trata la educación sexual (Estruch *et al.*, 2022; Gil-Llario *et al.*, 2021).

En la investigación realizada por Gil-Llario *et al.* (2018), se constata que las conductas sexuales más referidas de las personas con discapacidad intelectual leve o moderada son los besos y las caricias (99,2%), seguido del coito vaginal (84,4%) y sexo oral (80,3%).

No obstante, resulta necesario abordar cuestiones tan complejas como el desarrollo sexual, las relaciones de pareja, la gestión del afecto o de los conflictos, entre otros, para la mejora del bienestar de las personas en sus contextos culturales. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo detectar necesidades formativas en cuanto a las relaciones interpersonales y analizar si el hecho de convivir afecta a dichas relaciones.

Método

La detección de necesidades se lleva a cabo con un estudio descriptivo de encuesta.

Muestra

Los encargados de aportar la información son 52 personas usuarias con discapacidad intelectual de diferentes Centros de Apoyo a la Integración (en adelante CAI) y/o asociaciones registradas en el Principado de Asturias, sobre los que se realiza un diagnóstico de necesidades, empleando un cuestionario dirigido a toda la muestra. La muestra se distribuye homogéneamente en función de la variable sexo (50% mujeres y 50% hombres). Con respecto a la variable "convivencia", el 13,5% conviven con su pareja.

Para matizar estos datos, los estadísticos descriptivos de la variable edad sobre el total de participantes indican que el mínimo se sitúa en los 20 años y el máximo en 54 años, la media de edad es de 36,5 y la desviación típica de 8,52.

Instrumento utilizado para la recogida de información

El instrumento utilizado para la detección de necesidades formativas ha sido el cuestionario diseñado *ad hoc*, a partir del modelo heurístico de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), donde se tiene en cuenta, entre otras, la dimensión "Relaciones interpersonales", que incluye 5 ítems cuyo objetivo es conocer en qué medida o con qué frecuencia les sucede lo que dice el enunciado, ofreciendo como respuesta una escala tipo Likert de 4 opciones *(1-Nunca, 2-A veces, 3-Casi siempre y 4-Siempre)*.

Análisis de datos

El análisis de datos se hace a partir de los resultados obtenidos en la dimensión "Relaciones interpersonales" del cuestionario.

Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS 22.0.0.0. De modo que se han realizado los siguientes análisis sobre las variables referidas a la dimensión indicada: Estadísticos de tendencia central y de dispersión para cada variable, señalando el porcentaje válido para cada opción de respuesta, la media y la desviación típica; y estadísticos de contraste entre respuestas en función de la variable "convivencia", y en este caso se ha usado la *t* de Student para muestras independientes.

Resultados

En las siguientes líneas se describen los resultados del cuestionario, que han servido para la detección de necesidades formativas. Considerando la dimensión "Relaciones interpersonales" de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), se muestran los análisis descriptivos. Dentro de esta dimensión se desvelan algunas de las carencias que presentan las personas con discapacidad intelectual en la gestión de conflictos de pareja (ver Tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia de respuestas a cada ítem sobre la dimensión "Relaciones interpersonales"

Relaciones interpersonales	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Media	DT
1. Nuestras relaciones sexuales son satisfactorias	46,9%	16,3%	8,2%	28,6%	2,18	1,302
2. Le expreso mi cariño a mi pareja con palabras, besos y caricias	11,5%	11,5%	5,8%	71,2%	3,37	1,085
3. Tengo dificultades para hablar a mi pareja sobre mis preocupaciones	3,8%	53,8%	13,5%	28,8%	2,67	,944
4. La familia de mi pareja se entromete en nuestras decisiones	50,0%	38,5%	3,8%	7,7%	1,69	,875
5. Mi familia se entromete en nuestras decisiones	46,2%	23,1%	7,7%	23,1%	2,08	1,218

Analizando las medias obtenidas, se constatan las dificultades para tratar con la pareja sobre ciertas preocupaciones, con una puntuación media de 2,67 y la satisfacción de las relaciones sexuales, con una puntuación media de 2,18.

Contraste de medias en función de la variable sociodemográfica

En función de la variable "convivencia" se comprueba que las personas que conviven denotan una mayor satisfacción sexual. Por el contrario, las personas que no conviven manifiestan una mayor interferencia de la familia en la toma de decisiones (ver Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias significativas entre personas que conviven y no conviven (Prueba t de Student)

Ítems	Media convive	Media no convive	*t*	Sig. (bilateral)
1. Nuestras relaciones sexuales son satisfactorias	3,40	2,05	3,052	,022
5. Mi familia se entromete en nuestras decisiones	1,14	2,22	-2,267	,000

Discusión y conclusiones

Tras el análisis realizado en torno a la dimensión "Relaciones interpersonales" existen coincidencias con el ideario de las necesidades afectivas y sexuales que presentan las personas con discapacidad intelectual (Campo, 2003), dado que en esta dimensión se constata la necesidad de mejorar las relaciones sexuales en la pareja (Gil Llario *et al.*, 2020), así como el fomento del sexo seguro y las prácticas sexuales saludables (Estruch *et al.*, 2022).

También se corrobora el déficit en el entrenamiento prolongado de su autonomía para la mejora de su calidad de vida en cualesquiera de los ámbitos (sentimental, social, familiar, etc.) (Estruch *et al.*, 2022; Gil-Llario *et al.*, 2021).

A partir de las necesidades detectadas en el análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario, se extraen las siguientes conclusiones, teniendo en cuenta la dimensión "Relaciones interpersonales" del modelo

heurístico de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003), que son: Por un lado, se acentúa la necesidad de mejorar las relaciones sexuales dentro de la pareja; y, por el otro, se constatan las dificultades que tienen para hablar a la pareja sobre las preocupaciones.

Impacto y transferencia

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades para tratar con la pareja sobre ciertas preocupaciones y la satisfacción de las relaciones sexuales.

Como futura línea de investigación cabe decir que estos resultados revelan la importancia de tema a fin de diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención, atendiendo a las necesidades detectadas, para mejorar las competencias en gestión de conflictos en las relaciones de pareja entre personas con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

Campo, M. I. (2003). Aspectos de las relaciones afectivas y sexuales en personas con discapacidad intelectual. *Informació Psicològica*, (83), 15-19.

Cegarra, B., Ribes, A., y Saurí, J. (2023). Barreras en las relaciones interpersonales de las personas con discapacidad. Testimonios de los participantes del proyecto PARTICIPA. *Revista Española de Discapacidad, 11*(2), 167-173. https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.10

Crawford, D. y Ostrove, J. (2003). Representations of disability and the interpersonal relationships of women with disabilities. *Women & Therapy, 26*(3), 179-194. https://doi.org/10.1300/J015v26n03_01

Díaz, I. M., Gil, M. D., Ballester, R., Morell, V., y Molero, R. J. (2014). Conocimientos, comportamiento y actitudes sexuales en adultos con discapacidad intelectual. *INFAD Revista de Psicología, 3*(1), 415-422. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.519

Estruch, V., Fernández, O., Cervigón, V., Ruiz, E., y Gil, M. D. (2022). De Saludiversex a Saludiversex-M. La adaptación de un programa de educación afectivo sexual para personas con discapacidad intelectual moderada y/o dificultades de lectoescritura. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 449-458. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2385

Gil Llario, M. D., Ballester Arnal, R., Fernández García, O., y Morell Mengual, V. (2020). La evaluación de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual: construcción y descripción de una entrevista semiestructurada. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 379-392. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1795

Gil-Llario, M. D., Díaz-Rodríguez, I., y Ballester-Arnal, R. (2021). *La salud sexual en personas con diversidad funcional intelectual: realidad, recursos para su evaluación e intervención y análisis de casos*. Paraninfo.

Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Ballester-Arnal, R., y Díaz-Rodríguez, I. (2018). The experience of sexuality in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 62*(1), 72-80. https://doi.org/10.1111/jir.12455

Knox, M. y Hickson, F. (2001). The meanings of close friendship: the views of four people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 14*(3), 276-291. https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2001.00066.x

Löfgren, L. (2004). "May I?" About sexuality and love in the new generation with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability, 22*(3), 197-207. https://doi.org/10.1023/B:SEDI.0000039062.73691.cb

Morentin, R., Arias, B., Rodríguez, J. M. y Verdugo, M. A. (2012). *El amor en personas con discapacidad y su repercusión en el bienestar emocional*. AMPANS.

Rojas, S., Haya, I., y Lázaro, S. (2015). Necesidades afectivo-sexuales en personas con discapacidad intelectual. Claves para construir propuestas formativas desde la experiencia subjetiva. *Revista Española de Discapacidad, 3*(2), 41-54. http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.02.03

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002/2003). *Quality of live for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

La bruja como recurso coeducativo en educación primaria: las niñas ya no quieren ser princesas

Blanca Estrella Romero Caracuel [1]
María Ángeles Rebollo Catalán [1]
Luisa Vega Caro [1]
[1] *Universidad de Sevilla, España*
blancaromeroes17@gmail.com

Resumen

Esta investigación se realiza con el propósito de llevar a cabo un estudio de caso para analizar las percepciones sobre la bruja como personaje de ficción desde una perspectiva feminista. Para ello, se aplica una metodología cualitativa basada en el análisis interpretativo utilizando como principales instrumentos una prueba proyectiva de carácter narrativo y un cuestionario compuesto por 18 preguntas diseñado ad hoc. Se cuenta con la participación de un grupo de cinco alumnas de 9 a 10 años de 4º curso de un centro público bilingüe de Sevilla, siendo estas seleccionadas mediante un muestreo teórico de casos típicos con la edad y el curso como únicos criterios de inclusión. Se descubre, a través del análisis de las descripciones, a un arquetipo modernizado de la bruja con atributos tales como la inteligencia, la belleza o la astucia como referente cultural, configurándose esta como modelo de referencia generando tanta inspiración como admiración y estableciéndose como una figura más humanizada.

Palabras clave: Brujas, Princesas, Educación Primaria, Coeducación.

Abstract

This research is carried out with the purpose of conducting a case study to analyze the perceptions of the witch as a fictional character from a feminist perspective. For this purpose, a qualitative methodology based on interpretative analysis is applied using as main instruments a narrative projective test and a questionnaire composed of 18 questions designed ad hoc. A group of five female students between 9 and 10 years old from the 4th grade of a bilingual public school in Seville were selected by means of a theoretical sampling of typical cases with age and grade as the only inclusion criteria. It is discovered, through the analysis of the descriptions, a modernized archetype of the witch with attributes such as intelligence, beauty or cunning as a cultural reference, being configured as a reference model generating both inspiration and admiration and establishing herself as a more humanized figure.

Keywords: Witches, Princesses, Primary Education, Coeducation.

Introducción

Previamente a la reciente aceptación de la bruja como un poderoso símbolo del progreso gracias al movimiento feminista, esta se ha visto sometida durante largos periodos de tiempo a la difamación de la sociedad. Así, son múltiples los recursos desde los que se han perpetuado una imagen de la bruja vejatoria y tiránica caracterizada con rasgos físicos y morales. Ejemplo de ello son las producciones culturales de medios como la literatura, el cine o la televisión, suponiendo una gran influencia al representar a la bruja como un ser maligno y contribuyendo a la acentuación de ciertos arquetipos de feminidad modelando, desde una mirada mayoritariamente masculina, la imagen de la bruja, que durante años ha sido, de manera imperante, la encarnación del lado más ruin del ser humano (Ferreira Boo, 2017; Carrera Garrido, 2022; Quintano Martínez, 2021).

Por consiguiente, se presenta de esta forma un contraste entre la representación cultural de la bruja como figura generadora del mal y su actual revisión y rescate como símbolo del movimiento feminista. En esta dualidad del personaje de la bruja dirigimos la mirada a las generaciones más jóvenes para conocer la forma en que estas perciben a un nuevo modelo de bruja que ha ido emergiendo como un personaje cada vez más popular entre niños y niñas por sus nuevas cualidades y atributos, siendo esta más cercana y amable y con un papel menos atemorizante pero igual de poderoso.

Método

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo consistente en un análisis fenomenológico interpretativo. Se asume un abordaje ideográfico, es decir, nos centramos en lo particular, en casos únicos e individuales para estudiarlos en profundidad, lo que nos permite una recolección de datos que da lugar a una elaboración detallada y profunda de la vivencia personal respecto a la percepción que se tiene de las brujas (Pietkiewicz y Smith, 2012; Smith y Shinebourne, 2012).

El estudio se realiza en un centro público y bilingüe situado en Mairena del Aljarafe (Sevilla). Se cuenta con la participación de cinco alumnas con edades comprendidas entre 9 y 10 años, siendo estas seleccionadas de manera intencional mediante un muestreo teórico de casos típicos considerando como criterios de inclusión el curso y la edad.

Para la recogida de datos, primero se lleva a cabo en una reunión con el coordinador de igualdad de centro seleccionado concretando la motivación que impulsa la investigación, la importancia del tema y los instrumentos a aplicar. Tras la aprobación, se desarrollan diversas sesiones empleando un cuestionario conformado por 18 preguntas y una prueba proyectiva de corte narrativo consistente en la elaboración individual de descripciones de la bruja para conocer las representaciones subjetivas del personaje y los significados que le atribuyen.

Resultados

Referentes culturales del alumnado en torno a la bruja

Este apartado presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas a las preguntas 8 y 16 del cuestionario en las que se les solicita los nombres de tres obras audiovisuales que hayan visto cuyas protagonistas sean brujas y los nombres de tres obras literarias que hayan leído cuyas protagonistas sean brujas.

Se han obtenido 27 respuestas en torno a 12 referentes distintos, un dato que ya refleja en sí mismo la riqueza de las obras culturales que conoce el grupo seleccionado. Entre ellas, destacan tres: Anna Kadabra (22.22%); Harry Potter (18.51%) y Princesas Dragón (11.11%). La tabla 1 describe en detalle estas referencias y su frecuencia.

Tabla 1

Descripción de los referentes culturales más frecuentes

FUENTE	PERSONAJE	DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA
Anna Kadabra	Anna Kadabra	Bruja alegre y carismática con ropa colorida que hace un uso positivo de sus poderes junto a sus amigos/as.	6
Harry Potter	Hermione Granger	Mitad bruja, mitad humana. Entre sus cualidades cuenta con la valentía, la inteligencia y la astucia.	5
Princesas Dragón	Bamba, Koko y Nuna	Tres princesas y amigas que destacan por ser rebeldes, aventureras y poseer superpoderes.	3

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, en las tres obras culturales más presentes, las protagonistas representan una versión de la bruja y, en el caso del tercer referente, de las princesas, más actualizada. Comparten todas ellas rasgos comunes. En el caso de Anna Kadabra y Hermione Granger, resulta altamente destacable que, pese a que portan prendas asociadas a la bruja tradicional y entre sus complementos se encuentra la escoba o el gato como mascota, dichos aspectos no se asocian a los rasgos negativos comúnmente asignados a esta, siendo, en lugar de atemorizantes, atractivos y llamativos. En el caso de Bamba, Koko y Nuna, a pesar de que dos de las protagonistas recorren sus aventuras con vestidos tonos pastel y coronas, una de ellas opta por un ropaje oscuro y el empleo de cinturones como complemento. Asimismo, se deja a un lado el zapato de tacón para dar paso a un calzado deportivo. Sin embargo, el rasgo común más notable es que todas ellas comparten las mismas cualidades. Estas se tratan de protagonistas sin temor a enfrentarse a todo tipo de retos y aventuras, haciendo uso de su inteligencia y valentía para ello. Es decir, estas no son elegidas por su belleza, sino por sus atributos.

Atributos y cualidades de la bruja desde una perspectiva feminista

Este apartado muestra los resultados del análisis de las descripciones que ha elaborado el grupo seleccionado de sus propias elaboraciones de las brujas. Estas se obtienen del contenido de la prueba proyectiva 1. Se lleva a cabo un análisis del contenido de las descripciones basado en cuatro categorías: vestimenta, personalidad, poderes y moralidad. Presentamos un análisis de los atributos y cualidades asociados a las brujas obtenidas y una tabla que sintetiza las descripciones del alumnado:

Tabla 2

Atributos y cualidades de las brujas

VESTIMENTA	PERSONALIDAD	PODERES	MORALIDAD
Gorro puntiagudo (2) Vestimenta negra Gato	Simpática (2) Buena Alegre Divertida Estilosa Inteligente Amable Graciosa "Enfadona"	Montar en escoba Deporte	Guapa (2) Buena (2)

Fuente: Elaboración propia

Destaca la riqueza de palabras empleadas para las descripciones de la personalidad. Se tratan de brujas que disfrutan de las cualidades que se le han otorgado bien por nacimiento o magia cuya independencia se muestra en que el disfrute forma parte de sus vidas. De nuevo, se refleja que son brujas valoradas por sus virtudes que, a pesar de que puedan poseer defectos que las humanizan, como cuando se las describe como "enfadonas", no se trata de un factor determinante para impedir que estas sean figuras inspiradoras como mujeres libres e independientes sin temor a mostrar orgullo por su condición de brujas. Además, resulta destacable que al igual que la fealdad ha sido reflejo de la maldad en la representación de la bruja tradicional, en este caso, la belleza también lo es para su versión modernizada, de manera que las brujas son tan afables que se exterioriza con rostros atractivos.

Discusión y conclusiones

Con esta investigación hemos descubierto que, pese a estudiar a un grupo reducido de alumnas, estas cuentan con una gran diversidad de referentes culturales sobre la bruja como personaje de ficción, hallándose que, entre sus grandes referencias, cuentan con figuras que representan a mujeres poderosas, intrépidas, divertidas o astutas. Entre las motivaciones que impulsan sus elecciones, los rasgos físicos quedan relegados para dar prioridad a los aspectos de su personalidad, desvinculándose todos los atributos tradicionalmente asociados a la bruja tradicional (fealdad, mezquindad, egoísmo) y estableciéndose un nuevo arquetipo basado en la belleza, la bondad o la diversión.

Esto refleja cierto progreso, pues mediante el estudio elaborado por Sonia Celades Negre (2020) se mostró que el alumnado representaba tradicionalmente a las brujas, destacando principalmente por la presencia de sus rasgos más clásicos como las arrugas o el uso de ropajes tenebrosos. En contraste, con el presente estudio observamos como esta figura carece de siniestralidad para dar paso a la cercanía y a la inspiración, reflejándose esta última aún más cuando se observa que todas ellas hacen uso de la primera persona a la hora de describir a la bruja, es decir, sintiéndose identificadas con sus personajes y demostrando una vez más, su humanización.

Impacto y transferencia

Mediante el presente estudio se posibilita la transformación de la imagen de la bruja para ayudar a la socialización de las niñas centrando su figura como referente cultural desde una perspectiva feminista. Predominan aspectos

previamente ignorados por la sociedad como su libertad, el disfrute o la autonomía personal, posicionándose como una mujer referente para las niñas de las nuevas generaciones, sintiéndose inspiradas y admirando su condición brujesca. Asimismo, se pone en valor la importancia de que se partan de los centros de interés de los chicos y chicas en el aprendizaje de la lecto-escritura para incorporar modelos culturales diversos y enriquecedores.

Referencias bibliográficas

Carrera Garrido, Miguel. (2022). Nigromancia y género. La bruja en la narrativa de Pilar Pedraza. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica. Sección monográfica II. Lo fantástico en las creadoras españolas en el siglo XXI,* 31, 163-181. https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1160414

Celades Negre, Sonia. (2020). Pervivencia del arquetipo de la bruja renacentista en las representaciones infantiles hoy. En Mercedes Alcañiz Moscardó (Coord), *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I* 2020, 153-164. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8392728

Ferreira Boo, María del Carmen.(2012). La reescritura de brujas y princesas en la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 10, 47-56. https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/886

Quintano Martínez, Paula. (2021). Las brujas que no pudisteis quemar. Deconstrucción y resignificación de la bruja como figura femenina monstruosa dentro del movimiento feminista. Emma Gómez-Nicolau & María Medina Vicent (Eds.). *Mujeres y resistencias en tiempos de manadas* (pp. 101-121). Universitat Jaume I / Servei de Comunicació i Publicacions. https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/1930861

Pietkiewicz, I. and Smith, J. A. (2012). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne* (Psychological Journal), 18(2), 361-369. doi: https://doi.org/10.14691/CPPJ.20.1.7

Smith, J. A. and Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological,* (July), 73-82. doi: https://doi.org/10.1037/13620-005

La Violencia de Género Digital a través de las redes sociales y chats online: Un estudio cualitativo con jóvenes adolescentes

Antonio-José González-Jiménez
Universidad de Almería, España
ajgonzal@ual.es

Resumen

La Violencia de Género Digital sé está manifestando en los últimos años en las mujeres y de manera muy especial de en las chicas adolescentes. Principalmente se muestra en las redes sociales y en los chats online de mensajería instantánea. En esta investigación cualitativa basada en la fenomenología hermenéutica realizada con 10 adolescentes andaluces (6 chicas y 4 chicos), se pretende conocer y comprender las percepciones y experiencias de los jóvenes sobre la violencia de género digital e identificar factores de riesgo y protección. Nos hemos centrado en las redes sociales Tik Tok y Instagram y como chat on-line, la mensajería denominada WhatsApp. Para este fin, hemos utilizados las entrevistas semiestructuradas para el análisis de datos. Las conclusiones nos indican que las chicas altamente susceptibles a sufrir este tipo de violencia y las consecuencias pueden tener un impacto significativo en su bienestar emocional y mental, en definitiva, en su salud mental. Ante esta situación, es necesario una respuesta educativa interdisciplinar donde se favorezca la implicación de la comunidad educativa, las familias, administraciones públicas y demás organismos y por supuesto, con el apoyo del tejido político, ya que es una cuestión de máxima alerta social.

Palabras Clave: Violencia de Género Digital, Redes Sociales , Salud Mental, Adolescentes.

Abstract

Digital Gender Violence has been manifesting itself in recent years in women and in a very special way in adolescent girls. It is mainly displayed on social networks and in online instant messaging chats. In this qualitative research based on hermeneutic phenomenology carried out with 10 Andalusian adolescents (6 girls and 4 boys), the aim is to know and understand the perceptions and experiences of young people about digital gender violence and to identify risk and protection factors. We have focused on the social networks Tik Tok and Instagram and as an online chat, the messaging called WhatsApp. For this purpose, we have used semi-structured interviews for data analysis. The conclusions indicate that girls who are highly susceptible to suffering this type of violence and the consequences can have a significant impact on their emotional and mental well-being, in short, on their mental health. Given this situation, an interdisciplinary educational response is necessary that favors the involvement of the educational community, families, public administrations and other organizations and of course, with the support of the political fabric, since it is a matter of maximum social alert.

Keywords: Digital Gender Violence, Social Networks, Mental Health, Adolescents.

Introducción

Desde un concepto amplio de las formas de violencia sobre la mujer, entendiendo por tales todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada, tal y como se recoge en la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer aprobada por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 48/104 del 20 de diciembre de 1993; hay que tener en cuenta nuevas formas de violencia de género que están surgiendo como consecuencia de la aparición y desarrollo de las tecnologías. Todas estas conductas de violencia de género que se ejercen a través de las nuevas tecnologías, de las redes sociales o de Internet las podemos englobar bajo la denominación de violencia de género digital (Huang, et al., 2022, Srivastava, et al., 2022).

Así pues, la violencia de género digital, también conocida como ciberviolencia de género o violencia digital contra la mujer, se refiere a cualquier forma de violencia de género que se produce a través de medios digitales y tecnológicos. Esta forma de violencia se manifiesta en entornos en línea, como redes sociales, aplicaciones de mensajería, correo electrónico, juegos en línea y cualquier otra plataforma digital. Algunas de estas formas de

violencia de género digital, son el *"phubbing"*, *"sextorsión"*, *"grooming"*, *"bluejacking"*, *"sexting"*, *"ciber acoso"* o *"ciberbulling"* y principalmente, están dirigida a la población adolescentes y jóvenes (Emezue y Bloom, 2021).

La Violencia de Género Digital está afectando a colectivos vulnerables como el de la adolescencia. Así se refleja en las cifras del estudio realizado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019) y denominado *"El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento"* en el que se muestra un aumento de las conductas de violencia de género digital en adolescentes. Este tipo de violencia refleja las desigualdades de poder y control presentes en la violencia de género, pero se manifiesta a través de medios digitales y tecnológicos. Es un fenómeno preocupante que puede tener graves repercusiones para las víctimas, incluyendo impactos en su salud mental, emocional y física, así como en su seguridad y bienestar en línea. Es fundamental reconocer y abordar la violencia de género digital para promover entornos en línea seguros, equitativos y libres de violencia para todos (Emezue y Bloom, 2021; Van Ouytsel et al., 2016).

Los objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación son:

1. **Conocer y comprender las percepciones y experiencias de los jóvenes sobre la violencia de género digital.** Exactamente pretendemos explorar cómo los jóvenes perciben y entienden la violencia de género digital , así como sus propias experiencias personales o las de sus amigos.
2. **Identificar factores de riesgo y protección.** Nos centramos en investigar los factores que contribuyen a la violencia de género entre los jóvenes, así como los factores que pueden protegerlos del riesgo de ser víctimas o perpetradores.

Método

La investigación cualitativa es un enfoque de investigación que se centra en comprender fenómenos sociales, culturales o humanos como puede ser la Violencia de Género Digital a través de la exploración en profundidad de experiencias individuales, perspectivas y contextos. En función de lo expuesto y de nuestros objetivos, entendemos que la metodologia más idónea es la cualitativa. Por lo tanto, se trata de una investigación descriptiva de carácter comprensivo a partir las experiencias de 10 jóvenes adolescentes con las redes sociales.

Participantes

La selección de los sujetos se hizo mediante un muestreo intencional, pues nos interesaban aquellos adolescentes con unas edades comprendides en 14 y 16 años que estuvieran estudiando y que tuvieran perfil en las siguientes redes sociales: TikTok, Instagram y WhatsApp. La muestra quedó formada por 10 adolescentes andaluces (n= 10), de los cuales 6 eran chicas y 4 chicos adolescentes (60% chicas y 40% chicos). La edad promedio fue de 15 años (DE = 0,81). Todos los chicos y chicas adolescentes estudiaban en centros públicos. Respecto a la nacionalidad, 3 chicas procedían del Europa del Este, y 2 de Bolivia y en el caso de los chicos, 2 de Ecuador.

Se utilizó la entrevista semiestructurada formada por 17 preguntas abiertas para la recogida de datos. Dicha entrevista nace de investigaciones previas (Emezue y Bloom, 2021) y de las teorías relacionadas con el tema (Srivastava et al., 2020).

Recopilación de datos

Previamente se informó a los participantes y familias por ser menores mediante el consentimiento informado y por supuesto, de la finalidad del estudio. Se aseguró el anonimato y la participación voluntaria. En todos momento nos basamos en la Declaración de Helsinki.

Se realizó una codificación abierta de los datos, identificando unidades de significados y comparando las categorías. Esto nos permitió elaborar sistema de categorías formado por 6 categorías , empleando el método de análisis de contenido inductivo. El análisis de contenido se ha realizado empleando un sistema a posteriori de categorías para la codificación de los datos, que surgen inductivamente de la lectura de las transcripciones de las entrevistas. Para el análisis de datos, se empleó el software ATLAS.ti v.22. El sistema de categorías es el siguiente:

1. **Tipo de violencia de género digital:** Las diferentes formas de violencia de género digital en categorías específicas, como acoso en línea, difusión no consensuada de imágenes íntimas, control coercitivo en redes sociales, suplantación de identidad, etc.
2. **Plataformas y medios utilizados:** Las plataformas en línea y los medios tecnológicos donde ocurre la violencia, como redes sociales (Instagram,), aplicaciones de mensajería (WhatsApp), juegos en línea, foros, etc.
3. **Perpetradores:** Los perpetradores de la violencia, ya sean conocidos, desconocidos o incluso amigos cercanos. Esto puede incluir exparejas, compañeros de clase, extraños en línea, entre otros.
4. **Características demográficas:** Factores como la edad, el género, el nivel socioeconómico, la etnia y otros factores demográficos que podrían influir en la experiencia y la percepción de la violencia de género digital.
5. **Impacto en las víctimas:** El impacto emocional, psicológico, social y académico de la violencia de género digital en las víctimas, incluyendo niveles de ansiedad, depresión, autoestima, relaciones interpersonales y rendimiento académico.
6. **Respuestas y estrategias de afrontamiento:** Las respuestas de las víctimas a la violencia de género digital y qué estrategias utilizan para hacer frente a la situación, ya sea buscando apoyo en línea, bloqueando a los perpetradores, denunciando el comportamiento, etc.
7. **Factores de riesgo y protección:** Identificar los factores que aumentan el riesgo de ser víctima de violencia de género digital, así como los factores que pueden proteger a los adolescentes de este tipo de violencia, como la educación digital, el apoyo familiar y la autoestima.
8. **Percepciones y actitudes:** Explorar las percepciones y actitudes de los adolescentes hacia la violencia de género digital, incluyendo creencias sobre la igualdad de género, el consentimiento en línea y la responsabilidad de las plataformas tecnológicas.

Resultados

Tipo de Violencia de Género Digital

En relación a la categoría *"Tipo de Violencia de Género Digital"*, las chicas admiten que han sufrido esta conducta en sus redes sociales. Señalan que Instagram o los chat como WhatsApp se han convertido en herramientas muy poderosas para poder insultar y generar violencia. Algunas veces puede pasar que, desde el anonimato, se emplean perfiles falsos en Instagram para insultar a través de mensajes privados o en los comentarios de las fotos. Así lo comenta un chica de 16 años:

"Bueno yo si me he sentido en ocasiones agobiada con estas cosas y no sabía muy bien que hacer. Esto me ha pasado cuando he colgado una foto mía que me ha gustado y la gente se ha puesto a hacer comentarios que no me gustaban. Si usas una ropa determinada, te ridiculizan, si te pintas, pues eres demasiado joven para eso… No solamente lo he sentido por parte de los chicos, también de las chicas"

Otra chica de 16 años, nos comenta lo siguiente sobre este tema:

"A mí me ha pasado que por poner una foto en la que aparezco mona, los chicos han empezado a comentar de manera… y sin permiso mis fotos. A ver, no sé cómo explicarme, pero me refiero que, porque yo ponga yo una foto mía, no tienes derecho a tomarte esas confianza conmigo y pienses que quiero algo contigo y puedas piropearme públicamente. Hay que poner límite a esas cosas. "

Un chico de 15 años comenta arrepentido este tipo de conducta que ha realizado.

"Bueno a mi mis padres me regañaron y más mi hermana mayor sobre este tema, me explicaron que si una amiga cuelga una foto u otra persona que sea mujer, no significa que yo me pueda tomar confianzas en comentar esas fotos o pensar que puedo tener algo más que amistad con la chica".

Plataforma y medios utilizados.

Respecto a esta categoría, tanto las chicas como los chicos coinciden que este tipo de conductas se producen en las redes sociales que utilizan y en los chat de mensajería instantáneas. Principalmente se refieren a Tik Tok, Instagram como redes sociales aunque comentan que también Facebook pero en menor medida, ya que no todos.as tienen

esta red y por supuesto, el chat online que reina para ejercer este tipo de conductas, es WhatsApp, tal y como lo especifica una chica de 15 años.

"A ver estas cosas suceden en el Insta y el Tik Tok, ya que son las redes que yo más utilizo. Mis amigos y amigas también tienen perfiles en estas redes y aquí es donde suceden estas cosas. Si es verdad que hay otras redes como el Facebook pero no todas tenemos, es mejor las otras, son más rápidas. El Facebook es para gente mayor como mis padres.".

Perpetradores

Encontramos opiniones diversas sobre este tema en función de las conductas que tengan las chicas para aceptar y agregar personas a sus redes sociales. Esta conducta se refiere a si las chicas solamente aceptan a personas conocidas o también a desconocidos. En el primer caso, cuando solo aceptan a personas conocidas, pueden ejercer más control sobre los comentarios que pueden verter sobre sus fotos y videos. En el otro caso, cuando aceptan a personas desconocidas y se suponen que son de similares edades, es cuando se exponen a que tener más problemas de este tipo.

Una chica de 16 años lo menciona así.

"Mira yo no acepto a nadie que no conozca previamente ni tampoco acepto amigos de mis amigas, no sé, a veces cuando lo he hecho y he aceptado a alguien desconocido o amigos de mis amigas, se toman mucha confianza, empiezan a hablarte por privado y lo primero que me escriben es "Hola guapa", a ver me gustan que me digan guapa pero a ver… no te conozco de nada… y así pues más. Yo por eso, paso de estas cosas. Mis amigas opinan igual que yo en este tema".

Otra chica de 15 años:

"Bueno a mí me gusta tener muchos seguidores en las redes sociales, me hace sentir bien, pero es verdad que no debería aceptar a personas que no conozco. No suelo contestar mensajes de personas que me escriben y que he aceptado su amistad sin conocerlas antes. Normalmente si me mandan un mensaje, no les escribo"

Impacto en las Victimas

Sobre esta cuestión, el impacto se centra en la ansiedad que les produce a las chicas, tal y como lo especifica una chica de 14 años

"A mi cuando me ha pasado estas cosas, me he sentido mal, me he puesto nerviosa y mis amigas me decían que era ansiedad. Por eso ahora tengo mucho cuidado con lo que hago pero me da coraje no poder hacer lo que quiera en el insti por si me insultan".

Respuestas y estrategias de afrontamiento

Tanto las repuesta y las estrategias se centran en comentarlo con el grupo de iguales, en algunas ocasiones a los padres y a los profesores, tal y como especifica un chico de 15 años:

"Yo siempre le comento estas cosas a mis padres, pues he visto cosas que han pasado a chicas y mis padres me aconsejan. Si es verdad que las chicas comentan entre ellas estas cosas y a veces no dicen nada por miedo a que madres les regañe . Yo creo que se equivocan y deben comentarlo al tutor y los padres".

Factores de riesgo y protección

Las chicas son conscientes de los factores de riesgo , saben que aceptar a desconocidos, se exponen a conductas negativas, pero, aun así, algunas lo han hecho y siguen haciéndolo. Ante esta situación, algunas no aceptan amistades de desconocidas y otras en cambio, relacionan el número de seguidores, con mayor autoestima tal y como dice esta chica de 16 años

"Bueno, a mi me gusta tener muchos seguidores y que les den al like de mis fotos, Me hace sentirme mejor. Sé que no está bien pero bueno me gusta".

Discusión y conclusiones

La investigación sobre violencia de género digital con chicas adolescentes ha arrojado resultados significativos que merecen ser discutidos con detenimiento. En primer lugar, se observó que las chicas adolescentes son altamente susceptibles a diferentes formas de violencia de género digital coincidiendo con las investigaciones de Huang et al. (2022).

Uno de los hallazgos más preocupantes es la frecuencia con la que estas jóvenes son objeto de acoso y amenazas en plataformas digitales. Este acoso puede tener un impacto significativo en su bienestar emocional y mental, así como en su autoestima y confianza en sí mismas tal y como especifican Srivastava et al. (2020).

En conclusión, la investigación sobre violencia de género digital con chicas adolescentes resalta la urgente necesidad de abordar este problema de manera efectiva y holística. Es fundamental proporcionar a estas jóvenes las herramientas y el apoyo necesarios para protegerse a sí mismas en el entorno digital, así como para desafiar las normas de género y las actitudes sexistas que perpetúan la violència en las redes sociales y los chats online.

Además, es crucial involucrar a padres, educadores y responsables políticos en la lucha contra la violencia de género digital, fomentando la educación y la sensibilización sobre el tema en todos los niveles de la sociedad.

Impacto y transferencia

Solo a través de un enfoque colaborativo y multifacético podemos esperar abordar eficazmente este problema y trabajar hacia un futuro donde todas las personas, independientemente de su género, puedan vivir libres de violencia y discriminación en línea y fuera de ella. Por supuesto, los responsables de las redes sociales y chats online deben tomar medidas urgentes de prevención de estas conductas.

Referencias Bibliográficas

Emezue, C., y Bloom, T. (2021). PROTOCOL: Technology-based and digital interventions for intimate partner violence: A meta-analysis and systematic review. *Campbell, 17*(1), 35-40. https://doi.org/10.1002/cl2.1132.

Dalouh Dalouh, R., González-Jiménez, A. J. y Rodríguez Martínez, D. (2023). Violencia en el noviazgo adolescente desde la perspectiva de los profesionales socioeducativos. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, *34*(3), 507-517. https://doi.org/10.5209/rced.79495.

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019). E*l ciberacoso como forma de ejercer la Violencia de Género en la Juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones-

Henry N., Flynn, A. y Powell, .A. (2020). Technology-Facilitated Domestic and Sexual Violence: A Review. *Violence Against Women, 26*(15), 1828-1854. https://doi.org/ https://doi.org/10.1177/1077801219875821. Erratum in: Violence Against Women.

Huang, K.Y., Kumar M., Cheng S., Urcuyo, A. E. y Macharia, P. (2022). Applying technology to promote sexual and reproductives health and prevent gender based violence for adolescents in low and middle-income countries: digital health strategies synthesis from an umbrella review. *BMC Health Service Research, 22*(1), 1373-1383. https://doi.org/10.1186/s12913-022-08673-0.

Podadera, M. y González-Jimenez, A. J.(2023). Teachers' Perceptions of Immigrant Students and Families: A Qualitative Study. *Sustainability*, *15*(16), 26-32. https://doi.org/10.3390/su151612632.

Perdomo, C. A. (2016). Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en enfermería. *Index Enfermeria*, *25*(2),82-85.

Srivastava, A., Rusow, J., Schrager, S., Stephenson, R., Goldbach, J. (2022). Digital Sexual Violence and Suicide Risk in a National Sample of Sexual Minority Adolescents. *Interpers Violence. 38*(3). 4443-4458. https://doi.org/0.1177/08862605221116317.

Van Ouytsel, J., Walrave, M., Ponnet, K. y Temple, J. (2016). Digital Forms of Dating Violence: What School Nurses Need to Know. *NASN Research Nurse. 31*(6), 348-353. https://doi.org/10.1177/1942602X16659907.

Música para la inclusión social: Estudio de caso sobre la Orquesta de Cateura [51]

Karol Inés Melgarejo [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
kaimeal@gmail.com

Resumen

La educación y práctica musical han demostrado generar beneficios personales y sociales. Considerando esto, el presente estudio explora los cambios experimentados por las personas beneficiarias del proyecto "Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura", enfocándose en el aprendizaje de habilidades para la vida y mejora de oportunidades socioeducativas que este espacio musical brinda a niños, niñas y jóvenes de la comunidad del Bañado Sur en Paraguay. Se utiliza el método de estudio de casos desde el enfoque de la metodología comunicativa. Para la recolección de información se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas comunicativas, un grupo de discusión, cuatro observaciones comunicativas y se administró un cuestionario. A partir de los datos analizados, se puede inferir que este proyecto y las experiencias asociadas han permitido a sus participantes adquirir nuevas habilidades socioemocionales y transformar las ideas e imágenes sobre sí mismos, su comunidad y sus perspectivas sobre su futuro, contribuyendo a ampliar sus expectativas con respecto a su futuro personal y profesional. Este proyecto no solo ofrece educación musical gratuita, sino también favorece la inclusión social de sus participantes.

Palabras clave: música, inclusión social, música y reciclaje.

Abstract

Musical education and practice have been shown to generate personal and social benefits. Considering this, the present study explores the changes experienced by the beneficiaries of the project "Recycled Orchestra of Cateura", focusing on the learning of life skills and improvement of socio-educational opportunities that this musical space provides to children and young people from the Bañado Sur community in Paraguay. The case study method is used from the communicative methodology approach. For data collection, 35 semi-structured communicative interviews, a discussion group, four communicative observations were conducted, and a questionnaire was administered. From the data analyzed, it can be inferred that this project and the associated experiences have allowed its participants to acquire new socio-emotional skills and transform their ideas and images about themselves, their community and their perspectives about their future, contributing to broaden their expectations regarding their personal and professional future. This Project not only offers free music education, but also promotes the social inclusion of its participants.

Keywords: music, social inclusion, music and recycling.

Introducción

El proyecto venezolano "El Sistema", es el ejemplo más claro de ello. Las evidencias señalan que los proyectos socio-musicales generan en sus participantes una serie de mejoras a nivel individual y colectivo (Hospital et al., 2018; Motta & Schmitt, 2017), que propician una mayor cohesión de la comunidad e impulsan un desarrollo juvenil positivo (Barrett & Bond, 2015; Hallam, 2010; Osborne et al., 2016).

La educación musical instrumental ha demostrado una incidencia positiva en el desarrollo de capacidades no musicales como: la disciplina, perseverancia, motivación, coordinación, el trabajo en equipo (Hallam, 2010), la autorregulación (Osborne et al., 2016), capacidad para retrasar la gratificación (Hennessy et al., 2019).

La literatura científica sobre el fenómeno musical-social aún es escasa, y lo es aún más en el contexto paraguayo puesto que el ámbito de la investigación es un campo incipiente.

Por ello, este trabajo analiza el caso del proyecto social de la Orquesta de Cateura que tiene lugar en las cercanías

51 Tesis doctoral: "*El mundo nos envía basura, nosotros le devolvemos música". Análisis de la incidencia del proyecto "Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura" en el desarrollo de habilidades para la vida y la mejora de oportunidades sociales y educativas de sus jóvenes músicos.* Programa de Becas Carlos Antonio López – Ministerio de Hacienda (Paraguay)

del vertedero de Asunción (Paraguay), una zona que configura uno de los cinturones de pobreza de esta Ciudad (Galeano Monti et al., 2014). Este proyecto, que se inició en el 2006, busca generar oportunidades para los niños, niñas y jóvenes de manera a contrarrestar los efectos adversos de vivir en un contexto de vulnerabilidad social.

En particular, se explora cuáles son los cambios que han experimentado las personas que forman o han formado parte del proyecto, y las oportunidades que este espacio ha generado.

Método

El estudio forma parte de una tesis doctoral que busca profundizar sobre el fenómeno de la Orquesta de Cateura mediante el método de estudio de casos (Stake, 1998), desde el enfoque de la metodología comunicativa (Gómez et al., 2011)researchers bring existing scientific knowledge, and the researched subjects contribute knowledge from their lifeworlds. In this process, new understandings emerge informing solutions to many social problems. Later, social actors lobby for the development of effective social policy based on those solutions. This article presents the CCM, its main principles, techniques, and achievements relating them to the life and person of Jesús Gómez (\"Pato\".

Para la recolección de información se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas comunicativas (integrantes, exintegrantes, instructores y familiares), un grupo de discusión, cuatro observaciones y se administró un cuestionario de Forms.

Las personas participantes recibieron un documento de información del proyecto y un documento de consentimiento informado. En el caso de personas menores se contó con su asentimiento, previamente se solicitó autorización a sus progenitores.

Las entrevistas y el grupo de discusión fueron grabados a fin de facilitar la transcripción y posterior análisis. Antes de iniciar la grabación se pidió permiso a las personas participantes. Con el objetivo de garantizar la confidencialidad y respetar el derecho a la intimidad se ha asignado a cada participante un código y un seudónimo.

En lo que respecta al análisis, siguiendo una lógica inductiva se ha establecido cuatro categorías de análisis (características y evolución del proyecto, desarrollo personal y social, cambio comunitario, familia), identificando en cada una la dimensión exclusora y transformadora propia de la metodología comunicativa. Esta comunicación se centra en los resultados obtenidos en la categoría desarrollo personal y social.

Resultados

El análisis de los datos que se ha realizado hasta ahora permite inferir que este proyecto musical-social genera importantes transformaciones a nivel personal y social. Entre ellos;

- *autopercepción más positiva.*
- *aumento en la autoconfianza y seguridad personal*
- *desarrollo de nuevos hábitos (disciplina, constancia, responsabilidad)*
- *ampliación de redes sociales y de apoyo*
- *expansión de niveles educativos de sus participantes (becas)*

Durante las entrevistas realizadas, la mayoría de integrantes y ex integrantes de la orquesta, así como padres y madres, coinciden que la viralización de este proyecto ha propiciado un cambio de perspectiva hacia la comunidad. Esto permite una identificación más positiva con su comunidad, generando a su vez cambios internos sobre su propia valía personal. Esto se puede ver en lo expresado por una joven entrevistada:

> *"cuando me hablan de mi comunidad o de la orquesta yo me siento orgullosa porque se enfocan en eso* [el proyecto] *y no solamente en lo malo. Antes el Bañado Sur era como malo. A mí personalmente me cambió mucho eso, me dio la oportunidad de ver de otra manera a mi comunidad... a mí me enorgullece decir, me da autoestima, o sea me levanta un poco la autoestima poder decir que yo soy de Cateura, soy del Bañado Sur"– Daniela; 19 años.*

Además, el reconocimiento por parte de otras personas, sean familiares o desconocidas, impulsa el desarrollo de ideas positivas sobre sí mismos. Con relación a esto una integrante destaca:

> *"(...) a los que estamos en la orquesta los vecinos tipo "guau viene el músico de la cuadra que recorrió Europa, recorrió tal lugar…". Nos pone felices de cierta manera nos alza un poquitito el ego y sobre todo la autoestima". Clara; 17 años.*

Asimismo, integrantes, exintegrantes y alumnado de la escuela de música coinciden en que la práctica musical los ayuda a adoptar nuevos hábitos que facilitan el cumplimiento de sus obligaciones y responsabilidades dentro del proyecto, así como en su vida diaria en diferentes facetas, ya sea como estudiantes y/o trabajadores. Sobre estos nuevos hábitos un exintegrante refiere:

> *"te da justamente eso disciplina (...) o sea es como un estilo de vida, todo lo que aprendes de la música tenes que aplicar también en tu vida porque o sino no vas a poder avanzar tanto musical como personalmente, van siempre de la mano". – Óscar; 27 años.*

A través de las entrevistas y cuestionarios, los y las jóvenes coinciden en que este espacio se convierte un lugar de encuentro que les permite hacer amigos. Para aquellos jóvenes que enfrentan situaciones difíciles en sus hogares, el proyecto se convierte en un recurso valioso al generar nuevas redes de apoyo, además de ser un espacio seguro. Esto menciona una participante:

> *"la orquesta es mi 2da familia la cual me apoya en momentos difíciles, comparto viajes con las personas que considero hermanos (integrantes) y padres (profes y director) cosas que no podría hacer con mi 1ra família" – Elena; 16 años.*

En cuanto a las oportunidades educativas cabe destacar que este proyecto ofrece becas educativas que posibilitan la culminación de la educación secundaria o el inicio de una carrera universitaria. En algunos casos, las personas beneficiarias se convierten en los primeros integrantes de su familia en ingresar a la universidad. Las oportunidades sociales y educativas contribuyen a ampliar sus expectativas con respecto a su futuro. Un exintegrante señala al respecto:

> *"nos ayudó a cambiar mucho la mentalidad que se tenía ahí de que Cateura no es una comunidad donde la gente puede sobresalir entre comillas, estudiar verdad (…) ahora es como que Cateura es un impulso para lo que sea, pero para estudiar, me refiero a estudiar lo que sea que le guste y donde piense que realmente es su futuro" – Juan; 27 años.*

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos a través de las distintas técnicas de recolección de información evidencian el impacto significativo del proyecto Orquesta de Cateura en el desarrollo personal y social de sus participantes. Al igual que, en investigaciones sobre la incidencia del aprendizaje musical (Barrett & Bond, 2015; Hallam, 2010; Osborne et al., 2016), se observa una autopercepción más positiva, el aumento de la autoconfianza y seguridad personal, así como el desarrollo de nuevos hábitos. Todos estos aspectos indican la influencia positiva de este proyecto en la promoción de un desarrollo juvenil saludable. Esto es relevante, atendiendo que dentro de la comunidad las opciones de aprendizaje más allá del tiempo ordinario de clase son limitadas. Y como es sabido, las interacciones sociales juegan un papel esencial en el proceso de aprendizaje (Aubert et al., 2008).

Asimismo, la ampliación de las redes sociales y de apoyo también es un aspecto destacado considerando que las relaciones sociales son un determinante de la salud y el bienestar de las personas (Cohen, 2004; Feeney & Collins, 2015; Pietromonaco & Collins, 2017; Uchino, 2009).

En cuanto a las becas educativas, estas ofrecen la posibilidad de acceder a mejores oportunidades, dando la posibilidad de fomentar la movilidad social de sus beneficiarios. Atendiendo la conexión directa entre el nivel educativo y la exclusión social (Elboj, 2010; Jiménez Ramírez, 2008; Subirats et al., 2004).

En conclusión, este proyecto musical-social ha demostrado ser un agente transformador en la vida de sus participantes. La exposición a nuevas vivencias contribuye significativamente al aprendizaje de nuevas conductas, valores y creencias que promueven su desarrollo integral. La ampliación de oportunidades sociales y educativas, facilitadas por el proyecto, propicia un entorno ideal para el fomento de un desarrollo positivo y saludable. En este

sentido, se puede afirmar que el proyecto Orquesta de Cateura no solo ofrece educación musical gratuita, sino también favorece la inclusión social de sus participantes.

Impacto y transferencia

Estos resultados y futuros a obtener en el desarrollo de la tesis contribuyen al conocimiento científico sobre el impacto positivo, a nivel personal y social, de la creación de espacios comunitario donde se fomenten interacciones sociales solidarias y otorguen oportunidades para extender los tiempos de aprendizaje. Esto es especialmente relevante en comunidades más desfavorecidas, pues estas experiencias y relaciones positivas pueden actuar como un factor de protección, posibilitando el aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades. Estos hallazgos pueden tener aplicaciones prácticas en el diseño de intervenciones y políticas socioeducativas relacionadas con actividades complementarias a la escuela, como un espacio de protección y desarrollo.

Referencias bibliográficas

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (Primera Edición). Hipatia.

Barrett, M. S., & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, *37*(1), 37-54. https://doi.org/10.1177/1321103X14560320

Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, *59*(8), 676-684. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1037/0003-066X.59.8.676

Elboj, C. (2010). Crisis económica y educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *3*(1), 8-19. https://doi.org/10.7203/RASE.3.1.8624

Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A New Look at Social Support: A Theoretical Perspective on Thriving Through Relationships. *Personality and Social Psychology Review*, *19*(2), 113-147. https://doi.org/10.1177/1088868314544222

Galeano Monti, J. (comp), Maximiliano, M., Miranda, M., Machado, N. Q., Raquel, C., Genes, S., Ivaszuk, F., Rojas, R., Federico González Martínez, C., & Monti, J. G. (2014). *Exclusión Social y Pobreza Urbana*. Arandurã.

Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, *17*(3), 235-245. https://doi.org/10.1177/1077800410397802

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269-289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hennessy, S. L., Sachs, M. E., Ilari, B., & Habibi, A. (2019). Effects of Music Training on Inhibitory Control and Associated Neural Networks in School-Aged Children: A Longitudinal Study. *Frontiers in Neuroscience*, *13*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2019.01080

Hospital, M. M., Morris, S. L., Wagner, E. F., & Wales, E. (2018). Music Education as a Path to Positive Youth Development: An El Sistema-Inspired Program. *Journal of Youth Development*, *13*(4), Article 4. https://doi.org/10.5195/jyd.2018.572

Jiménez Ramírez, M. (2008). Theoretical approach to social exclusión: Complexity and ambiguity of the term. Consequences for the education. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *34*(1), 173-186. https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010

Motta, P. R., & Schmitt, V. G. H. (2017). Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. *Revista de Administracao Publica*, *51*(3), 451-461. https://doi.org/10.1590/0034-76122017-0095

Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W., & Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, *18*(2), 156-175. https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1056130

Pietromonaco, P. R., & Collins, N. L. (2017). Interpersonal Mechanisms Linking Close Relationships to Health. *American Psychologist*, *72*(6), 531-542. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1037/amp0000129

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P., & Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación «la Caixa».

Uchino, B. N. (2009). Understanding the Links Between Social Support and Physical Health: A Life-Span Perspective With Emphasis on the Separability of Perceived and Received Support. *Perspectives on Psychological Science*, *4*(3), 236-255. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01122.x

Análisis bibliométrico de la investigación educativa en el Tercer Sector[52]

María Gómez Castro
Universidad de Santiago de Compostela
maria.gomez.castro@rai.usc.es

Resumen

El Tercer Sector de Acción Social (TSAS) desempeña un papel crucial en la atención a grupos en situaciones de vulnerabilidad, entre ellos, el colectivo de personas con discapacidad.

El objetivo de la comunicación es analizar la producción científica nacional sobre el TSAS a nivel general y, específicamente, en el ámbito educativo-pedagógico; para conocer si existe investigación sobre la educación que se lleva a cabo en el Tercer Sector.

Para ello, se realizó una revisión documental sobre las tesis doctorales (TD) estatales y los artículos científicos procedentes de SCOPUS, WOS y DIALNET.

Los resultados muestran que el número de TD y de artículos es exiguo y que el área educativo-pedagógica tiene una presencia residual en el cómputo global de publicaciones. Todo ello a pesar de que las actuaciones formativas están presentes en un porcentaje notorio de entidades.

A la luz de los datos y ante la evidencia del *"gap"* identificado, concluimos que la conformación de un TSAS con sellos de calidad en el ámbito educativo urge la creación de una red Tercer Sector – Universidad con énfasis en la investigación.

Palabras clave: Educación, Organizaciones Sociales, Sector Social, Tercer Sector.

Abstract

The Third Sector for Social Action (TSSA) plays a crucial role in the care of groups in situations of vulnerability, among them, the group of people with disabilities.

The aim of this paper is to analyse the national scientific production on the TSSA in general and, specifically, in the educational-pedagogical field, in order to find out whether there is research on education carried out in the third sector.

To this end, a documentary review was carried out on national doctoral theses (TD) and scientific articles from SCOPUS, WOS and DIALNET.

The results show that the number of doctoral theses and articles is meagre and that the educational-pedagogical area has a residual presence in the overall number of publications. This is despite the fact that training activities are present in a significant percentage of entities.

In the light of the data and given the evidence of the "gap" identified, we conclude that the creation of a TSSA with seals of quality in the educational field requires the creation of a Third Sector-University network with an emphasis on research.

Keywords: Education, Social Organizations, Social Sector, Third Sector.

Introducción

El Tercer Sector de Acción Social (TSAS en adelante), Sector Social o Economía Social, desempeña un papel crucial en la atención a colectivos, grupos o personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o riesgo de exclusión (Ledesma y Segarra, 2019). Por este motivo, y como reflejan sus macromagnitudes, es un actor fundamental del estado de bienestar: representa un 1,44% del PIB nacional, con un número aproximado de 28000 entidades, cerca de 47,8 millones de atenciones anuales y un total de 528220 personas contratadas en el 2021 (POAS, 2024).

Aunque cada año se valora la situación general del TSAS a través de informes de corte mayoritariamente cuantitativo, cofinanciados por la administración y elaborados por la Plataforma de ONG de Acción social (POAS) y la Plataforma del Tercer Sector, convenimos en analizar de forma específica el panorama de la investigación nacional y universitaria, a modo de "radiografía" de este campo del saber.

52 Esta investigación se enmarca en el proceso de elaboración de la Tesis Doctoral de la autora, de título: La educación en una entidad del Tercer Sector. Estudio de caso.

Uno de los retos identificados en el Barómetro del Tercer Sector en España (POAS, 2023), junto con la transformación digital y la sostenibilidad institucional y socioeconómica; es, precisamente, la innovación social, para cuya consecución es inevitable la creación de nuevas alianzas entre actores de distintos ámbitos, inclusive el universitario. Se plantea, en consecuencia, una revisión documental actualizada para conocer el estado de la producción científica sobre el TSAS, en el convencimiento de que "lo que no se conoce, lo que no se investiga, no existe" (Echeverría y Martínez, 2021, p. 262), y como primer paso para la formulación de un modelo de Economía Social Comprometida o "*engaged scholarship*" con la Universidad como agente dinamizador. Nos interesa, de forma concreta, el ámbito académico-formativo. En el año 2022, el 30% de las entidades prestaron servicios de formación y educación y el 21,4% realizaron intervenciones socioeducativas (POAS, 2023). En base a estos datos, la pregunta que guía la comunicación es la siguiente: ¿existe investigación científica de calidad sobre la educación/formación que se lleva a cabo en el TSAS?

Método

Se realiza una investigación documental utilizando técnicas cuantitativas (estudio bibliométrico) y cualitativas (estudio de contenido). Son objeto de análisis, en primer lugar, las tesis doctorales (TD) sobre el TSAS alojadas en repositorios nacionales y, en segundo lugar, los artículos científicos de ámbito estatal. Acotamos la búsqueda al territorio español para estudiar, de forma concreta, su idiosincrasia.

Las TD se localizan a través de TESEO (36 registros / 3 del área educativa) RECOLECTA (25 registros / 1 nuevo / 0 nuevos del área educativa) y MINERVA (0 registros), mediante una búsqueda simple sin acotación temporal, empleando los términos "Tercer Sector" en Título. Los artículos en revistas científicas, por su parte, se identifican con un rastreo genérico en SCOPUS (69 registros), WOS (188 registros) y DIALNET (644 registros). Se emplean los mismos criterios de búsqueda: países/regiones: *España*; palabras clave en título: *"Tercer Sector"* OR *"Third Sector"*; tipo de documento: *Artículo* (se excluyen las actas de congreso); acotación temporal: *ninguna*.

Los datos de las TD se homogenizan en una tabla dinámica (Microsoft Excel) con los siguientes apartados: autor o autora, director o directora, universidad, año, título, programa y ámbito/área. Se efectúa, a la par, una lectura transversal de las tesis pertenecientes al área educativo-pedagógica. Los artículos se analizan de forma análoga (tablas dinámicas y lectura transversal). El tratamiento y examen de la información cuantitativa, tanto de las TD como de los artículos, se realiza mediante descripción, por medio de tablas de frecuencia y gráficas.

Resultados

Tesis doctorales

El número de tesis doctorales (TD) localizadas mediante los criterios de búsqueda antedichos es de 37, presentadas en 22 Universidades españolas (Figura 1) y nueve Comunidades Autónomas (Tabla 1).

Destaca, por un lado, la concentración de tesis en cuatro regiones concretas (Tabla 1): Madrid (10), Cataluña (9 tesis), Andalucía (6) y Comunidad Valenciana (5). Por otro lado, solo hay un caso en el que un mismo director se ha responsabilizado de varias tesis: Universidad de Granada, 2 tesis dirigidas. El resto de directoras o directores avalaron una única TD sobre el tema en un total de 31 años. En la evolución histórica de la publicación de TD no se aprecian "picos" significativos (Figura 2).

Finalmente, y en cuanto al ámbito al que se asocian las TD (Figura 3), la sociología, el derecho, la comunicación y la economía abarcan el 64% del total de trabajos presentados. El porcentaje restante corresponde, entre otras, a ciencias políticas, educación, periodismo y comunicación, trabajo social, psicología, historia, etc.

Las TD pertenecientes a las áreas educativas o pedagógicas se reducen a un 8%, todo ello a pesar de que las actuaciones formativas y/o socioeducativas están presentes en un porcentaje palmario de entidades. Asimismo, el contenido de las tesis de esta área está dirigido, o al análisis de la formación recibida por los profesionales o al análisis/comparación de las macromagnitudes del sector.

Artículos científicos nacionales

El número de artículo científicos es de 69 en SCOPUS, 188 en Web of Science (WOS) y 644 en DIALNET. Se opta por no realizar una acotación temporal para poder evaluar el histórico de publicaciones.

A este respecto, es destacable, tanto en SCOPUS como en WOS, un despunte en la publicación de artículos a partir de 2019 (Figuras 4 y 5). En DIALNET (Figura 6) la tendencia es ascendente, con un punto alto significativo de 52 publicaciones en 2014 (Figura 6).

En cuanto al ámbito al que se asocian los artículos, y a pesar de que existen disímiles clasificaciones temáticas en las bases de datos seleccionadas; destaca la preponderancia de la Economía (Figuras 7, 8 y 9). El área educativo-pedagógica ocupa, de nuevo, un lugar secundario. Tómense como ejemplo las bases WOS (Figura 8) y DIALNET (Figura 9), en las que el área educativa o psicológico-educativa representan solo un 8,5% (WOS) y un 7,9% (DIALNET) del total de publicaciones analizadas.

Tabla 1

Número de tesis doctorales por Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Nº de tesis
Comunidad de Madrid	10
Cataluña	9
Andalucía	6
Comunidad Valenciana	5
Castilla y León	2
Aragón	2
País Vasco	1
Canarias	1
La Rioja	1
	37

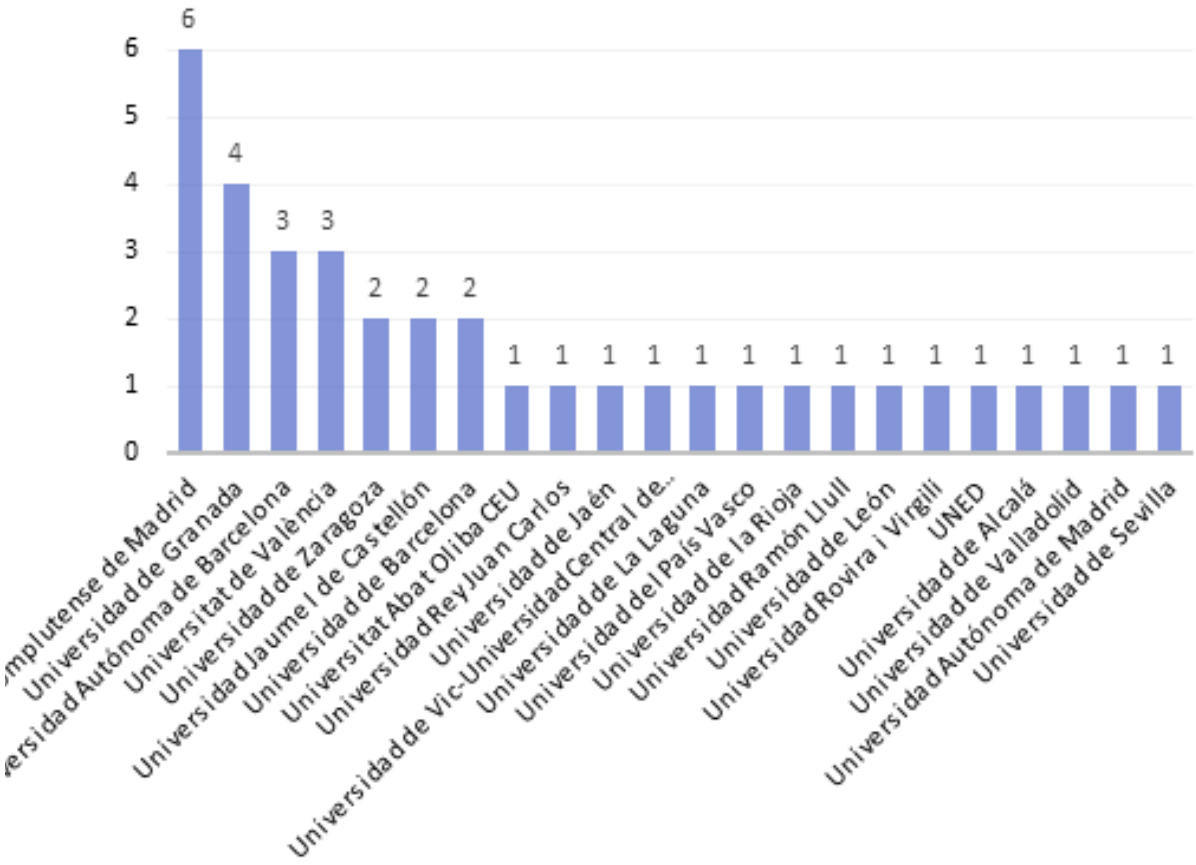


Figura 1

Número de tesis doctorales por Universidad



Figura 2

Número de tesis doctorales por año de presentación

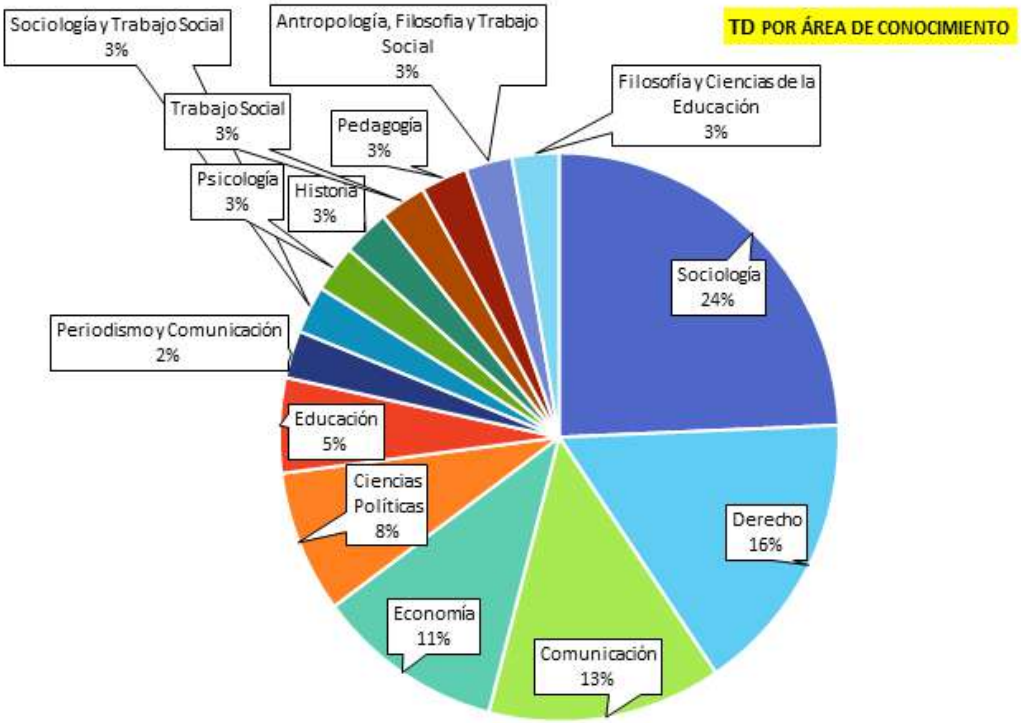


Figura 3

Tesis doctorales (%) por área de conocimiento

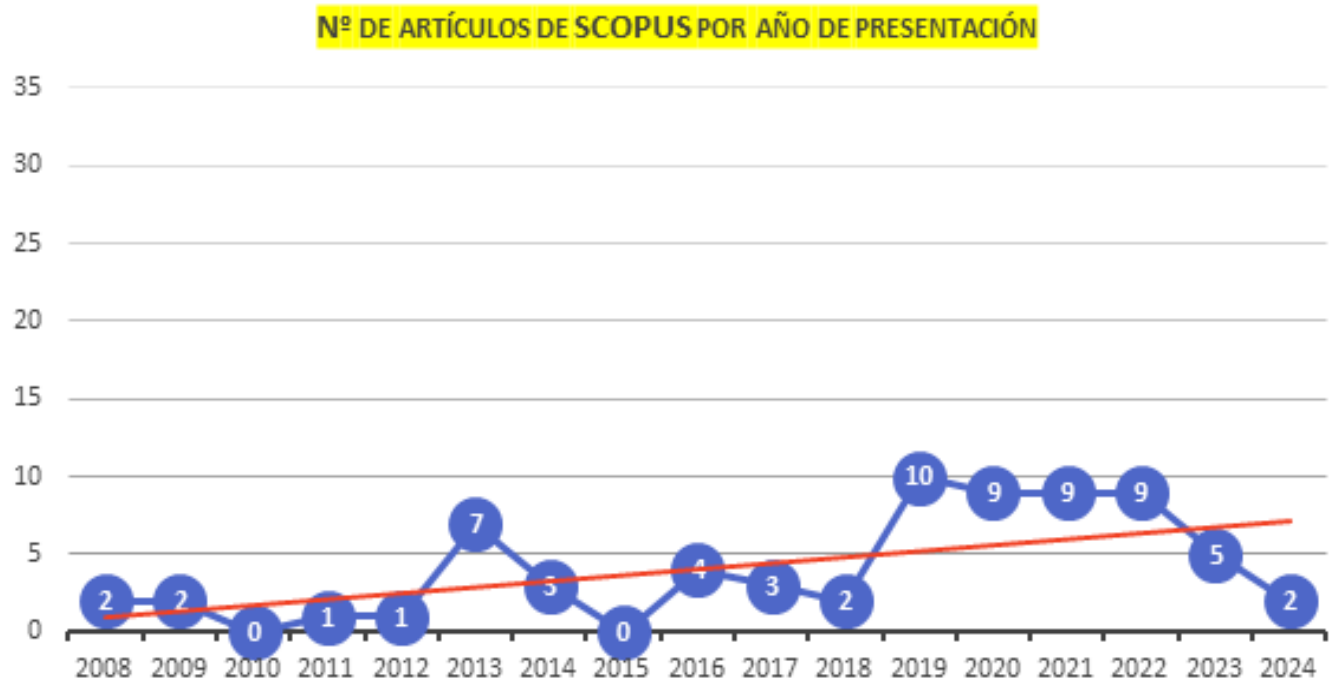


Figura 4

Número de artículos de SCOPUS por año de presentación

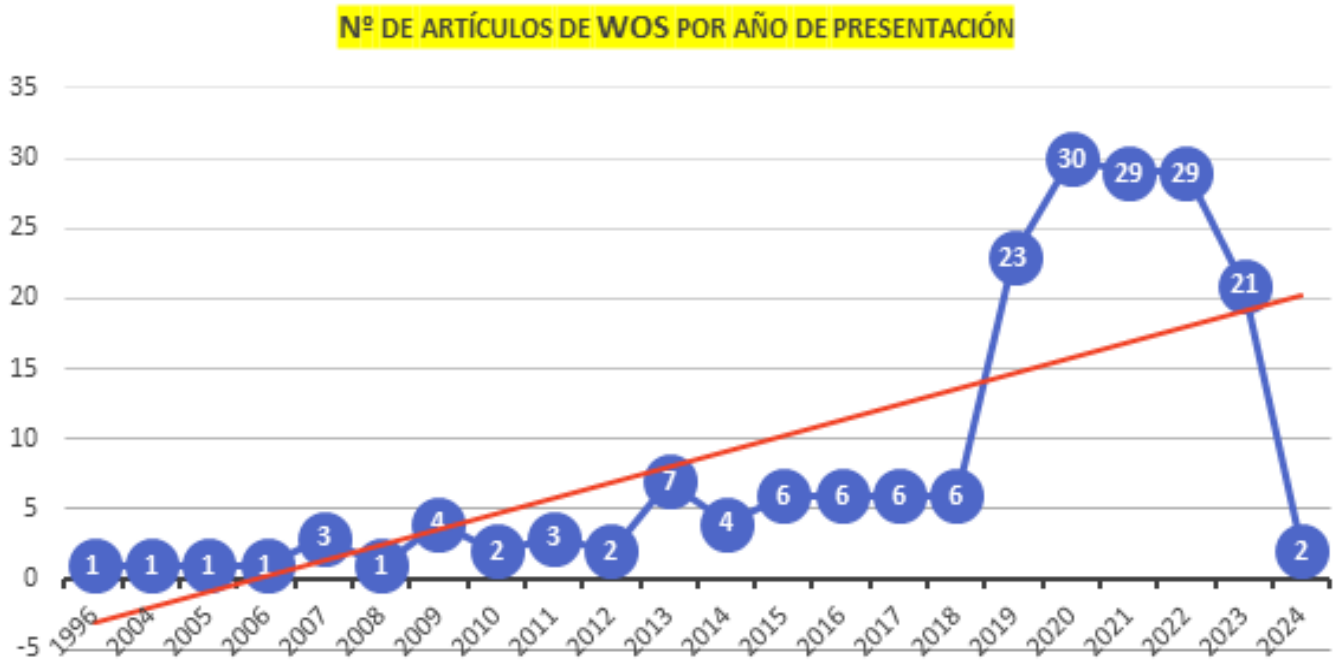


Figura 5

Número de artículos de Web of Science (WOS) por año de presentación

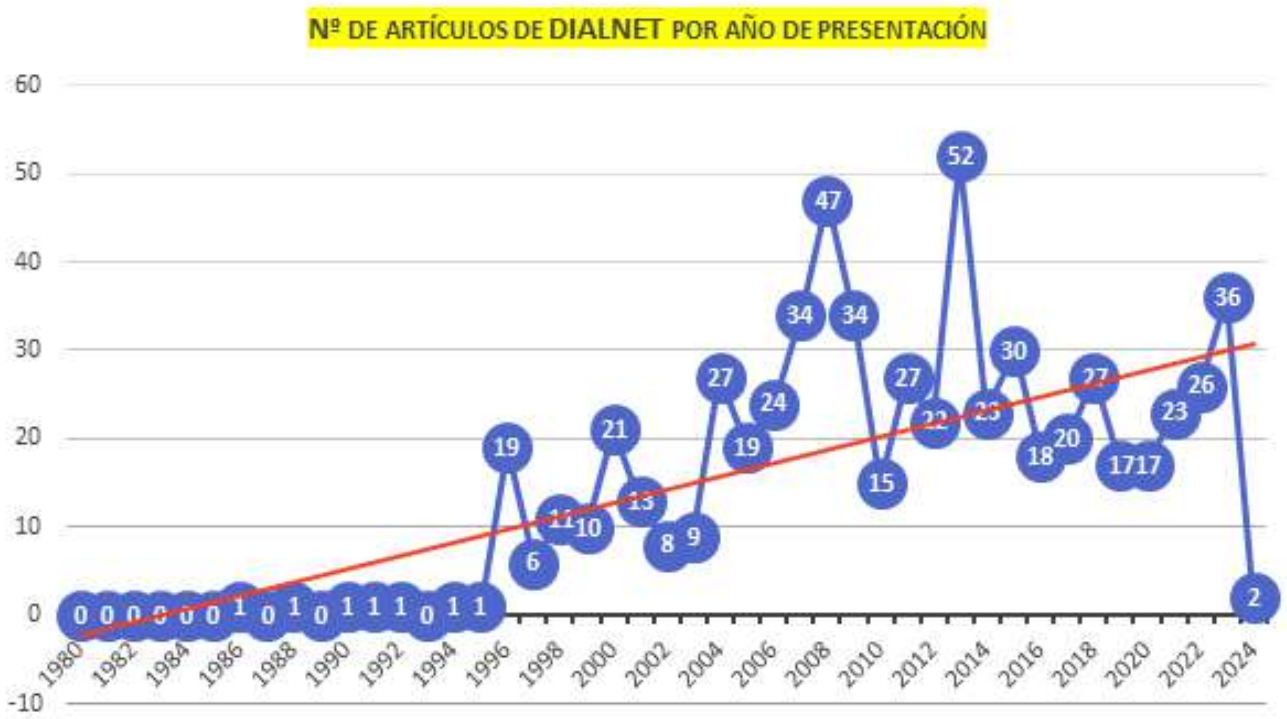


Figura 6

Número de artículos de DIALNET por año de presentación

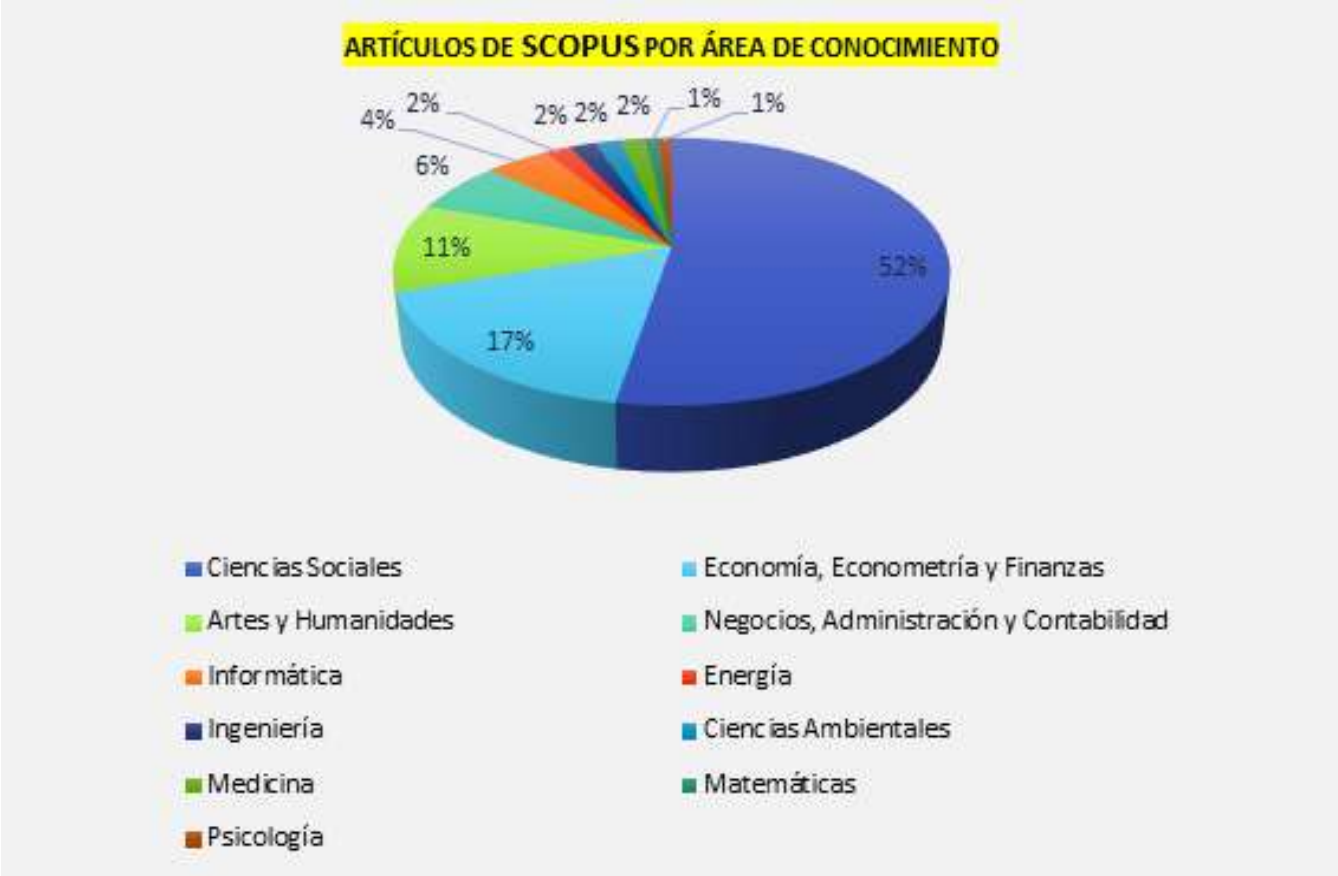


Figura 7

Distribución de artículos de SCOPUS (%) por área de conocimiento

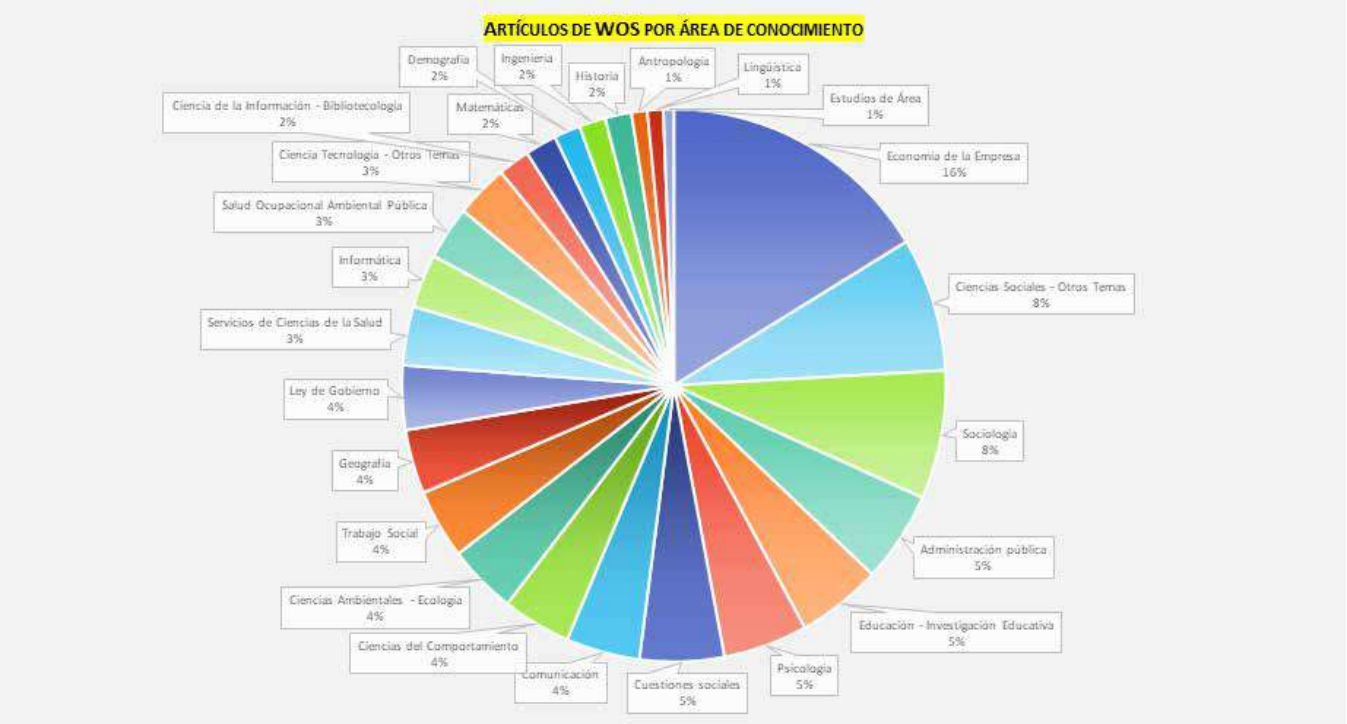


Figura 8

Distribución de artículos de Web of Science (%) por área de conocimiento

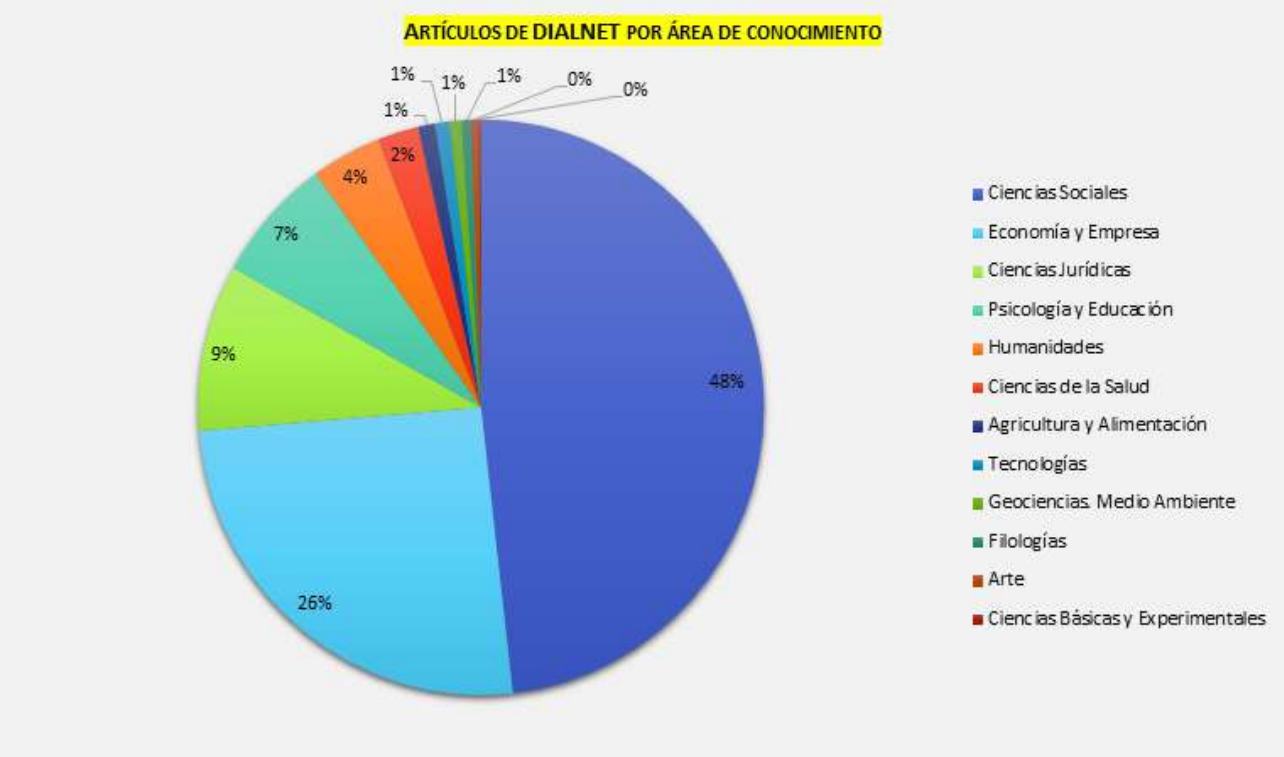


Figura 9

Distribución de artículos de DIALNET (%) por área de conocimiento

Discusión y conclusiones

Concluimos, en base a lo dispuesto, que el número de tesis doctorales (TD) es exiguo, que se observa una tendencia estacionaria en la evolución anual de las publicaciones y que, a la luz de los datos, no es posible conjeturar la existencia de grupos o líneas de investigación consolidadas sobre la temática (ratio TD / Universidades = 1,68).

Las TD pertenecientes a las áreas educativas o pedagógicas se reducen a un 8%, todo ello a pesar de que las actuaciones formativas y/o socioeducativas están presentes en un porcentaje palmario de entidades. En lo que respecta al contenido de las TD, resulta enormemente significativo que no exista ninguna sobre la formación impartida a las personas usuarias o beneficiarias (colectivo diana).

El análisis de artículos y su lectura transversal prueban, de nuevo, la escasez de publicaciones asociadas al ámbito educativo-pedagógico. Sin embargo, y como rasgo positivo a recalcar, la tendencia de publicación es ascendente en las tres bases de datos (SCOPUS, WOS y DIALNET).

Estas cifras evidencian la falta de investigación científica sobre la educación que se lleva a cabo en el Tercer Sector de Acción Social (TSAS). Aunque existe un interés creciente y progresivo de la comunidad científica española en el TSAS, parece concentrarse en aspectos de índole socioeconómica.

Por ende, la conformación de un Tercer Sector con sellos de calidad en el ámbito educativo, que satisfaga las necesidades socioformativas de las personas usuarias, urge la creación de una red Tercer Sector – Universidad con énfasis en la investigación experimental porque, como ya se ha señalado en líneas anteriores, "lo que no se conoce, lo que no se investiga, no existe" (Echeverría y Martínez, 2021, p. 262).

Impacto y transferencia

A nivel de impacto y transferencia, los resultados expuestos ponen de manifiesto, tanto para las entidades y profesionales del Tercer Sector, como para los responsables políticos y la propia academia; la apremiante necesidad de investigar, desde la universidad, la formación educativa en el TSAS.

La revisión bibliométrica expone la existencia de una brecha o *gap* en la investigación española, y sirve de guía para futuros estudios sobre, por ejemplo, qué se está enseñando en las entidades, cómo se está enseñando, cómo se mide el impacto socioeducativo de los diferentes programas, etc.

Referencias bibliográficas

Echeverría, B., & Martínez, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 249-264. doi:http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901

Ledesma, S., & Segarra, J. (2019). *Una mirada al tercer sector social.* Barcelona: Editorial UOC. Obtenido de https://elibro-net.ezbusc.usc.gal/es/ereader/busc/120290?page=103

POAS. (2019). *Informe de elaboración del Directorio del Tercer Sector de Acción Social.* Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social.

POAS. (2023). *Barómetro del Tercer Sector de Acción Social en España en 2022. Análisis de la situación y estudio temático prospectivo.* Plataforma de ONG de Acción Social.

POAS. (2024). *IV Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social 2022-2026.* Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social.

Uso de las tecnologías de la información y comunicación entre las personas sin hogar en Madrid (España) [53]

Isabel Pascual-Gómez [1]
Rosa María Martín-Galván [1]
[1] *Universidad de Alcalá, España*
isabel.pascualg@uah.es

Resumen

La presente investigación analiza el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) por las personas en situación sin hogar en la Comunidad de Madrid. La información se recogió mediante una entrevista estructurada hetereoaplicada. Participan 259 informantes. Se realizan análisis descriptivos para conocer las diferencias por franjas de edad y nacionalidad en diferentes usos de las tecnologías (comunicación, información, búsqueda de empleo, entretenimiento, formación y salud). Los resultados muestran que las personas en situación sin hogar de menor edad utilizan en mayor medida las TIC en todos los usos, principalmente para comunicarse, recoger información sobre empleo y bienes y servicios y como medio de entretenimiento. Respecto a la nacionalidad , las persones extranjeras hacen un uso mayor de las redes sociales y de las tecnologías orientadas al entretenimiento. La brecha digital parece afectar en mayor medida a las personas en situación sin hogar de mayor edad y de origen español.

Palabras clave: personas en situación sin hogar, tecnología de la información y de la comunicación, brecha digital, inclusión social.

Abstract

This research analyzes the use of information and communication technologies (ICT) by homeless people in the Community of Madrid. The information was collected through a hetero-applied structured interview. 259 informants participate. Descriptive analyzes are carried out to understand the differences by ages group and nationality in different uses of technologies (communication, information, job search, entertainment, training and health). The results show that younger homeless people use ICT to a greater extent in all uses, mainly to communicate, collect information about employment and goods and services, and as a means of entertainment. Regarding nationality, foreign people make greater use of social networks and entertainment-oriented technologies. The digital gap seems to affect to a greater extent to older Spanish homeless people .

Keywords: homeless people, information and communication technology, digital gap, social inclusion.

Introducción

Diferentes autores defienden que la falta de un hogar parece favorecer los problemas de salud física, mental y social (Beijer et al., 2012; Fazel et al., 2008) y unos mayores índices de mortalidad y morbilidad (Fazel et al.,2014; Noska et al., 2017). Las dificultades que la personas en situación sin hogar encuentran en el acceso a las TIC unido a otras circunstancias podría estar entorpeciendo aún más sus procesos de inclusión social (Vázquez et al., 2015).

Según Vázquez et al., (2015) variables como la edad, la procedencia y el nivel de formación son variables especialmente importantes en la elaboración de programas para trabajar la inclusión digital entre las personas en situación sin hogar. La comunicación a través de Internet, y más concreto a través del móvil parecen facilitar la búsqueda de trabajo u hogar de manera más activa (Rice & Barman-Adhikari, 2014; Rice et al., 2011).

Los estudios parecen indicar que los más jóvenes sin hogar son la que más acceden a las TICs, especialmente a las redes sociales (Calvo et al., 2018; Vázquez et al., 2015). El uso de las redes sociales por parte de los colectivos que se encuentran en riesgo de exclusión social parece aumentar los contactos sociales disminuyendo así su soledad y asilamiento (Chipps et al., 2017).

53 Discriminación interseccional, estigma social y trauma emocional entre mujeres en situación sin hogar (CC/3090XG039). Entidad financiadora: I+D+I, del Programa estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los retos de la sociedad (Ministerio de Economía y Competitividad). Entidades participantes: Universidad Alcalá

En conclusión, las TIC parecen favorecer la consecución de tres de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS1., ODS 10 y ODS11). Asimismo, programas específicos como el primer eje del Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad (2013) parecen reducir el riesgo de exclusión digital y favorecer el acceso a Internet y de las herramientas TIC entre los colectivos más desfavorecidos, como es el caso de las personas en situación sin hogar.

Método

Participantes.

Un total de 259 informantes completan la entrevista. Respecto a sus características más relevantes, la identificación de género mayoritaria es la de hombres (53,3%), solteros (59,85%) y heterosexuales (91,83%); la edad media de los hombres es de 50,3 años (desv=13,7) y de las mujeres es de 48,8 años (desv=11,2); han completados estudios primarios (32,6%) o secundarios (26,7%). También es reseñable el porcentaje de entrevistados que han terminado estudios universitarios (18,2%). El 56% tienen nacionalidad española. Respecto a sus orígenes, el 51,7% ha nacido en España, el 18,9% en Latinoamérica, el 5,4% en Marruecos y el 4,6% en Rumania; la presencia de otros países es poco representativa. El 50% de los que no han nacido en España, llevan 150 meses como máximo viviendo en España. Siendo 36 el número de meses viviendo en España más frecuente. La mayoría pasaron la noche en centros de acogida (78,4%) o en centros de la campaña de frio (15,1%). Existe gran variabilidad respecto al número de meses en situación sin hogar. Siendo el periodo más frecuente, en esta situación, 24 meses.

Instrumento.

La entrevista diseñada *ad hoc*. Recoge la frecuencia de uso de la tecnología tomando como referencia la Encuesta sobre Equipamiento y Uso deTecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (2022)

Procedimiento y Análisis

Después de explicar los objetivos de la investigación y el tratamiento que se daría a los datos, se solicitó el consentimiento informado y se aseguró el anonimato y confidencialidad.

La elaboración de la base de datos y el procesamiento se realizó mediante el sistema de análisis estadístico SPSS. Para el análisis de las variables nominales se utilizó el estadístico Chi cuadrado y se calculó el tamaño del efecto Para facilitar el análisis de los datos se dividió a los entrevistados en tres grupos de edad de similar tamaño (menores de 42 años, entre 43 y 52 años y mayores de 52 años)

Resultados

Como se recoge en la Tabla 1, conforme disminuye la edad de las personas sin hogar se incrementa el porcentaje de usos comunicativos de la red. Se observa la existencia de diferencias en su utilización para “Conocer amigos” entre los menores de 41 años y los mayores de 52 años, de forma que, en relación con los segundos, el porcentaje de menores de 41 años que lo utilizan es 2.0 veces superior; el de quienes utilizan el correo electrónico es 1.6 veces superior y el de quienes utilizan las Redes sociales es 1.7 veces superior.

Se observan la existencia de diferencias en la búsqueda de información laboral entre los menores de 41 años y los mayores de 52 años, de forma que, en relación con los segundos, el porcentaje de menores de 41 años que lo utilizan es 2.0 veces superior, el de quienes se informan sobre bienes y servicios es 1.8 veces superior. También se aprecia la existencia de diferencias en las actividades de ocio entre estos grupos, de forma que, en relación con los segundos, el porcentaje de menores de 41 años que juegan o descargan juegos es casi 3 veces superior; 1.3 veces superior sobre los que escuchan música y ven programas o series; y 1,2 veces superior respecto a los que escuchan música.

Tabla 1

Uso de las TIC por las personas en situación sin hogar según grupos de edad

	Hasta 41 años	De 14 a 52 años	Más de 52	Chi	V
Comunicación					
Correo electrónico	72,10%	64,60%	44,60%	15,3***	0,12
Videollamadas	85,30%	73,80%	60,30%	13,5***	0,11
Redes sociales	70,60%	61,50%	40,50%	17,8***	0,13
Mensajería	86,80%	78,50%	65,30%	11,2***	0,1
Conocer amigos	33,80%	23,80%	16,40%	7,3***	0,08
Información					
Empleo	63,20%	55,40%	30,60%	22,03***	0,21
Bienes y servicios	70,60%	53,80%	38,80%	17,80***	0,19
Leer noticias	72,10%	61,50%	57,00%	4,2	
Entretenimiento					
Escuchar música	83,80%	76,90%	66,90%	6,8***	0,1
Ver programas	77,90%	60,00%	59,50%	7,2***	0,1
Jugar o descargar	50,00%	29,20%	17,40%	22,4***	0,2
Apuestas on line	8,80%	3,10%	4,10%	2,7	
Salud					
Buscar Info salud	55,20%	52,30%	45,50%	1,8	
Citas	35,30%	21,50%	28,90%	3	
Formación					
Cursos	23,90%	21,50%	12,40%	4,7	

Como se observa en la Tabla 2 los porcentajes de los usos comunicativos de las tecnologías de las personas sin hogar es ligeramente superior en el caso de las personas de nacionalidad extranjera. Con significación estadística en el caso de las redes sociales.

Respecto a los usos informativos, de entretenimiento, de salud y de formación, los porcentajes son también ligeramente superiores en las personas de nacionalidad extranjera, en este caso solo se obtiene significación estadística en el del visionado de programas de entretenimiento (1,3 veces superior).

Tabla 2

Uso de las TIC por las personas en situación sin hogar según nacionalidad

	Española	Extranjera	Ambas	Chi	v
Comunicación					
Correo	52,90%	63,40%	57,90%	2,5	
Ver programas	66,40%	76,30%	68,40%	2,6	
Redes sociales	46,40%	65,60%	52,60%	8,2***	0,33
Mensajería	70,70%	77,40%	84,20%	2,3	
Conocer amigos	20,30%	27,00%	22,20%	1,3	
Información					
Empleo	41,40%	50,50%	52,60%	2,274	

Bienes y servicios	49,30%	53,80%	52,60%	0,465	
Leer noticias	57,10%	67,70%	73,70%	3,806	
Entretenimiento					
Escuchar música	72,90%	75,30%	73,70%	0,1	
Ver programas	56,40%	78,50%	63,20%	12,0***	0,12
Jugar o descargar	30,00%	30,10%	21,10%	0,6	
Apuestas on line	5,00%	6,50%	0,00%	1,3	
Salud					
Buscar Info	47,90%	52,20%	52,60%	0,48	
Citas	31,40%	22,60%	36,80%	2,832	
Formación					
Cursos on line	13,60%	21,70%	26,30%	3,65	

Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados muestran efectivamente que los más jóvenes en situación sin hogar son los que más acceden a las TIC en la línea de trabajos anteriores (Calvo et al., 2018, Guadagno et al., 2013; Vázquez et al., 2015). Concretamente en este trabajo se aprecian mayores porcentajes en todas las actividades consultadas en el grupo de los más jóvenes (hasta 41 años). Estas diferencias obtienen significación estadística en el caso de todas las actividades comunicativas y recreativas (a excepción de la realización de apuestas on line) y en la búsqueda de información sobre empleo y bienes y servicios. En este sentido estudios como el de Calvo y Carbonell (2019) ya señalaron que a pesar de la situación sin hogar en la que se encuentran los jóvenes, son cada vez más aquellos que se han ido incorporando de forma progresiva en las redes sociales de tal forma que las usan prácticamente igual que la población general. En relación a las actividades de ocio, escuchan música ven programas películas o videos. En menor medida descargan y utilizan juegos y muy minoritariamente realizan apuestas on line

Raya y Santolaya (2009) señalaron que las personas en situación sin hogar de origen extranjero podrían estar más excluidas de las TIC. Sin embargo y en la línea de lo encontrado por Vázquez et al., (2015) son las personas con nacionalidad extranjeras las que más hacen uso de las TIC. En este estudio las diferencias son mucho menos marcadas. Solo obtienen significación estadística en el caso de la utilización de las redes sociales con efecto moderado, y en algunas de las actividades de entrenamiento con un tamaño del efecto débil.

En la misma línea de lo encontrado por Vázquez et al., (2015) se podría concluir que la brecha digital parece incidir más en las personas en situación sin hogar más mayores, y nacionalidad española. En este sentido, sería interesante poner en marchar diferentes programas de formación orientados a trabajar tanto el acceso a las TIC como la alfabetización digital entre las personas en situación sin hogar teniendo en cuenta estas variables para reducir así la brecha digital.

Impacto social y transferencia

El acceso a la tecnología no es suficiente, los usos tecnológicos entre las personas que se encuentran en situación sin hogar muestran un manejo competencial digital muy básico y orientado a usos de entretenimiento y comunicación más que a usos prácticos, pudiendo convertirse en un factor de riesgo, que potencie la "exclusión digital". Aunque la inclusión digital no presupone inclusión social en la sociedad actual ambas se refuerzan mutuamente y complementan.

Referencias bibliográficas

Beijer, U., Wolf, A. y Fazel, S. (2012). Prevalencia de tuberculosis, virus de la hepatitis C y VIH en personas sin hogar: una revisión sistemática y un metanálisis. *The Lancet Infectious Diseases* , 12 (11), 859–870. https://doi.org/10.1016/S1473–3099(12)70177–9

Bhui, K. (2017). Aventuras de eSalud en terapéutica psiquiátrica. *The British Journal of Psychiatry: the Journal of Mental Science* , 210 (4), 309–310. https://doi.org/10.1192/bjp.210.4.309

Bure, C. (2005). Buré, C. E. (2006). Digital inclusion without social inclusion: the consumption of information and communication technologies (ICTs) in homeless subculture in central scotland. *The Journal of Community Informatics*, *2*(2).

Calvo F, Carbonell X. (2019). Is Facebook use healthy for individuals experiencing homelessness? A scoping review on social networking and living in the streets. *Journal of Mental Health* ,28(5),505-519,https://doi/10.1080/09638237.2019.1608927.

Calvo, F., Carbonell, X., Turró, O. y Giralt, C. (2018). Conectados en la calle: la relación entre las redes sociales en línea, la autoestima y la satisfacción con la vida entre personas sin hogar. *Aloma: Revista De Psicologia, Ciències De L›educació I De L›esport* , 36 (1), 21–28. https://doi.org/10.2196/mental.9814

Calvo, F., Carbonel, X., y Johnsen, S. (2019). Tecnologías de la información y la comunicación, e-Salud y personas sin hogar: una revisión bibliométrica, *Cogent Psychology*, 6:1, https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1631583

Chipps, J., Jarvis, MA y Ramlall, S. (2017).La eficacia de las intervenciones electrónicas para reducir el aislamiento social en las personas mayores: una revisión sistemática de revisiones sistemáticas. *Revista de Telemedicina y Teleasistencia*, 23 (10), 817–827. https://doi.org/10.1177/1357633X17733773

Fazel, S., Khosla, V., Doll, H. y Geddes, J. (2008).La prevalencia de trastornos mentales entre las personas sin hogar en los países occidentales: revisión sistemática y análisis de metarregresión. *Medicina PLoS* , 5 (12), e225. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0050225

Fazel, S., Geddes, JR y Kushel, M. (2014). La salud de las personas sin hogar en países de altos ingresos: epidemiología descriptiva, consecuencias para la salud y recomendaciones clínicas y políticas. *The Lancet* , 384 (9953), 1529-1540. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61132-6.

Guadagno, RE, Muscanell, NL y Pollio, DE (2013). ¿Las personas sin hogar usan Facebook? Similitudes en el uso de redes sociales entre estudiantes universitarios y adultos jóvenes sin hogar. *Las computadoras en el comportamiento humano*, 29 , 86–89. https://doi.org/ 10.1016/j.chb.2012.07.01

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2022). Encuesta sobre Equipamiento y Uso deTecnologías de Información y Comunicación en los Hogares.

Noska, AJ, Belperio, PS, Loomis, TP, O'Toole, TP y Backus, LI (2017). Prevalencia del virus de la inmunodeficiencia humana, el virus de la hepatitis C y el virus de la hepatitis B entre los veteranos estadounidenses sin hogar y sin hogar. *Enfermedades infecciosas clínicas*, 65 (2), 252–258. https/doi.org/10.1093/cid/cix295

Raya, E., & Santoloya, P. (2009). La sociedad de la información y sus aportaciones para el trabajo social. *Portularia*, 1, 83–92.

Rice, E., & Barman-Adhikari, A. (2014). Internet and social media Use as a resource among homeless youth. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *19*(2), 232–247. https://doi.org/10.1111/jcc4.12038

Rice, E., Lee, A., & Taitt, S. (2011). Cell phone use among homeless youth: Potential for new health interventions and research. *Journal of Urban Health, 88*(6), 1175– 1182. https:/doi.org/10.1007/s11524-011-9624-z

Vázquez, J.J., Panadero, S., Martín, R y Díaz, V. (2015). Access to new information and communication technologies among homeless people in Madrid (Spain). *Journal of Community Psychology*, 43, 3 (338-347). https://doi.org/10.1002/jcop.21682

¿Qué representa, para las personas con discapacidad intelectual, participar en investigaciones inclusivas?

Gemma Diaz-Garolera[1]
Carolina Puyaltó Rovira[1]
Ana Rey Freire[1]
[1] *Universitat de Girona, España*
gemma.diaz@udg.edu

Resumen

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece el papel activo que éstas deben tener en investigaciones que traten sobre sus vidas. Investigar de manera inclusiva con personas con discapacidad intelectual conlleva que éstas estén involucradas tanto en el diseño como en la recogida de datos, el análisis y la difusión de los resultados de la investigación. El año 2012 se constituyó un Consejo Asesor formado por personas con discapacidad intelectual que ha trabajado con el Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona, desarrollando actividades de asesoramiento y colaboración, a la vez que han impulsado investigaciones sobre temas que les interesan. Desde ese momento se han recopilado las experiencias, opiniones y valoraciones de los integrantes del Consejo Asesor sobre su participación como investigadores. Los resultados muestran que los miembros del Consejo Asesor enfatizan la importancia de que los investigadores académicos tengan en cuenta sus experiencias vitales, opiniones y puntos de vista para ser conscientes de la realidad de las personas con discapacidad intelectual, así como la necesidad de que las investigaciones que se realicen estén basadas en sus realidades, intereses y necesidades.

Palabras clave: Investigación inclusiva; discapacidad intelectual; universidad

Abstract

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) establishes the active role they must have in investigations related to their lives. Doing research in an inclusive way with people with intellectual disabilities means that they have to be involved in the research design, data collection, data analysis and dissemination of the research results. In 2012, an Advisory Committee was constituted made up of people with intellectual disabilities. Since then, they have been working with the Diversity Research Group of the University of Girona, developing advisory and collaboration activities, and leading research on topics of their interests. Since 2012, the voices, experiences and opinions of the Advisory Committee members have been compiled regarding their participation as researchers. The results show that the Advisory Committee members emphasize the importance of academic researchers taking into account their life experiences, opinions and points of view to be aware of the reality of people with intellectual disabilities, as well as the need for research that is based on their realities, interests and needs.

Keywords: Inclusive research; intellectual disabilities; university

Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece el papel activo que éstas deben tener en investigaciones que traten sobre sus vidas. En este sentido, la investigación inclusiva involucra a las personas con discapacidad intelectual como agentes activos, ya que participan en el diseño, la recogida de datos, el análisis y la difusión de los resultados (Walmsley y Johnson, 2003). Esto implica compartir el poder de toma de decisiones entre los investigadores con y sin discapacidad (Woelders et al., 2015), y valorar la experiencia de las personas con discapacidad intelectual como necesaria para generar nuevo conocimiento (Parrilla y Sierra, 2015).

Investigar de manera inclusiva incide significativamente en la vida de las personas con discapacidad, mejorándola (García-Iriarte et al., 2014) y permitiendo que éstas puedan incidir en cambios en las políticas y los servicios que les afectan (Kramer et al., 2011). En las últimas dos décadas se han desarrollado investigaciones inclusivas

con personas con discapacidad intelectual, y se han analizado las aportaciones de dichas investigaciones (Nind, 2017). Pero, aunque la voz de las personas con discapacidad es imprescindible para poder valorar los procesos de investigación inclusiva en los que éstas participan, existe poca literatura sobre su visión y valoraciones al respecto. Aquellos estudios que han recogido sus puntos de vista demuestran que sus valoraciones hacen referencia, sobre todo, al apoyo recibido, a las condiciones de la investigación, y a los beneficios y aprendizajes que les aporta participar en investigación.

En cuanto al apoyo recibido, los investigadores con discapacidad intelectual manifiestan la necesidad de que los investigadores académicos realicen adaptaciones (Beighton et al., 2019) que les faciliten el acceso a los materiales, las actividades y los procesos investigativos. Acerca de las condiciones en qué se lleva a cabo la investigación inclusiva, manifiestan la importancia de trabajar en un clima de ayuda mutua (Embregts et al., 2018), así como de investigar sobre temas de su interés y sobre los cuales tengan experiencia (Bigby y Frawley, 2010). Respecto a los beneficios, los investigadores con discapacidad pueden compartir su experiencia sobre la discapacidad (St. John et al., 2018), lo que les permite comprender mejor sus propias vidas (Tilly, 2015), así como conocer los puntos de vista de otras personas (Puyalto et al., 2016). Además, participar en investigación constituye una oportunidad para establecer relaciones sociales y de amistad (Flood et al., 2013), y favorece tanto el aprendizaje sobre procesos investigativos (Nind, 2016) como la mejora de habilidades instrumentales como el uso de grabadoras de voz y vídeo (White y Morgan, 2012), entre otros.

El año 2012 se constituyó un Consejo Asesor (CA) formado por personas con discapacidad intelectual que ha trabajado, desde entonces, con el Grupo de Investigación en Diversidad de la Universitat de Girona, desarrollando actividades de asesoramiento, colaboración, y gestión de investigaciones sobre temas relacionados con la discapacidad. Desde ese momento se han recopilado las valoraciones de los integrantes del CA sobre su participación en procesos de investigación inclusiva. Esta comunicación pretende presentar los resultados del análisis del material recogido desde 2012 sobre dicha valoración, mostrando qué ha representado para los miembros del CA su participación en investigación.

Método

El 2012 se constituyó el CA formado por diez adultos con discapacidad intelectual, con el fin de recoger sus opiniones y experiencias sobre la transición a la vida adulta. Su relación con el Grupo de Investigación en Diversidad continuó, de modo que, si inicialmente sólo asesoraban a las investigadoras en distintas fases de la investigación, gradualmente fueron colaborando como coinvestigadores y también desarrollando sus propias investigaciones, trabajando en reuniones mensuales de tres horas en la universidad. A lo largo de estos años, un total de 39 adultos (22 hombres y 17 mujeres) con discapacidad intelectual han sido miembros del CA. La cifra de componentes del grupo varia anualmente, ya que su participación es voluntaria, pero cada año está integrado por unas 10 personas, aproximadamente.

Con tal de conocer las valoraciones de los miembros del CA sobre su participación en investigación, se ha llevado a cabo un análisis de todos los documentos de qué se disponía desde la constitución del CA (n=383): actas y transcripciones de reuniones, murales realizados durante las sesiones de trabajo, cuestionarios y entrevistas a los miembros del CA, etc. Después de que una investigadora seleccionara aquellos documentos y fragmentos que contenían datos específicos sobre la valoración y los aprendizajes de la experiencia investigadora de los miembros del CA, otra investigadora estableció un listado de códigos correspondiente a distintos temas que aparecían en los documentos analizados. Posteriormente, dos investigadoras más revisaron el listado de códigos y añadieron y/o modificaron los que consideraron convenientes. Finalmente se obtuvo la lista con los códigos definitivos para el análisis que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Códigos y subcódigos utilizados para el análisis de la documentación

Códigos	Subcódigos
Compartir la propia experiencia	
Aprender	Conocer otras opiniones
	Sobre la investigación (proceso, fases, métodos, instrumentos o técnicas)
	Cosas que ayudan en la propia vida
	Aprender de todos, valorar la diversidad
	Cruce de saberes
Socializar	
Contribuir al cambio y a la mejora del conocimiento	
Valoración social	
Formar parte de un espacio seguro en el que te sientas respetado	
Debatir sobre temas de interés propio	Tomar decisiones sobre temas a trabajar
Impacto que querríamos que tuviera la investigación que hacemos	

Resultados

Los miembros del CA exponen que uno de los factores relevantes de su participación en investigación es el hecho de poder compartir su experiencia, así como conocer las experiencias de los compañeros. Consideran positivo poder expresar sus opiniones, sentimientos, preocupaciones y situaciones vitales, ya que en otros contextos no pueden hacerlo. Esto les permite ofrecerse apoyo mutuo.

También consideran que formar parte del CA ha favorecido el desarrollo de sus habilidades sociales y comunicativas, y que al ser un grupo con diferentes puntos de vista, edades y opiniones les ha permitido aprender sobre cuestiones de utilidad en su vida diaria. Además, consideran haber aprendido sobre las distintas fases del proceso investigativo, métodos de recogida de datos, instrumentos y herramientas que pueden utilizarse, entre otros.

Además, los miembros del CA son conscientes de su rol de expertos por experiencia, y del cruce de saberes que esto favorece entre ellos y las investigadoras académicas: ellos aportan conocimiento relacionado con vivir con una discapacidad, mientras que las investigadoras académicas son expertas en procesos de investigación.

Consideran que sus experiencias vitales y sus puntos de vista son necesarios para que las investigaciones estén basadas en sus realidades, intereses y necesidades. Además, coinciden en que tanto las personas con discapacidad como los profesionales que les ofrecen apoyo pueden beneficiarse de las investigaciones realizadas de manera inclusiva, contribuyendo así al cambio y a la mejora del conocimiento.

Los miembros del CA opinan que no se trata solamente de un grupo de trabajo, sino que es también un espacio de evasión que les ofrece oportunidades de socialización, y en el que se sienten útiles, importantes, valorados y respetados. Son conscientes de los prejuicios que contribuyen a superar asistiendo regularmente a un espacio altamente valorado a nivel social, como es la universidad.

Otro aspecto bien valorado por parte de los miembros del CA es el hecho de poder escoger los temas sobre los que realizan investigación, ya que se trata de cuestiones que les son de gran interés, pero sobre las cuales no pueden debatir en otros contextos.

En cuanto al impacto que los miembros del CA querrían que tuviera su participación en investigación, es el de transmitir las muchas capacidades de las personas con discapacidad intelectual, para así contribuir a la disminución de la incomprensión y la discriminación que experimentan.

Discusión y conclusiones

La experiencia aquí presentada permite dar a conocer las experiencias, opiniones y valoraciones de personas con discapacidad intelectual sobre su participación en procesos investigativos. Aquel aspecto que más enfatizan los miembros del CA es la importancia de que los investigadores académicos tengan en cuenta sus experiencias vitales, opiniones y puntos de vista para ser conscientes de la realidad de las personas con discapacidad intelectual, así como la necesidad de que las investigaciones que se realicen estén basadas en sus realidades, intereses y necesidades, tal y como también afirmaron Bigby y Frawley (2010). Además, la valoración de los miembros del CA coincide con la de Nind (2016), manifestando sus aprendizajes en relación con los procesos investigativos.

Impacto y transferencia

La investigación que parte de las perspectivas de las personas se basa en sus propias realidades y, por tanto, en sus necesidades reales, de modo que investigar de manera inclusiva puede favorecer un cambio y una mejora sociales. Además, en la experiencia descrita anteriormente, investigar de manera inclusiva ha permitido que tanto las investigadoras académicas como los investigadores con discapacidad intelectual se nutran del cruce de saberes existente entre ambos. Los resultados obtenidos a través del análisis de las valoraciones de los miembros del CA coinciden con investigaciones previas (Kramer et al., 2011; Parrilla y Sierra, 2015) en valorar la investigación inclusiva como vía para el cambio social. Pero de la presente investigación se infiere una reducida conciencia por parte de los investigadores con discapacidad intelectual sobre su papel activo en dicho cambio. Es por ello que recomendamos a los investigadores académicos que realizan investigaciones de manera inclusiva que procuren que los investigadores no académicos sean conscientes de la contribución social que llevan a cabo participando en investigación.

Referencias bibliográficas

Beighton, C., Victor, C., Carey, I. M., Hosking, F., DeWilde, S., Cook, D. G., Manners, P. y Harris, T. (2019). 'I'm sure we made it a better study…': Experiences of adults with intellectual disabilities and parent carers of patient and public involvement in a health research study. *Journal of Intellectual Disabilities, 23*(1), 78-96. https://doi.org/10.1177/1744629517723485

Bigby, C. y Frawley, P. (2010). Reflections on doing inclusive research in the "making life good in the community" study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 35*(2), 53-61. https://doi.org/10.3109/13668251003716425

Embregts, P. J. C. M., Taminiau, E. F., Heerkens, L., Schippers, A. P. y van Hove, G. (2018). Collaboration in inclusive research: Competencies considered important for people with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(3), 193-201. https://doi.org/10.1111/jppi.12248

Flood, S., Bennett, D., Melsome, M. y Northway, R. (2013). Becoming a researcher. British *Journal of Learning Disabilities, 41*(4), 288-295. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00756.x

García Iriarte, E., O'Brien, P. y Chadwick, D. (2014). Involving people with intellectual disabilities within research teams: Lessons learned from an Irish experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11*(2), 149-157. https://doi.org/10.1111/jppi.12081

Kramer, J. M., Kramer, J. C., García-Iriarte, E. y Hammel, J. (2011). Following through to the end: The use of inclusive strategies to analyse and interpret data in participatory action research with individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24*(3), 263-273. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00602.x

Nind, M. (2016). Inclusive research as a site for lifelong learning: Participation in learning communities. *Studies in the Education of Adults, 48*(1), 23-37. https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155847

Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research, 17*(3), 278-288. https://doi.org/10.1177/1468794117708123

ONU. (2006). *Convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.

Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(1), 161-175. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381

Puyalto, C., Pallisera, M., Fullana, J. y Vilà, M. (2016). Doing research together: A study on the views of advisors with intellectual disabilities and non-disabled researchers collaborating in research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29*(2), 146-159. https://doi.org/10.1111/jar.12165

St. John, B., Mihaila, I., Dorrance, K., DaWalt, L. S. y Ausderau, K. K. (2018). Reflections from co-researchers with intellectual disability: Benefits to inclusion in a research study team. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*(4), 251-262. https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.251

Tilly, L. (2015). Being researchers for the first time: Reflections on the development of an inclusive research group. *British Journal of Learning Disabilities, 43*(2), 121-127. https://doi.org/10.1111/bld.12132

Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and future*. Jessica Kingsley Publishers

White, E. L. y Morgan, M. F. (2012). Yes! I am a researcher. The research story of a young adult with Down syndrome. *British Journal of Learning Disabilities, 40*(2), 101-108. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00745.x

Woelders, S., Abma, T., Visser, T. y Schipper, K. (2015). The power of difference in inclusive research. *Disability and Society, 30*(4), 528–542. https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1031880

Voces silenciadas. Creación de una ucronía con realidad virtual en Secundaria[54]

Ignacio Pascual Moltó
Laura Cuenca Rodríguez
IES Clot de l'Illot del Campello
l.cuencarodriguez@edu.gva.es

Resumen

Durante el s. XX, en la posguerra española, algunas músicas fueron objeto de censura. De hecho, las sedes de las emisoras de radio recibieron boletines estatales calificando algunas como "no radiables".

Esta propuesta describe la investigación realizada con alumnado de 4º ESO. Su objetivo principal es fomentar el espíritu crítico y reflexivo sobre cómo la letra de algunas canciones ha supuesto, ocasionalmente, una amenaza para el régimen político establecido durante los años comprendidos entre 1968 y 1976.

Para ello se han recreado canciones de tres autores elegidos de la fuente utilizada, proporcionada por la Cadena SER de Radio Alcoy, ya que fueron censuradas por sus ideas contrarias al régimen, feminismo o uso de lenguas diferentes del castellano. Para poder ser escuchadas en una realidad virtual que representa una ucronía sin censura, se han modelado espacios 3D relacionados con las canciones y el contexto de sus artistas.

El alumnado ha realizado diferentes tareas como investigación, interpretación, grabación y edición de audio, modelado 3D, ilustración digital y programación de motor gráfico del metaverso empleando metodologías innovadoras.

Cabe destacar que la creación de un metaverso es una herramienta idónea para sentir de primera mano un pasado alternativo en el que la censura no existió.

Palabras clave: Censura, Educación para los derechos humanos, Radiodifusión, Cambio tecnológico, Digitalización.

Abstract

During the 20th century, in the Spanish post-war period, some music was subject to censorship. In fact, the headquarters of the radio stations received state bulletins classifying some of them as "non radiables".

This proposal describes the research carried out with 4th ESO students. Its main objective is to encourage a critical and reflective spirit on how the lyrics of some songs have occasionally posed a threat to the political regime established during the years between 1968 and 1976.

For this purpose, songs by three authors chosen from the source provided by Cadena SER de Radio Alcoy have been recreated, as they were censored for their anti-regime ideas, feminism or the use of languages other than Spanish. In order to be listened to in a virtual reality that represents an uncensored uchronia, spaces related to the songs and the context of their artists have been modeled.

The students have carried out different tasks such as research, interpretation, audio recording and editing, 3D modeling, digital illustration and programming of the metaverse graphic engine using innovative methodologies.

It should be noted that the creation of a metaverse is an ideal tool to feel firsthand an alternative past in which censorship did not exist.

Keywords: Censorship, Human rights education, Radiodiffusion, Technological change, Digitization.

54 Proyecto de Investigación e Innovación Educativa por la Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació de la GVA con el título: "Músicas no radiables".

Introducción

Entre la libertad de expresión y la censura se encuentra el poder. (Gómez Jiménez, 2010)

Durante el s. XX, muchas manifestaciones artísticas fueron consideradas una amenaza para algunos sistemas políticos, entre ellas la música. En España, durante la posguerra, la canción popular fue objeto de censura. De hecho, las sedes de las emisoras de radio recibieron boletines estatales que calificaban algunas canciones como "no radiables".

Nuestra propuesta describe la investigación realizada con alumnado de 4º ESO de la materia optativa de Proyecto Interdisciplinar en un Instituto de Educación Secundaria de la localidad alicantina de El Campello.

El proyecto parte, como fuente primaria, de un documento de la Dirección General de Radiodifusión y Televisión, perteneciente al Ministerio de Información y Turismo de la época, proporcionada por la emisora de la Cadena SER de Radio Alcoy.

El objetivo principal del mismo es fomentar el espíritu crítico y reflexivo sobre cómo la letra de algunas canciones ha supuesto, en ocasiones, una amenaza para el régimen político establecido durante los años comprendidos entre 1968 y 1976, fecha acotada por el documento.

Para ello hemos seleccionado tres autores representativos como fueron: Cecilia, Miguel Hernández y Ovidi Montllor y se ha recreado una canción de cada uno de ellos. Éstas no se emitieron en la radio ya que contenían ideas contrarias al régimen, propugnaban una lucha en pro del feminismo y utilizaban otras lenguas peninsulares diferentes del castellano.

Para poder ser escuchadas en una realidad virtual que representa una ucronía sin censura, no sólo han sido recreadas, grabadas y editadas por los alumnos y alumnas, sino que además se han creado espacios relacionados con las canciones y el contexto de sus artistas mediante modelado 3D, ilustración digital y programación de motor gráfico de un metaverso.

El término "metaverso" se forjó en la novela *Snow Crash* (Stephenson, 1992). Esta novela no ofrece una definición específica del mismo, pero lo describe como un mundo virtual que alcanzaba, interactuaba y afectaba a casi todos los aspectos de la existencia humana (Ball, 2022). Este concepto ha ganado popularidad desde que, en 2021, Mark Zuckerberg anunció la creación de su metaverso *Horizon Worlds*.

Para crear nuestro propio metaverso hemos utilizado metodologías activas como aprendizaje cooperativo, *flipped classroom* y lectura comprensiva y analítica de las diferentes letras que forman parte de las canciones censuradas, así como su escucha.

La creación de este metaverso recreando la ucronía nos parece útil, ya que permite sentir de primera mano un pasado alternativo en el que la censura no existió invitando al participarte de la experiencia a reflexionar críticamente sobre la censura y nuestro pasado reciente.

Método

Como hemos mencionado en la introducción, hemos empleado diversos instrumentos de diferentes metodologías. Al tratarse de un proyecto de innovación educativa multidisciplinar, hemos dividido las tareas por disciplinas asignando así al alumnado tareas en función de sus intereses y conocimientos previos (Aprendizaje significativo).

Las disciplinas que se han trabajado en el aula han sido:

- Elaboración de una marca y del logo identificativo.
- Selección de los autores referentes.
- Redacción de guiones literarios.
- Interpretación de música vocal.
- Realización y digitalización de ilustraciones con *Procreate*.
- Registro y edición de sonido con el editor *Reaper.* (Figura 1)
- Modelado 3D en *Blender.*
- Creación y programación del metaverso con motor gráfico *Unreal Engine 5.* (Figura 2)



Figura 1
Interpretación y registro de una de las canciones



Figura 2
Prueba del metaverso con unas gafas de realidad virtual

Para que el alumnado tuviese una visión general del proyecto, hemos realizado dos talleres de introducción impartidos por un profesor de Historia y un profesional del periodismo. Además, asistimos a dos museos de arte digital interactivo y realidad virtual.

Después de estas actividades vino la fase de generar ideas (*Brainstorming*). Los docentes dividimos las ideas elegidas en tareas sencillas y las asignamos a estudiantes. Las de carácter más tecnológico fueron supervisadas por la profesora de tecnología/informática. Las de música y danza por el profesor de música.

Esas tareas aumentaron su dificultad fomentando la motivación y el aprendizaje autónomo. (*Flipped classroom*)

Los profesores coordinamos y servimos de guía de las partes del proyecto, comunicándonos con los agentes externos (formadores, concejalía) para armonizar los intereses y difundir el metaverso creado. (Aprendizaje servicio)

Evaluación

Durante la ejecución, y para registrar los avances del alumnado, del propio proyecto y la coordinación del profesorado y participación de agentes hemos utilizado tres instrumentos de evaluación:

- La observación directa, con la ayuda de un registro diario.
- Rúbricas y una lista de cotejos, en la que se han plasmado los diferentes indicadores de evaluación y su grado de consecución, ya sea cualitativa o cuantitativa, dependiendo del ítem.
- Una diana de autoevaluación, para permitir al alumnado valorar diferentes aspectos del proyecto.

Los indicadores de evaluación han sido los siguientes: Realización de las actividades, trabajo en equipo, participación del alumnado, enfoque en el trabajo.

Por lo que respecta a una autoevaluación, hemos tenido en cuenta los siguientes indicadores: Participación del profesorado, interés de los agentes externos, interés e impacto en el alumnado.

Resultados

Elaboración de una marca de un proyecto de investigación en Educación Secundaria.

Creación de un metaverso en el que un usuario puede elegir entre tres espacios contextualizados con los autores seleccionados y citados anteriormente.

1- Celda de Miguel Hernández. En este espacio se puede escuchar una breve locución sobre la historia del autor. También podrán encontrar objetos personales como el cuaderno de poemas del autor y una radio antigua que al ser activada reproduce una recreación de la “Elegía a Ramón Sijé”, interpretada y grabada por el alumnado.

2- Sala de fiestas del Teatro Olympia de Vigo. En este espacio se puede escuchar una breve locución sobre la historia de Cecilia. Elegimos esta localización ya que después de actuar en esta sala, sufrió el accidente automovilístico que acabó con su vida. También podrán encontrar objetos relacionados con la cantante y una radio antigua que al ser activada reproduce una recreación de la canción “Mi querida España” con la letra original e interpretada y grabada por el alumnado.

3- Panteón de Ovidi Montllor en Alcoy. En este espacio se puede escuchar una breve locución sobre la historia del actor y cantautor. También podrán encontrar objetos relacionados con el mismo y al igual que los anteriores, una radio antigua que al ser activada reproduce la versión de Ovidi del poema “Els amants” de Vicent Andrés Estellés interpretada y grabada por el alumnado.

Discusión y conclusiones

Gracias a la realización de nuestra investigación, hemos podido reflexionar de forma crítica la importancia de la falta de libertad de expresión y la utilización de determinadas músicas como instrumento de poder no sólo en la España de posguerra sino en otros países con regímenes autoritarios. De esta forma, hemos podido desmontar en algunos casos el auge de algunos modos de actuación de la extrema derecha entre la juventud. (García Barnés, H., 2022)

Si bien es cierto que existe abundante literatura con respecto a los totalitarismos y sus modos de propaganda y censura, el hecho de trabajar con fuentes primarias les ha motivado a investigar más al respecto.

El hecho de trabajar por proyectos profundiza la forma de aprender y desarrolla su autonomía en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Además, la elaboración de medios digitales aumenta su motivación, ya que conviven con teléfonos móviles y redes

sociales, y este lenguaje es más cercano a su forma de comunicarse. Especialmente los videojuegos tienen un componente lúdico muy atractivo, y para la creación del metaverso han utilizado un motor gráfico con el que se diseñan y programan un número elevado de los más populares.

Si los teléfonos inteligentes y plataformas como *Youtube* o *Google Maps* supusieron una revolución en internet, el metaverso está considerado como la próxima revolución, más inmersiva y que permitirá que los usuarios interaccionen socialmente con otras reglas. Este proyecto ha supuesto un acercamiento del alumnado a esta nueva forma de consumir internet, que está por llegar. (Zhang, 2022).

Pretendemos aumentar su autonomía y creatividad, y mejorar el uso de los medios tecnológicos, elaborando recursos para el centro y para los agentes implicados, creados por el propio alumnado.

Impacto y transferencia

Gracias a la concejalía de Cultura y Educación del Ayuntamiento de El Campello hemos podido dar difusión a dicho proyecto generando así un gran impacto, puesto que nos han cedido una sala donde exponer, tanto diferentes páginas e información extraída del documento, como experimentar con las gafas de realidad virtual el metaverso que reproduce la ucronía.

Este impacto no ha sido sólo a nivel de centro sino también de población, dado que el documento del que parte todo nuestro proyecto es muy llamativo ya que contiene una cantidad muy numerosa de canciones censuradas por el régimen franquista.

Dicho impacto nos facilita una mayor transferencia por el interés que suscita, ya que esta censura también se realizó en múltiples regímenes del s. XX.

El proyecto que hemos llevado a cabo puede ser extrapolable a las situaciones que vivieron las músicas del Arte Degenerado en la Alemania Nazi y en la antigua URSS con el partido comunista y sus boletines del diario *Pravda,* diario oficial de dicho partido. (Téllez, E.,2021)

Referencias bibliográficas

Ball, M. (2022). The Metaverse and How It Will Revolutionize Everithing. Liveright Publishing Corporation.

García Barnés, H. (2022, 02 de septiembre). *El auge de los niños y adolescentes de extrema derecha: "Lo enrollado es ser facha"*. https://www.elconfidencial.com/espana/2022-10-02/auge-ninos-adolescentes-extrema-derecha-facha_3497915/

Gómez Jiménez, J. (mayo de 2010). *Libertad de expresión. Poder y censura*. http://letralia.com/ed_let/pdf/14.pdf

Stephenson, N. (1992). Snow Crash. New York, Bantam Books.

Téllez, E. (2021). Música y represión política. De la Alemania nazi a la España franquista. EdictOràlia.

Zhang, L. (2022). Metaverse 2022 18th International Conference. Springer.

Nivel lingüístico de población migrante de Haití en Chile. Recomendaciones para un programa de Enseñanza del Español como Segunda Lengua [55]

Valeria Sumonte Rojas [1]
Susan Sanhueza-Henríquez [2]
Lidia Fuentealba Fuentealba [3]
[1] *Universidad Católica del Maule, Chile*
[2] *Universidad de Chile, Chile*
[3] *Universidad Católica del Maule, Chile*
vsumonte@ucm.cl

Resumen

La enseñanza de una segunda lengua es comprendida como la interacción comunicativa en un entorno determinado, produciendo la adquisición natural o intencionada de una lengua. Los desplazamientos de población proveniente de Haití hacia Chile han desafiado a los sistemas educativos, debido a que no dominan el español, suponiendo nuevos retos para la inclusión social. En este contexto, el trabajo se propone en primer lugar identificar el perfil lingüístico de este colectivo para posteriormente describir elementos pedagógicos que se requieren para diseñar un programa educativo de enseñanza de una segunda lengua. Se opta por métodos mixtos, a través de un diseño secuencial explicativo. Para ello, se suministra una evaluación diagnóstica a 30 personas adultas que han migrado de Haití a Chile y se profundiza en estos resultados con entrevistas que tienen como objetivo reconocer los elementos que, desde las voces de los participantes, resultan fundamentales para aprender una segunda lengua (L2). Los resultados identifican un perfil lingüístico que varía en función de las experiencias comunicativas y de oportunidades de los migrantes, mientras que la figura del profesor guía como modelador lingüístico es un factor clave para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la sociedad de destino.

Palabras clave: migración, aprendizaje, segunda lengua, inclusión.

Abstract

The teaching of a second language is understood as the communicative interaction in a given environment, producing the natural or intentional acquisition of a language. The displacement of the Haitian population to Chile has challenged the educational systems, due to the fact that they are not fluent in Spanish, posing new challenges for social inclusion. In this context, the paper first identifies the linguistic profile of this group and then describes the pedagogical elements required to design an educational program for teaching a second language. Mixed methods are chosen, through a sequential explanatory design. For this purpose, a diagnostic evaluation is administered to 30 adults who have migrated from Haiti to Chile and these results are deepened with interviews that aim to recognize the elements that, from the participants' voices, are fundamental to learn a second language (L2). The results identify a linguistic profile that varies according to the communicative experiences and opportunities of the migrants, while the figure of the guiding teacher as a linguistic modeler is a key factor for the development of language skills in the host society.

Keywords: migration, learning, second language, inclusion

Introducción

La comunicación intercultural es una agenda de investigación emergente en educación (Sumonte et al., 2018). En particular, la población proveniente de Haití a Chile representa un 12% del total de la migración, destacando su

55 Agradecemos el apoyo recibido por FONDECYT de Iniciación N° 11190448, Diálogo entre cultura y lengua como elemento facilitador de la inclusión de migrantes adultos no hispanoparlantes que residen en las comunas de Talca y Curicó, Región del Maule y, por Fondecyt Regular Nº 1240863 Identificación y puesta en valor del patrimonio cultural inmaterial trans-local portado a las escuelas por la migración de niños, niñas y familias. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID, Chile.

desconocimiento del español y una situación de vulnerabilidad social marcada por asentamientos en periferias de las ciudades y el acceso a empleos de baja cualificación. El aprendizaje de la lengua del país de destino para satisfacer necesidades económicas, acceder a ofertas de trabajo es imperioso y en muchas ocasiones un elemento de discriminación a la matriz de oportunidades de inserción social.

Comunicarse en la lengua meta es crucial para la autonomía y autoestima de los migrantes, permitiéndoles enfrentar una posible marginación y rechazo (Mavrou & Santos-Sopena; Guo, 2015), además, el adquirir la competencia comunicativa en una segunda lengua (L2) es un proceso complejo y demandante, requiere que el hablante cuente con recursos y estructuras lingüísticas que le permitan transmitir un mensaje claro y comprensible. Chile no cuenta con una planificación lingüística y legislación de políticas (Espinosa et al., 2022) enfocadas a la enseñanza-aprendizaje del español como L2 (EL2), para acoger a los no hispanohablantes, por el contrario, éstos tienden a quedar a la deriva. Por ello, nos preguntamos cuál es el perfil lingüístico con el que llegan quienes migran de Haití y qué elementos resultan necesarios para diseñar un programa educativo de enseñanza-aprendizaje del EL2. Los objetivos son identificar el perfil lingüístico de población adulta Haitiana migrada a Chile y describir elementos que deberían ser integrados en un programa de enseñanza de una L2 con población migrada no hispanohablante.

Método

Se empleó un enfoque de métodos mixtos, diseño secuencial explicativo (Creswell & Plano Clark, 2011, en Cohen et al., 2018). En la primera fase, se diseñó y validó una prueba diagnóstica local y en contexto (Dimova et al., 2020), a nivel A2 (Instituto Cervantes, 2002), para conocer sobre el perfil lingüístico de los participantes, donde respondieron 25 hombres y 5 mujeres cuya edad promedio fue de 39 años. En una segunda fase, se seleccionó a seis informantes representativos de su grupo para profundizar a través de entrevistas, las respuestas de la prueba inicial. El muestreo es por bola de nieve ya que no existía información clara sobre este grupo, considerando que algunos de ellos no se encontraban con su situación migratoria regularizada. Fueron criterios de inclusión (McMillan & Schumacher, 2005): migrante no hispanohablante; mayor de 18 años y, máximo tres años de permanencia en Chile. Para el análisis de la prueba se emplearon estadísticos descriptivos a través de medias y frecuencia/porcentaje, en tanto para los relatos de las entrevistas, se empleó un análisis de contenido temático (Bardín, 1996).

Resultados

Aspectos del perfil lingüístico de personas adultas provenientes de Haití

El diagnóstico muestra un nivel de español descendido: entre pre-A a B2, nivel B2 fue obtenido por cinco aprendices (Sumonte et al., 2024). Al comparar por género, se revelan diferencias significativas asociadas a la habilidad expresión oral, los participantes hombres (MD= 12.00) evidencian habilidades superiores en comparación con las mujeres (MD= 7.00). Estos resultados sugieren un impacto sustancial del género en la adquisición y demostración de habilidades de expresión oral. Las habilidades de comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora no alcanzan diferencias significativas.

En relación al estatus laboral, existen diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad expresión oral, con alta magnitud de efecto ($p = 0.039$; tamaño de efecto $d = 0.903$). Los participantes empleados (M= 12.72, SD= 2.886) demostraron un desempeño notablemente superior en la expresión oral en comparación con los desempleados (M= 9.50, SD= 4.421) quienes demostraron mayor variabilidad en los niveles de desarrollo de la habilidad, reflejada en puntajes muy altos como muy bajos. En cuanto a las habilidades de comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora, no se encontraron diferencias significativas entre las situaciones laborales.

Al analizar la edad, los resultados indican un mejor desempeño en la habilidad de comprensión lectora para el grupo de participantes con edades entre 31 y 40 años (M = 13.00, SD = 1.549) en comparación con aquellos de mayor edad (M = 8.83, SD = 3.312). La diferencia no es significativa con los participantes entre 20 y 30 años (M = 11.69, SD = 2.810). El análisis comparativo de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita no reveló diferencias estadísticamente significativas.

Elementos reconocidos como relevantes para un programa educativo de EL2

Respecto a las necesidades educativas que favorecería su aprendizaje, se mencionan recurrentemente: las características del profesor, favorecer la práctica comunicativa expresiva (oral) y comprensiva (leer) y, elementos lingüísticos (vocabulario, pronunciación y sintaxis). En relación al profesor, éste debe centrarse en las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y conocer sus debilidades y fortalezas lingüísticas. El entrevistado 2 (E2) señala que *el profesor debe saber que para algunos será más difícil que para otros aprender una L2* y que, *no todos se han propuesto las mismas metas al aprender español* (E3). Algunos, quieren aprender para seguir estudios y tener una profesión, otros requieren aprender lo básico, como para entender qué dice el contrato de trabajo, por ejemplo. Además, manifiestan que el profesor debiese dominar ambas lenguas, la meta y el criollo haitiano. Un entrevistado señala que, *a veces no es posible entender en el idioma meta, entonces, es necesario que el profesor domine el criollo haitiano y explique en nuestra lengua, de lo contrario, el aprendizaje no se logrará* (E3).

En relación al dominio de los elementos lingüísticos, como el léxico, su repertorio es escaso y su desconocimiento provoca lentitud en la expresión y comprensión. Por tanto, uno de los requerimientos es dominar un amplio repertorio léxico. Así mismo, surge la necesidad de saber cómo producir el léxico, conociendo y utilizando los fonemas correctos. El español y el criollo haitiano son lenguas diferentes, con diferentes sistemas fonéticos. Por lo tanto, los haitianos pueden tener dificultades para producir y reconocer los sonidos correctos del español. En relación a la sintaxis señalan que el criollo haitiano es simple, ya que no contempla los artículos; *acá tienen los artículos que hacen la diferencia entre lo femenino y masculino, yo creo que eso nunca lo voy a aprender* (E3).

Discusión y conclusiones

El dominio del lenguaje meta es uno de los desafíos más importantes que enfrentan los migrantes en su proceso de transición a la nueva sociedad (Guo, 2015). Existe un debate político-social acerca del aprendizaje de la lengua por parte de los migrantes donde no es solo su responsabilidad, sino también, debe constituirse en una política pública, donde la sociedad de acogida debe jugar un rol en la implementación de estrategias que favorezcan su dominio y así facilitar la inclusión (Bermejo, 2008).

En el diseño de un programa de EL2 enfocado en este colectivo, el profesor se constituye en un componente esencial para mantener la motivación en el aprendizaje. Como lo establece Sumonte et al. (2019), el profesor debe constituirse en un puente entre el aprendiz y el aprendizaje, pero al mismo tiempo, un facilitador que guie a los aprendices en el logro de sus objetivos, y considerar el code-switching como herramienta de aprendizaje (Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009)

En relación al perfil lingüístico, se muestra descendido en un 83% (25) de los aprendices. La expresión oral y la comprensión lectora son habilidades que los aprendices enfatizan son de mayor relevancia. De acuerdo a la evaluación diagnóstica, la expresión oral requiere de mayor trabajo por parte de las mujeres. Lo anterior se relaciona con el estatus laboral, donde aquellos que están insertos laboralmente (mayoritariamente hombres), se relacionan con la sociedad de acogida, que conlleva una práctica permanente del idioma. Para el resto de las habilidades, en ambas variables (género y estatus laboral), se mantienen sin diferencias. Los más jóvenes, muestran mayor dominio en la habilidad lectora. Finalmente, el colectivo haitiano muestra un nivel del idioma español que le dificultará su comunicación con la sociedad de acogida, por consiguiente, su inclusión. En este contexto, un programa de EL2, debe considerar incluir en su diseño la práctica de las 4 habilidades lingüísticas por igual, impartido por un guía que comprenda el contexto de los participantes y situado en sus necesidades.

Impacto y transferencia

Lo anterior pretende aportar a la formulación de políticas educativas en Chile en contextos migratorios que, como hemos señalado previamente, son prácticamente inexistentes. Se recomienda ampliar la política de educación intercultural bilingüe que ha estado focalizada principalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) y lenguas indígenas (Velásquez, 2013). En este contexto, el estudio constituye una oportunidad para la identificación de temas/palabras/saberes que pueden ser incorporados en programas específicos de revitalización de distintas lenguas, modificando con ello el currículum oficial. Además, es una oportunidad para avanzar en los acuerdos y compromisos internacionales que Chile ha ratificado con distintas organizaciones, por ejemplo, UNESCO (Decenio internacional de las lenguas 2022-2032), a fin de llamar la atención sobre la grave pérdida de lenguas minorizadas

y la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas, promoverlas y de adoptar medidas urgentes a nivel nacional e internacional, los resultados se orientarían a acortar esas brechas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Bardín, L. (1996). *Análisis de Contenido*. (2nd ed.). Ediciones Akal, S. A.

Bermejo, R. (2008). *Idioma e inmigración: un análisis de la evolución de los requisitos idiomáticos en las políticas de inmigración*. Real Instituto Alcano. Recuperado de https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/dt18-2008-bermejo-idioma-inmigracion.pdf

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8th ed.). Routledge.

Dimova, S., Yan, X., & Ginther, A. (2020). *Local Language Testing. Design, Implementation and Development*. Routledge.

Espinosa, M.J., Figueroa, J. & Ávila, N. (2022). Escribir en L2 en la escuela chilena: Una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5° básico. *Revista Signos*, 55, 37–60.

Guo, L. (2015). Intercultural communicative competence, language proficiency, and study abroad. *International Journal of Research Studies in Education*, 4(2), 57-67.

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Mavrou. I., & Santos-Sopena, Ò. (2018). Factores determinantes de las competencias oral y lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes nativos de rumano y de portugués*. Lengua y Migración*, 10(2), 137-163.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. (5th ed.). Pearson Education S. A.

Sumonte Rojas, V., Friz, M., Sanhueza, S., & Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanoparlante. *Revista Alpha*, 48, 179-193.

Sumonte Rojas, V., Fuentealba, L.A., Bahamondes Quezada, G., & Sanhueza-Henríquez, S. (2024). Didactic Interventions: The Voices of Adult Migrants on Second Language Teaching and Learning in a Rural Area in Chile*. Educ. Sci*, 14(1), 1-19.

Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., & Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile. Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de Trabajo*, 35, 68-79.

Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). Introduction. In M. Turnbull and J. Dailey-O´Cain (Eds.), *First language use in second foreign language learning* (pp. 1–14). Multilingual Matters.

Velásquez, C. (2013). *Análisis de los procesos de planificación y políticas lingüísticas impulsadas por agentes gubernamentales para las lenguas indígenas en Chile*. [Tesis de grado]. Universidad de Chile.

El liderazgo femenino universitario: dificultades en el desempeño del cargo [56]

Mayra Urrea-Solano [1]
Gladys Merma-Molina [1]
Diego Gavilán-Martín [1]
[1] *Universidad de Alicante, España*
Mayra.urrea@ua.es

Resumen

La gobernanza universitaria constituye un área espinosa y sujeta a múltiples tensiones y problemáticas. En el caso de las mujeres, estos desafíos pueden verse agudizados por su condición femenina. Desde esta premisa, el presente estudio se propuso: (1) reconocer e interpretar la visión de las líderes académicas sobre las barreras que enfrentan en el ejercicio del cargo y 2) analizar su percepción sobre la influencia del género en dichas dificultades. Participaron 48 mujeres que ocupaban cargos de gestión en la Universidad de Alicante (España). Se llevó a cabo un estudio fenomenológico e interpretativo de sus experiencias, con la ayuda del software AQUAD 7. De acuerdo con los resultados, las líderes enfatizaban, con especial ahínco, los obstáculos que encuentran para manejarse con la política y las redes de influencia, dada su falta de identificación con los valores y prácticas de este tipo de círculos. Otros impedimentos argüidos por las participantes fueron la sobrecarga de trabajo y los conflictos con los compañeros/as; problemas que, en su opinión, no están vinculados con las dinámicas de género. A raíz de tales hallazgos, se concluye con una serie de propuestas para impulsar el liderazgo femenino en la academia y la cultura de género.

Palabras clave: Educación Superior, estudios de género, mujeres, gobernanza universitaria, barreras.

Abstract

University governance is a thorny area subject to multiple tensions and problems. In the case of women, these challenges may be exacerbated by their feminine condition. From this premise, the present study aimed to: (1) recognize and interpret the vision of women academic leaders on the barriers they face in the exercise of their positions and (2) analyze their perception of the influence of gender on these difficulties. Forty-eight women in management positions at the University of Alicante (Spain) participated. A phenomenological and interpretative study of their experiences was carried out with the help of AQUAD 7 software. According to the results, the leaders stressed with special emphasis the obstacles they encounter in dealing with politics and networks of influence, given their lack of identification with the values and practices of this type of circles. Other impediments cited by the participants were work overload and conflicts with colleagues; problems that, in their opinion, are not linked to gender dynamics. As a result of these findings, we conclude with a series of proposals to promote women's leadership in academia and gender culture.

Keywords: Higher education, gender studies, women, university governance, barriers.

Introducción

Los desafíos económicos, sociales y medioambientales que enfrenta actualmente la humanidad manifiestan, más que nunca, la necesidad de contar con instituciones de Educación Superior que promuevan la igualdad, la equidad y la justicia social (Reisinger & Gaisch, 2023). Pese a ello, la literatura científica evidencia que la academia sigue siendo una organización patriarcal y androcéntrica, sobre todo, en la gobernanza universitaria, donde apenas resuenan con fuerza las voces femeninas (Chanana, 2022; Maheshwari, 2023; Watton et al., 2019). De hecho, en España las mujeres únicamente ocupan el 25% de los rectorados, el 37% de los decanatos, el 34% de las direcciones departamentales y el 29% de las direcciones de institutos de investigación de las universidades públicas y privadas

56 Este estudio es resultado de la tesis doctoral "El liderazgo de las académicas en la Educación Superior: un estudio de caso", presentada por Mayra Urrea-Solano, en enero de 2021, para optar al título de doctora en Investigación Educativa del programa de doctorado de Investigación Educativa de la Universidad de Alicante (España). Esta tesis se financió a través de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación (FPU15/01901).

(Unidad de Mujeres y Ciencia, 2023); tasas todavía muy alejadas de la composición paritaria establecida por la Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Una de las razones que puede explicar estos desequilibrios en las cifras se halla en las barreras que las líderes encuentran en el desempeño de su función (Heffernan, 2023). Entre otras, hay que destacar la sobrecarga de tareas y la escasez de tiempo, la falta de apoyo familiar, la política universitaria y las redes de influencia, y los prejuicios de los compañeros y compañeras (Diehl & Dzubinski, 2017; Islam et al., 2023). A estas se han de añadir, además, las prácticas discriminatorias de las que suelen ser objeto por parte de sus homólogos masculinos (Madsen & Longman, 2020). El impacto provocado por estas dificultades puede generar desafecto por la gobernanza universitaria y desalentar a quienes están en disposición de postular. No obstante, es importante destacar que la débil cultura de género existente en la academia puede llevar, incluso a las propias mujeres, a negar la influencia de su condición femenina en tales dificultades (Longman et al., 2018). En base a ello, este estudio se propuso indagar en la visión de las líderes universitarias sobre las barreras experimentadas en el ejercicio del cargo y analizar su percepción sobre el influjo del género en dichas limitaciones.

Método

Por su idoneidad para indagar en las barreras experimentadas por las líderes académicas, se realizó una investigación cualitativa y se recurrió a un diseño fenomenológico (Le Fevre et al., 2024; Pérez et al., 2024).

Participantes

Participaron 48 mujeres que desempeñaban cargos de gestión en la Universidad de Alicante (UA) (España). En concreto, estas ocupaban vicerrectorados (12.50%), decanatos y direcciones de centro (16.67%), direcciones de departamento (54.16%) y direcciones de instituto de investigación (16.70%). Se seleccionaron estos puestos por el interés de analizar los cargos más representativos de la estructura organizativa institucional. Según el perfil sociodemográfico de la muestra, el 50% tenía una edad comprendida entre los 51-60 años, el 52.08% contaba con una antigüedad en la UA que rondaba entre los 21-30 años y el 60.41% acumulaba una experiencia en el cargo que oscilaba entre los 0-4 años.

Instrumento

La recogida de los datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada diseñada *ad hoc*. Integrada por 19 preguntas, esta permitía recopilar información sobre las vivencias experimentadas en la gobernanza académica. En concreto, las temáticas abordadas fueron: (1) Circunstancias que rodean el acceso, (2) Dificultades y discriminaciones experimentadas en el cargo, (3) Oportunidades, satisfacciones y aportes, (4) Aprendizaje y práctica del liderazgo, (5) Equilibrio de la vida personal, familiar y profesional y (6) Propuestas de mejora. El instrumento fue validado por tres especialistas en investigación cualitativa y estudio de género. En esta investigación, solo se presentan los resultados relativos a la percepción de las líderes sobre las dificultades experimentadas en el desempeño del cargo.

Procedimiento

La muestra se conformó a través de la consulta de la página web institucional. A raíz de esta búsqueda inicial, se construyó una base de datos con las direcciones de correo electrónico de las académicas que estaban ocupando un cargo de gestión y se les envió un email. En este se les informaba del objetivo del estudio, del carácter voluntario de la participación y del anonimato y confidencialidad de la información aportada. Se confeccionó un calendario de entrevistas con quienes se mostraron partidarias a participar. Las entrevistas fueron realizadas personalmente por un miembro del grupo de investigación. Todas ellas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

La interpretación de las voces de las participantes se efectuó mediante un análisis de contenido sumativo y convencional (Hsieh & Shannon, 2005). Para ello, se siguieron las fases propuestas por Vears y Gillam (2022) y se utilizó el software AQUAD 7 (Huber & Gürtler, 2013).

Resultados

Las voces de las entrevistadas se reestructuraron en dos categorías: (1) Percepción de las dificultades en el desempeño del cargo y (2) Percepción del impacto condicionante del género. En cuanto a la primera, las participantes repararon especialmente en la política y las redes de poder, el exceso de tareas que han desempeñar y los conflictos que se suelen producir en las relaciones con sus compañeros y compañeras, circunstancias que parecían condicionar en mayor medida su labor (Tabla 1). Respecto a la política y las redes de poder, desafío más insistentemente mencionado por las entrevistadas, cabe reseñar que estas no solo tenían que lidiar con determinadas políticas institucionales con las que no parecen estar conformes, sino también con ciertas prácticas y grupos de influencia masculinos de los que no se sentían partícipes ni con los que se identificaban.

Tabla 1

Resultados descriptivos de los códigos y subcódigos pertenecientes a la Categoría 1. Percepción de las dificultades en el desempeño del cargo

Categoría	Códigos y subcódigos	FA	%FA
1. Percepción de las dificultades en el desempeño del cargo	1.1. Tipos de dificultades		
	1.1.1. Exceso de tareas	86	26.79
	1.1.2. Escasez de recursos	21	6.54
	1.1.3. Conflictos compañeros/as	80	24.92
	1.1.4. Falta de formación	16	4.98
	1.1.5. Política y redes de poder	103	32.10
	1.1.6. Sin dificultades	15	4.67
Totales		**321**	**100**

Por lo que se refiere a la influencia del género en dichas problemáticas (Tabla 2), se ha de señalar que las participantes no establecían un vínculo directo entre su condición femenina y las dificultades vivenciadas, sino que más bien sostenían que aquellas vienen motivadas por cuestiones de otra naturaleza, especialmente de índole personal o contextual.

Tabla 2

Resultados descriptivos de los códigos pertenecientes a la Categoría 2. Percepción del impacto condicionante del género

Categoría	Códigos	FA	%FA
2. Percepción del impacto condicionante del género	2.1. Percepción neutra	40	62.5
	2.2. Percepción negativa	24	37.5
Totales		**64**	**100**

Discusión y conclusiones

Las instituciones de Educación Superior desempeñan un papel esencial en el logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Sin embargo, todavía persiste una cultura androcéntrica y patriarcal en la academia que limita la representación femenina en los espacios de toma de decisiones. Para paliar esta situación, el presente estudio se propuso reconocer e interpretar la visión de las líderes universitarias respecto a las barreras que encuentran en el desempeño del cargo y la influencia del género en dichas dificultades. De acuerdo con los resultados, el obstáculo más limitante para su avance es la política y las redes de influencia; hallazgo que también ha sido identificado en otras investigaciones previas. Islam et al. (2023), por ejemplo, evidenciaron que la política a nivel interno de las universidades de Bangladesh y Malasia constituye una de las barreras más significativas para el progreso de las académicas que ocupan cargos de gestión. En línea con otras investigaciones,

las entrevistadas del presente estudio también destacaron como elementos obstaculizadores la falta de apoyos de sus colegas y la sobrecarga de trabajo (Diehl & Dzubinski, 2017; Islam et al., 2023). Este último impedimento resultaba especialmente condicionante por agravar los desequilibrios entre su vida personal, profesional y familiar. Pese a ello, las líderes no acababan de percibir plenamente el influjo de las cuestiones de género en este tipo de dificultades, tendencia que también ha sido reconocida por Longman et al. (2018). Las participantes consideraban que se trataba de problemas individuales y privados, tal y como tradicionalmente se ha percibido el conflicto entre el trabajo femenino y la vida personal (Diehl & Dzubinski, 2017).

En base a ello, se sugiere la adopción de nuevas modalidades de empleo más flexibles en la gobernanza universitaria para facilitar la conciliación, como el trabajo compartido. De hecho, esta fórmula resulta especialmente eficaz para incrementar la presencia femenina en los puestos de responsabilidad académica (Chanana, 2022; Watton et al., 2019). También se propone la creación de redes de colaboración para promover el progreso profesional de las líderes y la formación en igualdad de género para toda la comunidad universitaria.

Impacto y transferencia

Dada la necesidad de promover la presencia femenina en la gobernanza universitaria, los resultados del estudio suponen un avance importante para comprender las dificultades que experimentan las líderes académicas. En base a estos hallazgos, las instituciones de Educación Superior pueden diseñar políticas y acciones concretas para minimizar los obstáculos que las mujeres encuentran en el desempeño del cargo y para impulsar la cultura de género en los espacios de responsabilidad académica.

Referencias bibliográficas

Chanana, K. (2022). Women and leadership: Strategies of gender inclusion in institutions of higher education in India. En G. Crimmins (Ed.), *Strategies for supporting inclusion and diversity in the academy* (pp. 141-162). Palgrave Macmillan.

Diehl, A., & Dzubinski, L. (2017). An overview of gender-based leadership barriers. En S. R. Madsen (Ed.), *Handbook of research on gender and leadership* (pp. 271-286). Edward Elgar Publishing.

Heffernan, T. (2023). *The marginalised majority in higher education. Marginalised groups and the barriers they face*. Palgrave Macmillan.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Huber, G. L., & Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The analysis of qualitative data*. Authors.

Islam, M. A., Hack-Polay, D., Rahman, M., Jantan, A. H., Mas, F. D., & Kordowicz, M. (2023). Gender and leadership in public higher education in South Asia: Examining the individual, socio-cultural and organizational barriers to female inclusion. *Studies in Higher Education, 48*(8), 1197-1215. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2187771

Le Fevre, D. M., Meng, C., & Foreman-Brown, G. (2024). Navigating senior leadership in higher education: A case study of women in Cambodia. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2301346

Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Boletín Oficial del Estado, 214, de 6 de septiembre de 2022, 123852-123922. https://www.boe.es/eli/es/l/2022/09/05/17/dof/spa/pdf

Longman, K., Daniels, J., Bray, D. L., & Liddell, W. (2018). How organizational cultural shapes women's leadership experiences. *Administrative Sciences, 8*(2), 1-16. https://doi.org/10.3390/admsci8020008

Madsen, S. R., & Longman, K. A. (2020). Women's leadership in higher education: Status, barriers and motivators. *Journal of Higher Education Management, 35*(1), 13-24.

Maheshwari, G. (2023). A review of literature on women's leadership in higher education in developed countries and in Vietnam: Barriers and enablers. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(5), 1067-1086. https://doi.org/10.1177/17411432211021418

Pérez, M., Kelley, A., Ceballos, V., Milligan, K., & Cabrera, A. (2024). Lived experience, power that a degree cannot give you: A phenomenological study of one Hispanic woman leader in academia. *Frontiers Education, 9*, 1-8. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1162738

Reisinger, G., & Gaisch, M. (2023). Conflicting logics of the postpandemic university. *On the Horizon, 31*(1), 47-53. https://doi.org/10.1108/OTH-07-2022-0040

Unidad de Mujeres y Ciencia. (2023). *Científicas en cifras 2023.* Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Vears, D. F., & Gillam, L. (2022). Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education, 23*(1), 111-127.

Watton, E., Stables, S., & Kempster, S. (2019). How job sharing can lead to more women achieving senior leadership roles in higher education: A UK study. *Social Sciences, 8*(7), 1-18. https://doi.org/10.3390/socsci8070209

Explorando el potencial de la IA para complementar el acompañamiento educativo y las tutorías en zonas con necesidades de transformación social (ZNTS)

Jonatan Castaño Muñoz
Manuel Reina Parrado
Universidad de Sevilla, España
jcastanno@us.es

Resumen

Esta investigación explora el potencial de la IA para mejorar el acompañamiento y las tutorías personalizadas en centros educativos situados en zonas desfavorecidas. En una primera fase basada en el análisis de entrevistas y focus groups realizados en estos centros educativos se identificaron sus necesidades y se confirmó la importancia del acompañamiento, las tutorías personalizadas y el elevado coste de su implementación. En una segunda fase, basada en métodos participativos y colaborativos con expertos en IA se concluyó que esta puede complementar el trabajo de los tutores humanos, haciéndolo más accesible y escalable. Los resultados muestran que los expertos consideran que para ser efectiva las herramientas basades en IA deben ser locales, éticas y adaptativas. Además, deben incluir funcionalidades que complementen la labor humana es aspectos tales como: ayudar a reflejar críticamente la identidad personal y sociocultural de los estudiantes, mejorar la participación de las familias, brindar apoyo social y emocional, ofrecer feedback adecuado con elementos de metacognición y desarrollar la competencia digital de los estudiantes.

Palabras clave: Tutorías, Inteligencia Artificial, Áreas con bajo nivel socioeconómico

Abstract

This research explores the potential of AI to improve personalized tutoring in schools located in disadvantaged areas. In a first phase based on the analysis of interviews and focus groups conducted in these schools, the needs of these schools were identified, and the importance of personalized tutoring and the high cost of its implementation were confirmed. In a second phase, based on participatory and collaborative methods with AI experts, it was concluded that AI can complement the work of human tutors, making it more accessible and scalable. The results show that experts consider that to be effective, AI-based tools need to be local, ethical, and adaptive. In addition, they should include functionalities that complement human work in aspects such as: helping to critically reflect on students' personal and socio-cultural identities, improving family involvement, providing social and emotional support, providing adequate feedback with elements of metacognition, and developing students' digital competence.

Keywords: Tutoring, Artificial Intelligence, Low-socioeconomic status areas.

Introducción

Durante los últimos años hemos asistido a un incremento de las desigualdades socioeconómicas, la pobreza y exclusión social (Blanchet, 2023; OECD, 2011). En España este problema es de especial relevancia entre niños y adolescentes en España (Canals et al., 2023). Además. El abandono escolar temprano sigue siendo elevado en este país, afectando de manera desproporcionada a las comunidades más desfavorecidas (Subirats, 2004).

La tutoría personalizada tradicional es una herramienta útil para luchar contra este abandono, pero es a menudo costosa y difícilmente escalable para muchos individuos, lo que puede perpetuar las desigualdades educativas (Malgesini, 2021). La instrucción asistida por computadora (CAI) y los sistemas inteligentes de tutoría (ITS) han intentado simular las tutorías humanas para ofrecer soluciones a este problema, pero en comparación con estas últimas ofrecen una retroalimentación limitada y carecen de la adaptabilidad de los tutores humanos (VanLehn, 2011). La tutoría en línea con humanos, aunque es efectiva y más flexible que la ofrecida por CAI o ITS, tampoco ha logrado la eficacia de las interacciones individuales personales ni reducido los costes a un nivel que permita su generabilidad (Carlana y La Ferrara, 2021; Gortazar et al., 2023).

Los avances recientes en Inteligencia Artificial (IA) ofrecen nuevas posibilidades para la tutoría personalizada (Chen et al., 2020). Por ejemplo, la IA puede proporcionar a los estudiantes recordatorios y comentarios personalizados, recomendaciones sobre estrategias y contenido de aprendizaje, soporte para desarrollar habilidades metacognitivas, herramientas para abordar aspectos psicosociales como la motivación y el autoconcepto y oportunidades para explorar el potencial de la tecnología para el aprendizaje (Darvishi et al., 2024; Lin et al., 2023). Estos avances de la IA podrían ser de utilidad para complementar, que no reemplazar, a los tutores humanos, y facilitar sus tareas. Este enfoque combinado podría ofrecer una experiencia de aprendizaje personalizada más asequible y accesible para todos los estudiantes (Lin et al., 2023).

En esta ponencia se presentan los resultados de una investigación en la cual se exploró el potencial de la IA para mejorar las tutorías personalizadas en centros educativos situados en zonas desfavorecidas y las características que las herramientas basadas en IA pueden/deben tener para complementar la labor de los tutores humanos.

Método

En una primera fase de la investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas y focus group con directores, docentes y estudiantes de 8 centros de Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZTNS) en Andalucía con la finalidad identificar cuales son los principales retos que estos centros afrontan, cual es su nivel de capacidad digital y como consideran que la tecnología les puede ayudar. El equipo investigador grabó y transcribió todos ellos para realizar después un análisis de contenido detallado donde se triangularon las visiones de los tres tipos de actores. De este análisis surgieron varios retos entre los que sobresalía en acompañamiento educativo y las tutorías[57].

En una segunda fase de la investigación se utilizó una metodología cualitativa participativa orientada al co-diseño de soluciones creativas por expertos. Para ello, se organizó un taller con ocho expertos (investigadores y profesionales de la IA) donde se debatió como la IA puede ayudar a resolver algunos de los retos que emergieron en la fase 1. Los expertos fueron seleccionados en función de su producción científica, trayectoria profesional, experiencia en IA y conocimiento de las ZNTS. En el taller se priorizaron 4 retos seleccionados según la opinión que los expertos tuvieron sobre su viabilidad para ser resueltos con IA y su importancia para las ZNTS. Los retos seleccionados fueron tutoría/acompañamiento información, personalización y familias.

El taller se desarrolló utilizando la metodología Design Thinking, por su carácter colaborativo y capacidad para generar soluciones innovadoras y prácticas. Los expertos trabajaron en parejas durante 5 horas, rotando por los diferentes retos para aportar ideas originales a cada uno de los retos. Se centraron en las fases de “idea”, “prototipo” y “evalúa” del modelo Design Thinking. La sesión se grabó y las discusiones fueron analizadas por el equipo investigador siguiendo una lógica de análisis de contenidos. Además, los expertos crearon representaciones gráficas y textuales de sus ideas que también fueron incluidas en el análisis.

En esta presentación se cubre solo los resultados para el último de ellos: tutoría/acompañamiento.

Resultados

El análisis de los datos de la primera fase confirmó que para los centros educativos situados en zonas con necesidades de trasformación social el acompañamiento y las tutorías personalizadas son una herramienta adecuada para la mejora del rendimiento académico y la reducción del abandono escolar. Asimismo, se confirmó el elevado coste de su implementación y la escasez de recursos para llevarlas a cabo. En la segunda fase, por parte de los expertos, también se coincidió en señalar el acompañamiento educativo como un factor clave en estos centros, pero además también como uno en los que la IA es susceptible de ayudar a los tutores en sus funciones, contribuyendo a su mejora y alcance.

En la segunda fase, se preguntó a los expertos sobre los principios que deben guiar el diseño de herramientas de IA destinadas a mejorar el acompañamiento educativo en ZNTS. Los principios fundamentales que emergieron fueron:

57 Los11 retos identificados fueron: tutoría y acompañamiento educativo fuera del aula, información, , personalización del aprendizaje, atención a la diversidad, evaluación del aprendizaje, orientación, competencia digital, familias, absentismo, innovación educativa y evaluación del centro educativo.

a) *IA que aprende*: aprendizaje continuo basado en Machine Learning

b) *IA local:* entrenada a partir de datos específicos de la escuela y su contexto

c) *IA ética:* asegurando uso transparente y responsable y siguiendo las guías de la E al respecto

d*) IA Emocional*: de forma que sea sensible a las edades, perfiles psicosociales y necesidades emocionales

e) *IA para el aprendizaje colaborativo y situado*: facilitando la interacción y contextualización del aprendizaje.

Para ejemplificar, cómo una herramienta basada en IA puede complementar la labor humana en el acompañamiento educativo y las tutorías, en un segundo momento se pidió a los participantes en la 2ª fase que debatieran y diseñaran conceptualmente un ejemplo de solución tecnológica. La propuesta fue un Entorno Virtual de Aprendizaje Adaptativo (AI-RISTOTLE) que integra funcionalidades basadas en IA y tiene dicho objetivo. A continuación, se desarrollan los principales resultados:

1. Adaptación cultural: En opinión de los expertos, AI-RISTOTLE debe utilizar la IA para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades a la cultura y contexto de los estudiantes de ZNTS. A la vez que integra y promueve la identidad cultural propia la IA debe desarrollar también una conciencia crítica hacia algunos de sus elementos. La finalidad es que los estudiantes que usen AI-RISTOTLE contextualicen su aprendizaje, pero también puedan ampliar sus horizontes y expectativas de futuro rompiendo barreras culturales si las hubiera (por ejemplo, reflexionando críticamente sobre bodas en edades tempranas en determinadas culturas).

2. Conexión entre familias y escuela: AI-RISTOTLE debe ser diseñado para que pueda funcionar como un espacio de interacción entre familias y escuela, fomentando la creación de comunidades de aprendizaje. Además, los sistemas de LLM pueden usarse para adaptar las comunicaciones escolares al lenguaje utilizado por las familias (que a veces huyen del lenguaje formal/académico) y su contexto socioeconómico.

3. Apoyo emocional y social: AI-RISTOTLE debe aprovechar las potencialidades de la IA para ofrecer apoyo emocional y social a los estudiantes. Se debe utilizar para desarrollar habilidades socioemocionales (empatía, trabajo en equipo, etc.), y se pude valorar la inclusión de sistemas de IA emocionalmente sensibles (p.e. computación afectiva) que ayuden a identificar/comprender las emociones de las personas y adaptar la educación a las necesidades emocionales. También se pone el énfasis en el fomento del aprendizaje social y la mejora de las conexiones entre estudiantes (incluyendo conexiones entre estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos) para romper burbujas culturales.

4. Feedback automático y personalizado: AI-RISTOTLE debe ofrecer feedback automático y personalizado a los estudiantes. Además, se puede aprovechar el potencial de la IA para adaptar contenidos a los intereses, ritmos y necesidades de los alumnos. La IA puede ayudar a identificar áreas de mejora, hacer seguimiento del progreso… Por último, debe generar un ciclo de retroalimentación constructiva que ponga el foco no solo en el contenido sino sobre todo en el desarrollo de estrategias metacognitivas, ofreciendo andamiaje y mejorando la confianza y capacidad para ir dirigiendo su propio aprendizaje.

5. Competencias digitales y seguridad en tecnología: Al ser una herramienta digital, los expertos consideraron que AI-RISTOTLE debe fomentar el desarrollo de competencias digitales. Además, debe intentar promover una relación positiva con las tecnologías digitales, fomentar hábitos de bienestar y seguridad digitales y acercar al alumnado al buen uso de las tecnologías. Para ello puede aprovechar la capacidad de detectar usos inadecuados de la tecnología dentro del entorno de AI-RISTOTLE y dar recomendaciones para remediarlo antes de que se reproduzcan en entonos abiertos y menos seguros.

Discusión y conclusiones

En esta contribución se ha identificado la extensión de las tutorías personalizadas y el acompañamiento educativo como un reto de los centros situados en ZNTS andaluzas. Además, se ha identificado el potencial que la IA tiene para ello. De acuerdo con los participantes en nuestro estudio, la IA puede superar las limitaciones de otras tecnologías previas y ofrecer ayuda para un acompañamiento educativo más personalizado y efectivo. En concreto, según los expertos, puede ayudar a la adaptación cultural, mejorar la comunicación, contribuir al análisis emocional, fomentar el aprendizaje social, proveer con feedback personalizado y desarrollar la competencia digital de los estudiantes.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que, solo se han presentado las características deseadas y un diseño conceptual muy preliminar de AI-RISTOTLE, pero la implementación de un entorno Virtual de Aprendizaje mediado por IA como el propuesto en este capítulo (AI-RISTOTLE) no está exento de desafíos En primer lugar la brecha digital existente y la adopción efectiva de la tecnología en centros educativos, En segundo lugar, se requiere formación docente continua para el uso de herramientas Y en tercer lugar hace falta un cambio de mentalidad por parte de alumnado, familias y profesorados para desarrollar motivaciones y facilitar el uso del entorno de aprendizaje una vez fuera del centro educativo.

En conclusión, los expertos al taller coincidieron en que la IA tiene potencial para mejorar el acompañamiento educativo en ZNTS. Sin embargo, es importante abordar los desafíos prácticos y humanos asociados a su implementación. Además, dejaron claro que la IA no puede (ni debe) sustituir al elemento humano, sino que es una herramienta que la complementa y potencia (Darvishi et al., 2024), facilitando el trabajo por parte de los tutores humanos y mejorando su eficacia.

Impacto y transferencia

El taller de expertos sobre el uso de la IA para mejorar el acompañamiento educativo en zonas desfavorecidas identificó con éxito los elementos claves para que esta tecnología pueda tener un impacto significativo. En este sentido, los resultados presentados pueden guiar futuros desarrollos tecnológicos que vayan en esa dirección.

Además, la metodología participativa desarrollada (identificación de problemas + design thinking con expertos en educación y tecnología para resolverlos) supone un modelo replicable para pensar en el uso de tecnologías emergentes para reducir desigualdades en educación y revertir la tendencia de aumento de desigualdades que suele ir emparejada al uso de las tecnologías en educación.

Por último, si bien los resultados del taller representan un avance en el área, hay que destacar se encuentran en una fase conceptual. Por tanto, para llevar los resultados más allá, es necesario diseñar la herramienta propuesta y realizar pruebas en entornos reales para garantizar su adaptación a las necesidades de los estudiantes y comprobar empíricamente su aceptación por la comunidad educativa. En este sentido, es necesario realizar más investigación sobre la adopción de tecnologías educativas en contextos desfavorecidos que pueda guiar cómo conseguirlo.

Referencias bibliográficas.

Blanchet, T., & Martínez-Toledano, C. (2023). Wealth inequality dynamics in europe and the United States: Understanding the determinants. *Journal of Monetary Economics*, *133*, 25-43. https://doi.org/10.1016/j.jmoneco.2022.11.010

Canals, L., Llano, J.C., Sanz, A., Urbano, C. (2023). El estado de la pobreza en las Comunidades Autónomas 2023. *European Anti Poverty Network (EAPN),* Madrid, 2023

Carlana, M. y La Ferrara, E. (2021). "Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic". *HKS Working Paper* No. RWP21-001. http://dx.-doi.org/10.2139/ssrn.3777556

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, *8*, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967&#8203

Gortazar, L., Hupkau, C., & Roldán, A. (2023). "Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children". https://www.esade.edu/ecpol/en/publications/online-tutoring-works-experimental-evidence-from-a-program-with-vulnerable-children/

Lin, C. C., Huang, A. Y., & Lu, O. H. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 41. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y

Malgesini, G. (2021). *Género y pobreza: determinantes sociales de la salud y el acceso a servicios sociosanitarios de las mujeres*. EAPN España.

OECD (2011). *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. Paris: OECD publishing.

Subirats, J. (2004). *Pobresa i exclusió social. Un análisis de la realitat espanyola i europea*. Fundació la Caixa. Estudis Socials n.16, Barcelona.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational psychologist*, 46(4), 197-221. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369

Intervenciones educativas para la mejora de las competencias socioemocionales en el contexto escolar

Teresa Zarza[1]
Ana Luisa Adam-Alcocer [1]
[1] *Universidad de Barcelona/España*
vquezahe10@alumnes.ub.edu

Resumen

El desarrollo de la competencia comunicativa oral (CCO) es esencial en el proceso educativo. Los enfoques dialógicos, inspirados en la perspectiva sociohistórica y constructivista del desarrollo (Vygotsky y Kozulin, 1986; Barnes, 2008; Wells, 1999), destacan las conversaciones y el rol del profesorado en la participación y desarrollo del pensamiento del alumnado (Alexander 2013;2018). Además, la perspectiva de género en las interacciones (Kilby, 2023) requiere que el profesorado comprenda las estrategias comunicativas de los alumnos/as. Este estudio tiene como objetivo conocer la percepción de los docentes sobre el grado de dialogicidad de sus clases y estrategias para promover la participación del alumnado, así como las diferencias de género en la participación y uso de la lengua oral. Empleamos el cuestionario sobre Estrategias Comunicativas en el Aula (ECA) y el cuestionario sobre Comunicación Oral y Género (COG). Los participantes fueron 17 docentes de Bachillerato y Ciclos Formativos de las Comunidades Autónomas de Madrid y Cataluña. Los resultados generales indican que un porcentaje significativo del profesorado emplea clases predominantemente magistrales, con una evaluación insuficiente de la competencia oral de los estudiantes. Asimismo, se evidencia diversidad en las percepciones del profesorado respecto a la participación y liderazgo entre estudiantes de género femenino y masculino.

Palabras clave: competencia comunicativa oral, género, formación de profesores

Abstract

Here's the corrected version:

"The development of oral communicative competence (OCC) is essential in the educational process. Dialogical approaches, inspired by the sociohistorical and constructivist perspective of development (Vygotsky & Kozulin, 1986; Barnes, 2008; Wells, 1999), emphasize conversations and the role of teachers in student participation and thinking development (Alexander, 2013; 2018). Additionally, the gender perspective in interactions (Kilby, 2023) requires that teachers understand students' communication strategies. This study aims to understand teacher

s' perceptions of the degree of dialogicity in their classes and strategies to promote student participation, along with gender differences in participation and oral language use. We used the questionnaire 'Communicative Strategies in the Classroom' (ECA) and the questionnaire 'Oral Communication and Gender' (COG). The participants were 17 Baccalaureate and Training Cycles teachers from the Autonomous Communities of Madrid and Catalonia. The general results indicate that a significant percentage of the teaching staff uses predominantly lecture classes, with insufficient evaluation of students' oral competence. Likewise, diversity is evident in teachers' perceptions regarding participation and leadership among female and male students.

Keywords: oral communicative competence, gender, teacher training

Introducción

La competencia comunicativa oral es una de las competencias claves y transversales señaladas en el Marco de Referencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el aprendizaje (2006) que los estudiantes deben desarrollar durante su proceso de aprendizaje. En este contexto toman fuerza los enfoques dialógicos y bidireccionales, que guían y acompañan al estudiantado a asumir una perspectiva crítica sobre la información proporcionada por el docente o generada mediante discusiones de conocimientos individuales y grupal (Gillies 2015; Gràcia et al., 2023a, 2023b, 2024). Este modelo de enseñanza dialógica se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky y Kozulin (1986), los principios de conversación exploratoria de Barnes (2008) y el enfoque de investigación dialógica de Wells (1999).

Según Alexander (2013, 2018), el fomento de conversaciones dialógicas en el aula es un elemento relevante tanto para el estudiantado como el profesorado. El habla y el discurso del profesor facilitan el diálogo y la participación de los estudiantes, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de su pensamiento, aprendizaje y comprensión. Lehesvuori (2013) y Pimentel y McNeill (2013), consideran que implementar la enseñanza dialógica representa un desafío para los docentes, ya que implica dominar estrategias para orquestar el diálogo de los estudiantes y relacionar sus ideas que a menudo son divergentes.

En estas conversaciones e interacciones es fundamental que profesorado y estudiantado adopten una perspectiva de género en el uso del lenguaje, el diálogo y la conversación, lo cual implica que el profesorado tenga un conocimiento explícito de las formas de socializar que tienen los estudiantes, así como de las estrategias comunicativas (Tannen y Kendall l2015) que emplean para comunicarse.

Galano et al. (2021) realizaron un estudio con el objetivo de explorar cómo el género influye en los estilos conversacionales y la forma en que los adolescentes expresan sus pensamientos a través de una conversación. Para ello, implementaron un programa de entrevistas con temáticas pertinentes para los estudiantes. Los resultados muestran que las estudiantes de género femenino mostraron un estilo de alta participación, utilizando el habla para demostrar interés e implicación en la conversación, presentaron un ritmo de habla más lento, mostraron preferencia por temas personales y afectivos, emplearon pausas extensas y rellenos, demostraron una escucha atenta e hicieron uso de preguntas como estrategia para estructurar la conversación. En contraste, los estudiantes de género masculino mostraron un estilo de conversación de alta consideración, hablaron más rápido, utilizaron pocas pausas, fueron más directos, mostraron preferencias por temas más objetivos y realizaron menos preguntas en comparación con las estudiantes de género femenino.

Por otra parte, el estudio de Fekede (2019) comparó el aprendizaje del inglés como segunda lengua entre estudiantes de género femenino y masculino de educación secundaria cuya primera lengua es el sidamuafo (Etiopía). Los resultados mostraron que los hombres obtuvieron mejor puntuación tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera, resultados que el autor atribuye al contexto sociocultural en el que se desarrollan los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto, es fundamental considerar los patrones de comunicación que se generan entre los estudiantes por parte del profesorado para crear espacios de comunicación más inclusivos. Kilby (2023) argumenta que los docentes deben ser conscientes de cómo el género impacta en la comunicación, el diálogo y la participación de los estudiantes en las aulas. Esto implica desafiar activamente los roles de género tradicionales y proporcionar modelos a seguir que rompan con las expectativas convencionales, permitiendo que los estudiantes vean la diversidad de expresiones de género y estilos de comunicación como algo válido.

De esta forma, es fundamental que la formación del profesorado considere la CCO como una competencia transversal, incorporándola de manera consciente y sistemática en todas las asignaturas (Gràcia et al., 2023a, 2023b, 2024), considerando además las posibles diferencias en los estilos de comunicación, expresión y participación entre estudiantes de diferentes géneros. En este contexto, los objetivos de este estudio son: 1) conocer la percepción que tienen docentes de bachillerato y de ciclos formativos del grado de dialogicidad de sus clases, de sus estrategias para promover la participación del alumnado, y de la manera como este participa en las clases; 2) analizar las percepciones de los docentes respecto a las diferencias entre el alumnado de diferente género en la participación en las clases y el uso de la lengua oral.

Método

En este estudio participaron 17 docentes de Bachillerato y Ciclos Formativos de distintas asignaturas con sus respectivos grupos de, 10 docentes pertenecen a la Comunidad Autónoma de Madrid y 7 a Cataluña.

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron: 1) Cuestionario de Estrategias Comunicativas en el Aula (ECA), cuyo objetivo es recoger información sobre las interacciones comunicativas entre el profesorado y el alumnado, así como las estrategias empleadas por los docentes para promover el desarrollo de competencias comunicativas en el alumnado; 2) Cuestionario sobre Comunicación Oral y Género (COG), que tiene como objetivo explorar cómo los roles de género pueden influir en las interacciones comunicativas en el aula. Se envió a los docentes los cuestionarios a través de un enlace al inicio del segundo trimestre de curso (febrero), junto con otro cuestionario con preguntas sobre datos vinculados a su experiencia y actividad docente, y estos los contestaron de manera digital.

Resultados

Los resultados del Cuestionario Estrategias Comunicativas en el Aula (ECA) indican que más del 30% del profesorado imparte clases magistrales o expositivas entre un 21 y 50% del tiempo, aunque más del 50% consideran que sus estudiantes participan con frecuencia. Los docentes evalúan y promueven poco la competencia oral y la autoevaluación del alumnado. Solo un 30% del profesorado emplea estrategias para mejorar la CCO de los estudiantes. Además, no suelen compartir los objetivos relacionados con la lengua oral con el grupo clase. Asimismo, destacan que la disposición habitual del mobiliario y los participantes en clase dificultan la interacción durante algunas actividades.

Los docentes consideran que el alumnado pocas veces formula buenas preguntas oralmente al profesorado o a los compañeros/as, y que les cuesta integrar comentarios de sus compañeros/as para mejorar sus intervenciones. Los resultados parecen indicar que no hay diferencias significativas entre el profesorado en función de si son docentes de Bachillerato o de Ciclos Formativos, así como en relación con las asignaturas específicas.

Los resultados del cuestionario sobre Comunicación Oral y Género (COG) muestran que el profesorado aprecia algunas diferencias entre la participación que realizan las estudiantes de género femenino y masculino, aunque está vinculado al tipo de estudios (Bachillerato o Ciclos Formativos) en los que realizan su actividad docente, puesto que en CF hay estudios claramente feminizados y otros masculinizados. El 40 % está de acuerdo en que las alumnas de género femenino son líderes en actividades en pequeño grupo, especialmente en Bachillerato, y un 20 % del profesorado considera que el género no influye en las intervenciones en clases, aunque con diferencias relacionadas con estudios y asignaturas. Respecto al tipo de intervención, consideran que no hay diferencias vinculadas al género respecto a la seguridad que muestra el alumnado al intervenir en clase, ni en la calidad de sus argumentaciones.

Discusión y conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto que una parte significativa del profesorado percibe sus clases como predominantemente magistrales o expositivas, lo que sugiere un enfoque tradicional de la enseñanza, que podría limitar la participación del alumnado y el desarrollo de su CCO. Además, la falta de énfasis en la evaluación y en la propuesta de actividades que promueven la CCO refleja una necesidad de mayor atención a este aspecto crucial del aprendizaje, en la línea de lo que señalan Pimentel y McNeill (2013).

Respecto a los resultados vinculados con la comunicación oral y el género, estos muestran que parte del profesorado reconoce la posible influencia del género en las dinámicas comunicativas, aunque parece estar muy vinculado a la proporción de alumnado de ambos géneros en el grupo-clase. En este sentido, es fundamental que el profesorado tenga conocimiento de las formas de socializar y las estrategias comunicativas que emplean los estudiantes para comunicarse (Tannen y Kendall, 2015), y así poder actuar como un mediador eficaz en las interacciones comunicativas que se producen en el aula.

Impacto y transferencia

La competencia comunicativa en lengua oral (CCO) es crucial para lograr una comunicación efectiva entre el profesorado y el alumnado, y entre los y las alumnas, fomentando la comprensión mutua y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, aspectos que son fundamentales para superar los estereotipos de género y construir espacios inclusivos.

Fortalecer esta competencia entre los docentes no solo ayuda a mejorar la calidad educativa, sino que también crea entornos de aprendizaje inclusivos. Desde esta perspectiva, la CCO se convierte en una herramienta valiosa para fomentar el diálogo igualitario y empoderar a alumnado de todos los géneros.

Este enfoque, además, contribuye al ODS 4, buscando aumentar la oferta de docentes cualificados en países en desarrollo. Asimismo, promover la competencia en lengua oral con perspectiva de género en el ámbito de la educación secundaria respalda el ODS 5, fomentando la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas, facilitando una participación equitativa y fortaleciendo las habilidades comunicativas para un desarrollo inclusivo y justo.

Referencias bibliográficas

Alexander, R. J. (2013). I*mproving oracy and classroom talk: achievements and challenges* [seminar on Oracy, the National Curriculum and Educational Standards]. Primary First. pp. 22-29. University of Cambridge.

Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education,* 33(5), 561-598. http://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. En N. Mercer, S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school,* (pp. 1-16). Sage.

Fekede, H. (2019) Gender and Linguistic Proficiency in Mother Tongue and aForeign Language: A study on English proficiency of Sidamuafospeakers in Sidama Zone. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 24(1), 41-47.

Galano, M. V. C., Escandallo, J. C., y Suan, E. G. A (2021). Conversational Analysis on Classroom-Based Talk Show Production: Genderlect in Focus. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 6(10), 1098-1130.

Gillies, R. M. (2015). Dialogic interactions in the cooperative classroom. International Journal of Educational Research, 76, 178-189. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009

Gràcia, M., Adam-Alcocer, A. L. y Castillo, P. (2023a). Exploring the impact of a teacher development programme using a digital application on linguistic interactions in the classroom: a multiple case study. *Applied Linguistics Review*, 14(5), 1305-1343. https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0132

Gràcia, M., Alvarado, J., Vega, F., Jarque, M. J., Castillo P., y Adam-Alcocer A. L. (2023b). A digital tool designed to support secondary education teachers' professional development and to develop students' oral language competence, *Computer Assisted*.

https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2197963

Gràcia, M., Espino Datsira, S., Alcalde Sicilia, J., y Merino Rubio, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, 46(183), 94-108. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170

Kilby, B. (2023). Gender and communication in children and school: aligning theory and evidence. *SN Social Sciences* 3, 36. https://doi.org/10.1007/s43545-023-00622-w

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30 de diciembre del 2006.

Pimentel, D. S., y McNeill, K. L. (2013). Conducting Talk in Secondary Science Classrooms: Investigating Instructional Moves and Teachers' Beliefs. *Science Education*, *97*(3), 367-394. https://doi.org/10.1002/sce.21061

Tannen D., y Kendall, Sh. (2015). Discourse and Gender. En D. Tannen, H. Hamilton, y D. Schiffrin, *El manual de análisis del discurso, (pp. 639-665)* (2a ed.). John Wiley & Sons, Ltd.

Vygotsky L., y Kozulin, A. (1986). *Thought and language, (*2nd ed.). MIT Press.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895

Un projecte amb perspectiva de gènere per promoure el pensament computacional a les aules d'Infantil i Primària[58]

Gemma Sala Sebastià [1]
Adriana Breda [1]
Berta Palou [1]
Esther Luna[1]
Vicenç Font[1]
María José Seckel[2]
[1] *Universitat de Barcelona, Catalunya, España*
[2] *Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*
gsala@ub.edu

Resum

En aquesta comunicació es presenta un projecte de recerca que té la finalitat de desenvolupar el Pensament Computacional i l'interès per la tecnologia en les futures mestres d'Educació Infantil i Primària i en l'alumnat d'aquestes etapes, com a estratègia fonamental per augmentar la participació de les dones en els àmbits de ciència i tecnologia, particularment, en les carreres STEM. El projecte contempla un equip multidisciplinari d'investigadores de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, expertes en formació de mestres, robòtica educativa i perspectiva de gènere que col·laboraran amb docents de centres escolars. Metodològicament, les participants són les futures mestres dels graus d'Educació Infantil i Primària de la Universitat de Barcelona, i alumnat d'Educació Infantil i Primària de centres escolars col·laboradors. Qualitativament y amb una perspectiva feminista, s'utilitza com a eina principal d'anàlisi els Criteris d'Idoneïtat Didàctica i els grups de discussió. S'espera com a resultat que aquest projecte actuï com un agent d'apoderament capaç de generar el canvi social necessari que impulsi l'entrada de més dones en carreres STEM; així com, poder influir en les universitats espanyoles perquè incloguin el desenvolupament del Pensament Computacional, amb robòtica educativa i perspectiva feminista en la formació dels futurs i futures mestres.

Paraules clau: educació bàsica*;* formació de professors; pensament computacional; perspectiva feminista; robòtica educativa.

Abstract

This paper presents a research project that aims to develop Computational Thinking and interest in technology in future teachers of Childhood Education and Primary Education and students of these stages, as a fundamental strategy to increase women's participation in science and technology, particularly in STEM degrees. The project involves a multidisciplinary team of researchers from the Faculty of Education of the University of Barcelona, experts in teacher training, educational robotics and gender perspective who will collaborate with teachers from schools. Methodologically, the participants will be future teachers at the University of Barcelona's Childhood and Primary Education degrees, and students of Childhood and Primary Education from collaborating schools. Qualitatively and from a feminist perspective, the main analysis tool used is the Didactic Suitability Criteria and the discussion groups. As a result, it is hoped that this project will act as an empowerment agent capable of generating the necessary social change that will drive the entry of more women into STEM degrees; as well as being able to influence Spanish universities to include the development of Computational Thinking, with educational robotics and a feminist perspective in the training of future teachers.

Keywords: basic education; computational thinking; educational robotics feminist perspective; teacher training.

58 Projecte Pensament Computacional i robòtica amb perspectiva de gènere a l'educació Infantil i Primària. Referència: EDU145/23/000006. Finançat per Generalitat de Catalunya. Departament de Recerca i Universitats. Agencia de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Introducció

Es una realitat que el domini de les competències STEM són és imprescindibles en el nostre segle. Paradoxalment, Caprile et al. (2008) afirmen que la poca presència de dones en els estudis i professions científic tecnològiques és una tendència que persisteix. Tot i que la proporció de dones en l'educació superior i en ocupacions altament qualificades va creixent, no s'ha traduït en una participació substancial de les dones en alguns camps o disciplines científiques i professionals tradicionalment masculines, com poden ser la física, la informàtica o les enginyeries. Concretament, en el darrer estudi de la Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación s'afirma que actualment hi ha una bretxa digital de gènere molt important i que "es fa evident la necessitat de posar en pràctica intervencions educatives que millorin la participació de les nenes, adolescents i joves en l'àmbit STEM" (Grañenas et al., 2022, p. 262). Com es podria revertir aquesta situació?

L'objectiu general del projecte és, doncs, desenvolupar el Pensament Computacional (PC) i l'interès per la tecnologia en les futures mestres d'Educació Infantil i d'Educació Primària com a estratègia fonamental per reduir el biaix de gènere en les carreres de ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques (STEM), a partir de la seva influència en el seu futur alumnat d'Ei i d'EP quan exerceixin com a mestres. Tanmateix, ens preguntem com abordar aquest ensenyament aprenentatge amb una adequada perspectiva de gènere.

Mètode

La metodologia de la recerca prendrà una perspectiva feminista que es caracteritza per centrar-se en les experiències i veus de les dones i pels mètodes de recerca que trenquen les relacions de poder dins del propi procés de recerca. Se seguirà un enfocament de recerca de tipus qualitatiu en un paradigma interpretatiu (Cohen et al., 2018). En general, la recerca s'emmarca en un estudi bibliogràfic i en l'anàlisi de les reflexions sobre perspectiva de gènere d'estudiants, en base a la seva participació en un procés d'instrucció (disseny, implementació, reflexió i valoració de situacions d'aprenentatge) sobre el desenvolupament del PC en les primeres edats, per a la qual cosa es constitueix un estudi de cas múltiple (Stake, 2005).

Escenari del projecte

El projecte es desenvoluparà principalment en la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona i en centres de titularitat pública i concertada d'EI i EP del Barcelonès. Són centres formadors de pràctiques (per garantir la qualitat de la seva mentoria) que s'han incorporat al projecte.

Les participants seran les futures mestres d'EI i d'EP de les assignatures de "Didàctica de les matemàtiques" i de "Raonament i activitat matemàtica a primària", respectivament; així com alumnat d'EI i d'EP dels centres col·laboradors i les seves mestres, que actuaran com a mentores de les futures mestres quan realitzin la implementació de les seves situacions d'aprenentatge.

Fases del projecte

El desenvolupament del projecte s'ha organitzat en les següents cinc fases:

- FASE 1: Revisió sistemàtica de literatura sobre desenvolupament del PC en EI i EP i dificultats d'aprenentatge amb l'ús de robots educatius programables; i literatura relacionada l'ensenyament i aprenentatge en el marc STEM focalitzant en la perspectiva de gènere.
- FASE 2: Implementació de sessions dissenyades en les assignatures de "Didàctica de les matemàtiques" del grau d'EI i de "Raonament i activitat matemàtica" del grau d'EP. La metodologia didàctica per a implementació és la següent: en una primera etapa, les futures mestres prenen el rol d'alumnat d'EI/EP i "viuen" la implementació tractant d'empatitzar amb el comportament de l'alumnat d'educació bàsica. En una segona etapa, els tornen a prendre el seu rol habitual, d'estudiants de grau, i se'ls proposa que, en grups de treball, analitzin i reflexioni sobre l'activitat "viscuda" i la redissenyin per implementar-la amb alumnat d'EI/EP. En una tercera etapa, les futures mestres implementen amb alumnat d'EI i d'EP amb l'acompanyament de les mestres dels centres i les professores de les assignatures de la Universitat de Barcelona. Posteriorment, es visionen les gravacions de les implementacions i es fan grups de discussió per reflexionar sobre el desenvolupament del PC amb perspectiva de gènere en alumnat d'EI i d'EP a partir d'experiència de la pròpia pràctica.
- FASE 3: Transcripció i anàlisi de les gravacions amb Nvivo de les implementacions de la Fase 2 i redisseny incorporant millores.

- FASE 4: Les futures mestres i les seves mentores preparen, a partir de la seva experiència, el contingut d'una jornada on es convidaran persones de diversos àmbits implicats en el canvi que es vol impulsar, amb la finalitat de difondre les situacions d'aprenentatge i promoure la reflexió dels participants sobre la importància del desenvolupament del PC en edats primerenques per reduir el biaix de gènere en les carreres de STEM. Valoració del desenvolupament de la jornada i del coneixement generat en les sessions de reflexió. Paral·lelament, es fa una nova implementació de les sessions. Al finalitzar aquesta fase, s'organitzaran grups de discussió i reflexió.
- FASE 5: Definició de criteris i indicadors i creació d'un instrument per a l'avaluació del projecte: resultats, processos, participació i impacte. S'avaluarà la idoneïtat del projecte proposant millores i es farà difusió de les situacions d'aprenentatge dissenyades i de la guia d'orientació per a la implementació, especialment en àmbits institucionals.

Tècniques de recollida de dades i anàlisi

Les dades provenen de tres fonts: la revisió de la literatura, la implementació de les tasques dissenyades amb alumnat d'EI i EP dels centres col·laboradors i les reflexions entre futures mestres i mestres mentores.

En el cas de la revisió bibliogràfica, s'estan seleccionant els documents segons paraules clau escollides de les bases de dades de revistes de recerca indexades en WOS, SCOPUS, SCIELO i LATINDEX, i s'està realitzant una revisió sistemàtica de la literatura sobre desenvolupament del PC amb robots educatius per obtenir criteris de disseny de situacions d'aprenentatge amb perspectiva de gènere; se seguirà una adaptació de les sis fases de Braun i Clarke (2006) de l'anàlisi temàtica que inclou la triangulació dels resultats entre els membres de l'equip de recerca especialistes en cada tema.

En el cas de les altres dues fonts es farà la transcripció de les gravacions amb Nvivo de les implementacions de la Fase 2 i es farà també una anàlisi temàtica d'aquestes transcripcions (Braun i Clarke, 2006). Aquestes transcripcions es completen amb descripcions i fotogrames dels vídeos per a realitzar una anàlisi qualitativa d'aquest material utilitzant l'eina dels Criteris d'Idoneïtat Didàctica (CID) de l'Enfocament Ontosemiòtic (Font et al., 2010; Godino et al., 2007) que contemplen diverses idoneïtats del coneixement (epistèmica, cognitiva, d'interacció, de medis, afectiva i ecològica) i aporten indicadors que els fan operatius (Breda et al., 2017).

Resultats i conclusions

El projecte, que es troba en un estadi molt incipient, planta la llavor del canvi en la pràctica educativa a la Facultat d' Educació, el primer esglaó, on estudien les futures mestres de l'alumnat d'EI i d' EP participants però el seu futur alumnat les coneixerà en dos o tres anys, quan acabin i exerceixin. Òbviament, es contempla l'estret vincle entre formació universitària i pràctica educativa i, per aquesta raó, es compta amb la implicació de centres col·laboradors, l'alumnat i mestres dels quals seran els primers a beneficiar-se dels resultats del projecte, amb la participació en les situacions d'aprenentatge per al desenvolupament del PC i la reflexió sobre el paper de l'ensenyament de la tecnologia en les primeres edats per a la reducció del biaix de gènere en les carreres STEM. S'espera que totes les persones implicades en les diverses fases del projecte es vulguin postular com a agents socials d'aquest canvi, continuant-ne la difusió i fent-lo possible mitjançant la seva pràctica professional en el dia a dia.

Impacte i transferència

A curt termini, els beneficis del projecte podran ser d'impacte local per als participants de la recerca: els centres col·laboradors i les futures mestres. A mitjà termini, amb la difusió institucional dels resultats, el canvi es pot iniciar amb els plans d'estudi de la Facultat d'Educació. A llarg termini, es preveu que la difusió social dels resultats impliqui canvis a nivell administratiu en altres universitats del mateix àmbit autonòmic i de la resta d'Espanya. Difondre els resultats a nivell internacional, a través de la participació en congressos i la publicació en revistes d'impacte, significarà incloure aquest tema en l'agenda de recerca internacional.

Referencies bibliogràfiques

Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Breda, A., Pino-Fan, L. R., & Font, V. (2017). Meta didactic-mathematical knowledge of teachers: criteria for the reflection and assessment on teaching practice. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(6), 18931918. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01207a

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8a ed.). Routledge.

Caprile, M.(coord.), Vallès, N., Potrony, J., Crèixams, C., & Arasanz, J. (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de Matemáticas y Tecnología en secundaria (THEANO). Memoria de investigación. Fundación CIREM.* https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/elSesgoGenero.pdf

Font, V., Planas, N., & Godino, J. D. (2010). Modelo para el análisis didáctico en educación matemática. *Infancia y aprendizaje*, *33*(1), 89105. https://doi.org/10.1174/021037010790317243

Godino, J., Batanero, C., & Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education, 39*(12), 127135. https://doi.org/10.1007/s11858-006-0004-1

Grañenas, M., Moreno, M.E., & Isidoro, N. (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEM.* Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:95061d7e-da6f-46ad-a828-53f5d604697c/libro-steam-1-2-22-web-.pdf

El Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos en la Comunidad de Madrid: Un estudio cualitativo desde las percepciones de familias y docentes[59]

Nina Hidalgo
Cynthia Martínez-Garrido
F. Javier Murillo
Rosario Cerrillo
Universidad Autónoma de Madrid, España
nina.hidalgo@uam.es

Resumen

El Programa Educativo Bilingüe, que se inauguró en 2004 en las escuelas de la Comunidad de Madrid es posiblemente uno de los temas que más controversia despierta entre los agentes educativos. La investigación que se presenta en esta comunicación tiene como objetivo descubrir las opiniones de familias y docentes en la Comunidad de Madrid sobre el Programa Educativo Bilingüe. Para responder a este objetivo, se lleva a cabo una investigación de corte cualitativo a través de seis grupos de discusión. Los resultados muestran que familias y profesorado tienen opiniones divergentes sobre el programa bilingüe. Algunas familias creen que los estudiantes que asisten a centros bilingües aprenden más inglés, obtienen certificaciones de renombre y están más preparados para el mundo laboral. Otros docentes y madres/padres, por otro lado, creen que el programa se basa en la memorización de vocabulario, menor aprendizaje de contenidos y fomenta la segregación entre estudiantes con necesidades de aprendizaje y familias con menos recursos económicos. Es necesario reconsiderar el Programa Educativo Bilingüe en la Comunidad de Madrid, ya que sus protagonistas consideran que este programa presenta importantes deficiencias y necesita ser modificado para lograr una educación de calidad y equitativa.

Palabras clave: Programa educativo bilingüe; Enseñanza de una segunda lengua; Investigación cualitativa; Segregación escolar.

Abstract

The Bilingual Educational Program, which was inaugurated in 2004 in the schools of the Community of Madrid, is possibly one of the topics that arouses the most controversy among educational agents. The research presented in this communication aims to discover the opinions of families and teachers in the Community of Madrid about the Bilingual Educational Program. To respond to this objective, qualitative research is carried out through six discussion groups. The results show that families and teachers have divergent opinions about the bilingual program. Some families believe that students who attend bilingual centers learn more English, earn renowned certifications, and are more prepared for the world of work. Other teachers and mothers/fathers, on the other hand, believe that the program is based on vocabulary memorization, less content learning, and promotes segregation between students with learning needs and families with fewer economic resources. It is necessary to reconsider the Bilingual Educational Program in the Community of Madrid, since its protagonists consider that this program has important deficiencies and needs to be modified to achieve quality and equitable education.

Keywords: Bilingual educational program; Teaching of a second language; Qualitative research; School segregation.

Introducción

En la Comunidad de Madrid el "Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos" se ha convertido en uno de los temas educativos más controvertidos y en los últimos años en el ámbito educativo. A pesar de que ha sido objeto de numerosas críticas desde su inicio, en los últimos años, éstas han aumentado significativamente (Martínez-Garrido et al., 2022).

59 Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto "Necesidades formativas de las familias de estudiantes de Getafe" financiado por la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Getafe (FAPA) y Ayuntamiento de Getafe.

Desde su implementación en la Comunidad de Madrid en 2004 con la aprobación de la Orden 796/2004 el número de centros de Educación Primaria y Secundaria que se han sumado a este programa ha ido aumentando exponencialmente.

La investigación sobre la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid ha generado una fructífera línea de investigación. Los estudios han examinado desde las percepciones de los docentes que imparten clase en centros bilingües, los puntos de vista de los equipos directivos, los estudiantes y las familias (Durán-Martínez et al., 2016; Pérez y Martínez-Aznar, 2020). Algunos de estos trabajos destacan las supuestas ventajas de la enseñanza bilingüe, por ejemplo, destacando que crea un entorno ideal para el aprendizaje de un nuevo idioma, que mejora la autoestima de los estudiantes que pertenecen a minorías en la sociedad, que permite el aprendizaje en un entorno inclusivo e igualitario. Por otro lado, autores como Hernández-Prados y otros (2021) o Anghel y otros (2017) reconocen que los objetivos y la propia estructura del Programa Educativo Bilingüe han hecho que su implementación no sea efectiva, ya que la cantidad de contenidos del currículum no permite alcanzar objetivos de desarrollo académico realistas debido a la falta de contextualización de la educación bilingüe.

Para seguir profundizando en este apasionante tema, esta investigación tiene por objetivo comprender las percepciones de las familias y maestros de Getafe sobre el Programa de Enseñanza Bilingüe implementado en los centros educativos del municipio.

Método

La metodología del presente estudio es cualitativa, concretamente el Método de "Grupos de Discusión", un enfoque destinado a comprender percepciones, actitudes e impresiones sociales sobre un fenómeno específico. Aporta una rica información sobre patrones y visiones internas, actitudes o percepciones predominantes en un grupo. Es particularmente útil para obtener información que antes no se conocía o sobre un tema sobre el que se tiene poca información.

El instrumento utilizado para la recogida de información es el grupo de discusión, caracterizado por ser una conversación entre un grupo de personas homogéneas. Se compone de entre seis y diez individuos con puntos en común y generar así un espacio de confianza entre los participantes.

En cuanto al trabajo de campo, se llevaron a cabo seis grupos de discusión. Dos ellos estuvieron conformados por familias con hijos e hijas inscritos en centros bilingües y no bilingües del municipio de Getafe. Los otros cuatro están compuestos por maestros de primaria y secundaria que trabajan en centros bilingües y no bilingües. En total, 18 madres o padres, 14 profesores de educación primaria y 11 profesores de educación secundaria participaron en el estudio.

Una vez completadas las entrevistas, se llevó a cabo una transcripción fiel a las palabras de los/as participantes. El análisis de los datos se realizó mediante el programa Atlas.ti 9. De acuerdo con la teoría fundamentada, se llevó a cabo un proceso de análisis en seis pasos, con especial énfasis en reflejar las voces de los participantes (figura 1). Para garantizar el rigor de los datos analizados, se emplearon los criterios de proximidad al discurso, la confirmabilidad y credibilidad.

Figura 1. Fases de análisis de datos cualitativos de las entrevistas



Resultados

Los hallazgos de la investigación reflejan claramente el amplio debate que suscita el bilingüismo en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. A pesar de que la mayoría de las críticas al programa son positivas, las opiniones y consideraciones de los grupos de discusión han sido de lo más diversas.

Luces del programa bilingüe desde la perspectiva de las familias y docentes

Una ventaja destacada por las familias de los estudiantes es el nivel de inglés que obtienen gracias al Programa. Como era de esperar, los estudiantes en centros bilingües alcanzan un nivel de inglés muy satisfactorio:

> *Hay un conocimiento del inglés muy bueno. [...] ¿Entonces, cual es la ventaja del inglés? Que han terminado la ESO teniendo una certificación de inglés, un First o C1, que es un nivelazo. (F8, B)*

Los y las docentes de escuelas bilingües, especialmente en escuelas secundarias, encuentran que las ventajas que van más allá de simplemente mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ya que la lengua extranjera se transmite de manera "integrada" y "orgánica". En otras palabras, para estos docentes, el Programa permite que el inglés no sea el fin de una enseñanza bilingüe, sino un medio para ampliar en muchos sentidos la experiencia de aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, los "recursos humanos" se ven sensiblemente ampliados gracias al Programa. Algunos profesores en los grupos de discusión han enfatizado que el Programa ha permitido la incorporación de *assistants* a la plantilla de los centros:

> *Metodológicamente influye positivamente, y recuerda que tenemos profesores nativos jóvenes que son recién licenciados de 22 años, aporta frescura y también el uso de las tecnologías. Además, esto te permite enfocar las cosas a otro nivel, te permite establecer debates que en un nivel A2 es inviable: lecturas en versión original no adaptada, ver vídeos sin necesidad de adaptación y utilizar materiales auténticos precisamente por el nivel de inglés de los chicos.* (D3, S, B)

Sombras del programa bilingüe desde la perspectiva de las familias y docentes

Desde la perspectiva de las familias, existen dudas sobre el nivel de inglés que pueden adquirir los y los estudiantes del programa debido a la falta de preparación de los docentes, que es evidente en muchos casos. Además, inciden en que es preocupante cómo el modelo de enseñanza bilingüe prioriza el aprendizaje de un segundo idioma sobre la adquisición de otros conocimientos incluidos en el currículo. La exclusividad del inglés en el desarrollo de los temas limita el vocabulario y dificulta el proceso de aprendizaje:

> *Qué ocurre con quiénes buscamos otro tipo de educación, en la que el niño sea más participe, más personalizada, más motivadora para aprender. Y el boom del bilingüismo va en contra con ese pensamiento. Sino que tienes que dar una serie de contenidos y los niños no controlan el idioma, al final es un aprendizaje de memorizar y memorizar. (F7, nB)*

El impacto que tiene el aprendizaje de inglés en las prioridades de los centros, las elecciones de escolarización, las expectativas y las necesidades de muchas familias es otro efecto colateral del programa. Los docentes de centros no bilingües señalan que el bilingüismo está limitando la forma en que pueden pensar y ofrecer la enseñanza de la lengua extranjera, aunque el programa no tenga un impacto directo en el currículo de sus centros.

Las familias han señalado repetidamente que los centros bilingües dificultan el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos centros carecen de los recursos necesarios para satisfacer adecuadamente las necesidades específicas de estos estudiantes. Los niños y niñas con dificultades de aprendizaje ven el doble desafío sin ese apoyo adicional, generando una clara segregación escolar:

> *Es absolutamente segregado claro, segregamos a los alumnos por sus capacidades, pero también por el entorno familiar que tengan. Si tu padre puede pagarte un profesor de apoyo saldrás adelante, si tiene un nivel socioeconómico que sepa inglés podrás salir adelante y si estás fuera de eso estás abocado al fracaso. (F3, nB)*

Desde la perspectiva de los docentes, la segregación no se resolverá hasta que el bilingüismo se adapte a los ACNEAES con éxito. La excusa del inglés permite a los centros bilingües adoptar actitudes mucho más elitistas.

Discusión y conclusiones

A pesar de que este estudio no tiene como objetivo proporcionar una evaluación completa del Programa de Bilingüismo en la Comunidad de Madrid, es un fiel reflejo del sentir de familias y docentes madrileños sobre la implementación del bilingüismo en sus escuelas.

El Programa Educativo Bilingüe ha implementado políticas educativas basadas en el mercado, las cuales solo han aumentado la segregación de los estudiantes. Según estudios similares, el programa educativo bilingüe aumenta la segregación por nivel socioeconómico y por habilidades. Estos hallazgos corroboran los de Murillo y Martínez-Garrido (2018), quienes muestran una clara división de los estudiantes según el nivel socioeconómico de sus familias y el lugar donde estudian.

Sería interesante llevar a cabo investigaciones adicionales que analicen las percepciones de los docentes en otras Comunidades Autónomas a la luz de los hallazgos, así como complementar el estudio con entrevistas en profundidad con expertos en enseñanza bilingüe.

Es necesario repensar el Programa Educativo Bilingüe en colaboración con todos los agentes educativos, especialmente las familias, si queremos que nuestras escuelas sean justas, inclusivas y brinden igualdad de oportunidades de acceso a todos los estudiantes, independientemente de sus características previas. Ser críticos con programas educativos instaurados supone mejorar y avanzar hacia escuelas socialmente más justa y donde se escuchen e incluyan las voces de todos los agentes educativos.

Impacto y transferencia

Investigar sobre el Programa Educativo Bilingüe impacta directamente sobre el desarrollo educativo y social. Así, profundizar en las percepciones de dicho programa con sus protagonistas supone potenciar el impacto de los resultados en las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, pasando de una visión técnica del programa a una centrada en las necesidades y vivencias de los agentes educativos implicados en el proceso. Todo ello necesario para mejorar y adecuar el programa a las necesidades y realidades de las escuelas.

Referencias bibliográficas

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2017). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry, 54(*2), 1202-1223. https://doi.org/10.1111/ecin.12305

Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F. y Martínez-Abad, F. (2016). A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes. *Cultura y Educación, 28*(4), 738-770. https://doi:10.1080/11356405.2016.1237339

Hernández-Prados, M. Á., Galián, B. Y Poveda, C. A. (2021). La didáctica del inglés. Revisión de programas sobre bilingüismo. *Estudios*, *42*, 461-490.

Martínez-Garrido, C. M., Hidalgo, N. y Moreno-Medina, I. M. (2022). El debate del bilingüismo: percepciones de las familias sobre el Programa Educativo Bilingüe en la Comunidad de Madrid. *Bordón: Revista de Pedagogía, 74*(3), 35-50. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.93931

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación, 381,* 67-93.https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381

Pérez, S. y Martínez-Aznar, M. M. (2020). El proceso de implantación del bilingüismo en Science en un centro concertado de Primaria y Secundaria. R*evista Complutense de Educación, 31*(1), 13-24. https://doi.org/10.5209/rced.61723

El impacto del Método Ingenias, el primer método de enseñanza de matemáticas con perspectiva de género para las científicas del mañana

Paula Nieto Montero [1]
Irene Solbes Canales [1]
Irene Martínez Martín [1]
[1] *Universidad Complutense de Madrid 1, España*
ingeniasparalavida@gmail.com

Resumen

A pesar del esfuerzo de la Unión Europea por promover la igualdad de género en la investigación y la innovación científico-tecnológica, la escasa participación de las mujeres en estos ámbitos es una realidad. Esta brecha produce que, entre otras consecuencias, las jóvenes, especialmente en secundaria, perciban su capacidad en matemáticas peor que sus compañeros.

Este trabajo examina el impacto del Método Ingenias, un método pionero de enseñanza de matemáticas que aúna las recomendaciones de la investigación científica para acercar esta materia, las ciencias y la tecnología a las mujeres, y que complementa las clases de apoyo de matemáticas con sesiones de crecimiento personal para chicas estudiantes desde primero de secundaria.

La investigación analiza la eficacia del programa considerando algunos cambios esperados entre las alumnas que asisten al programa: mejoras en su auto-eficacia académica percibida, autoconcepto académico, ansiedad hacia las matemáticas, proyección hacia las STEM y resultados académicos en matemáticas. Además, se considerará la influencia de otras variables individuales en el éxito de la intervención (p.e. edad, número de sesiones, o aplicación online/presencial).

Los resultados obtenidos en esta investigación servirán para realizar propuestas de mejora de la enseñanza de las matemáticas que promuevan en el futuro una mayor igualdad de género.

Palabras clave: Educación, Matemáticas, Brecha digital, Innovación

Abstract

Despite the efforts of the European Union to promote gender equality in scientific and technological research and innovation, the low participation of women in these fields is a reality. This gap produces that, among other consequences, young women, especially in secondary school, perceive their ability in mathematics worse than their peers.

This paper examines the impact of the Ingenias Method, a pioneering mathematics teaching method that combines the recommendations of scientific research to bring mathematics, science and technology closer to women, and which complements mathematics support classes with personal growth sessions for girls from the first year of secondary school.

The research analyzes the effectiveness of the program considering some expected changes among female students attending the program: improvements in their perceived academic self-efficacy, academic self-concept, anxiety towards mathematics, projection towards STEM and academic results in mathematics. In addition, the influence of other individual variables on the success of the intervention (e.g., age, number of sessions, or online/on-site application) will be considered.

The results obtained in this research will be used to make proposals for the improvement of mathematics teaching that will promote greater gender equality in the future.

Keywords: Education, Mathematics, Digital Gap, Innovation

Introducción

La digitalización y el constante aumento de oportunidades en los ámbitos STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics en español Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) albergan un gran potencial transformador a nivel social y medioambiental. Sin embargo, la innovación científico-tecnológica se está diseñando actualmente

sin la visión, necesidades y experiencias de las personas que comprenden el 51% de la población: las mujeres.

Si se observan los datos, la baja participación de las mujeres en los llamados ámbitos STEM es alarmante. Según el informe Científicas en Cifras (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2023), en España, únicamente un 10% de investigadoras trabajaban en el campo de la Ingeniería y tecnología en 2021, bajando el número de doctoras entre 2015 y 2020 un 19,8%.

Actualmente, existe ya una amplia investigación científica sobre el de este fenómeno. Uno de ellos está el del último informe PISA (OEDC, 2018), que revela que son ellas las que más frecuentemente tienden a infravalorarse en matemáticas y a presentar mayores niveles de ansiedad al enfrentarse a esta materia. Esto, indican, les aleja de proyectarse hacia los ámbitos STEM, relacionados con la misma.

Como señalan algunos autores (Susi, 1994; Postigo et al. 1999), la ciencia se ha estructurado con el modelo del estereotipo masculino, por lo que se ha extendido la idea de que las mujeres no son aptas para el conocimiento científico.

Esto se manifiesta en las aulas a través de diferentes síntomas, como son: 1) la falta de referentes femeninas en los libros de texto, 2) el uso de la lengua e iconografía sexistas utilizadas en éstos y por el profesorado en clase, 3) la falta de asociación de las matemáticas a sus aplicaciones sociales y al ámbito reproductivo y 4) las dinámicas de aprendizaje competitivas propias del mandato de género masculino.

Esto se observa en la falta de referentes femeninas en matemáticas que es, como señala Jimeno (2002), una realidad. Así lo muestra también el estudio de López-Navajas (2014). Esta autora confirma que los libros de texto de la ESO muestran una presencia femenina muy baja (13%), siendo más baja aún ésta en los de matemáticas, disminuyendo confirme aumenta el curso.

Por otro lado, Caprile et al. (2008) realizan un estudio con estudiantes de primaria de España, observándose que no se dedica una especial atención a emplear un lenguaje no sexista en los libros de matemáticas, utilizándose el término masculino para referirse a personas de ambos sexos en la mayor parte de los registros.

Asimismo, la investigación indica que las mujeres aprenden mejor cuando los contenidos se conectan con el contexto y los principios matemáticos se aprenden desde la observación, la escucha de los otros y las experiencias personales que puedan estar relacionadas con ello (Jimeno, 2002). Por tanto, si la experiencia de las niñas y jóvenes viene determinada por la socialización de género y esta les hace estar más conectadas con los ámbitos sociales y de los cuidados, será lógico pensar que las jóvenes se interesarán más por las matemáticas cuando éstas estén relacionadas con estos ámbitos.

Otro factor que influye en esta situación es que las chicas aprenden mucho mejor en climas de aprendizaje colaborativos, contrarios a los ambientes competitivos que predominan hoy en día en las aulas (Mizala, 2018).

Todos estos factores aquí recogidos afectan en la autoestima de las niñas y en cómo de habilidosas se perciben en matemáticas y en los ámbitos que las utilizan, lo que también influye en la construcción de sus gustos y proyecciones laborales.

Ante esta situación, se crea la escuela de clases de apoyo de matemáticas: Ingenias, y se diseña el denominado Método Ingenias. El diseño de este método se realiza en base a las recomendaciones de la investigación científica aquí mencionados. En concreto, se ponen en práctica acciones que suplan o compensen las carencias detectadas en la metodología androcéntrica en la enseñanza de matemáticas. De esta manera, este método 1) aporta referentes femeninos, 2) usa una lengua e iconografía que muestran roles diversos no estereotipados, 3) asocia las matemáticas a sus aplicaciones sociales y al ámbito reproductivo y 4) enseña en un entorno seguro, sólo de mujeres, colaborativo y respetuoso con los ritmos de aprendizaje de las estudiantes.

Por otro lado, y paralelamente, se realiza un trabajo de coaching feminista con las estudiantes de manera transversal, tanto con clases de apoyo de matemáticas, como en sesiones complementarias de crecimiento personal.

El objetivo de esta investigación es examinar el impacto del Método Ingenias de enseñanza de matemáticas en las jóvenes que acuden al programa.

Método

Dado el problema de investigación planteado, se entiende que una aproximación desde lo cuantitativo con cuestionarios, complementados con entrevistas cualitativas, es la más pertinente para los objetivos del estudio.

Los cuestionarios específicos para analizar las variables de interés han sido seleccionados considerando sus propiedades psicométricas, longitud y adaptación al rango de edad. La aplicación se realizará tanto al comienzo del proceso de acompañamiento a través del método Ingenias (cuestionarios), como a posteriori al final del proceso (cuestionarios y entrevistas). Esta última permitirá obtener información más personalizada sobre las fortalezas y posibles carencias del programa, su experiencia personal, y todas las mejoras autopercibidas en distintas áreas académicas y personales.

Respecto al procedimiento del análisis de los datos recopilados, se tendrán en cuenta también la edad de la estudiante, el tiempo de intervención, el formato (online/ presencial), el número de clases, el número de sesiones de crecimiento personal y la mentora (profesora y coach feminista) que ha recibido cada estudiante.

La muestra del estudio estará compuesta por chicas de toda España estudiantes desde 6º de primaria hasta 2º de bachillerato que reciban el método Ingenias durante el 2º cuatrimestre del curso 23-24 de forma inicial, planteándose ampliar la recogida de datos al curso 24-25 en su totalidad.

Las dimensiones que se van a considerar de forma cualitativa a través de cuestionarios específicos para medir el impacto del programa son las siguientes:

1. Autoeficacia académica
2. Autoconcepto académico
3. Ansiedad matemática
4. Proyección hacia las STEM
5. Resultados académicos

El procedimiento de recogida de datos se realizará con todas las estudiantes de la escuela de matemáticas, Ingenias, solicitando su colaboración voluntaria y la de las familias. Es en esta escuela de clases particulares en donde se está poniendo en práctica el método y la fundadora es la autora de esta investigación.

Resultados

Si bien todavía no se han obtenido resultados formales aplicando el diseño que se ha descrito, en los dos años que lleva implementándose el programa se ha observado una mejora en los resultados del 90% de las estudiantes, observándose también que las sesiones de crecimiento tienen muy buenas valoraciones entre estudiantes y madres y padres.

Por el momento, también se ha comprobado a través de cuestionarios trimestrales que los mecanismos de acompañamiento en su desarrollo personal y el método de enseñanza son efectivos.

En el caso del estudio que se planea comenzar, se prevé que los resultados confirmen estos cambios positivos en el autoconcepto académico, la ansiedad asociada a las matemáticas, así como aumentos en la autoeficacia académica de las estudiantes, además de la mejora en resultados académicos. Respecto a las proyecciones hacia las STEM, se esperan cambios positivos que seguramente se refuercen más a largo plazo.

Discusión y conclusiones

Desde 2021se está aplicando una metodología feminista de enseñanza de matemáticas a través del Método Ingenias. Aaunque se trata de una metodología que se viene desarrollando desde hace poco, propone una alternativa distinta al enfoque patriarcal y androcéntrico hegemónico de la pedagogía de matemáticas.

Por ello, se espera que los resultados de esta investigación puedan aportar nuevos recursos a la pedagogía feminista en tanto que abordan la enseñanza de una materia de una manera tanto concreta como práctica, a la vez que se cultivan aspectos curriculares complementados con variables relacionadas con el autocuidado y el crecimiento personal.

La erradicación de los estereotipos de género en ciencias, tecnología y matemáticas se convierte, como se ha comentado, en un objetivo urgente y necesario para que la participación femenina en los ámbitos STEM de la tecnología e ingeniería aumente. Por eso, se deben poner en práctica las recomendaciones de la investigación científica en el ámbito educativo y en concreto, en la enseñanza de matemáticas. Solo así se logrará acercar los ámbitos STEM a las nuevas generaciones de mujeres y con ello, también, se conseguirá que la sociedad pueda avanzar hacia la excelencia que aportaría una transformación científico-tecnológica integradora.

Impacto y transferencia

Las líneas discursivas de la cultura educativa patriarcal afectan negativamente a la relación de las mujeres con las matemáticas, la ciencia y la tecnología hoy en día. Por eso, es necesario incidir en ellas y trabajar en la creación de discursos y prácticas alternativas si se quiere atraer mujeres a los ámbitos STEM.

El método Ingenias permite un espacio que todavía falta en las instituciones educativas, en el que las jóvenes puedan asociar las matemáticas con el mundo real, social, político y de los cuidados, encontrando inspiración, y desarrollando tanto la inteligencia lógico-matemática, como la emocional, ganando objetividad con respecto a sus capacidades académicas.

Referencias bibliográficas

Gamboa, A. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas?. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 63-78.

Jimeno Pérez, M. (2002). Al otro lado de las fronteras de las matemáticas Escolares. Problemas y dificultades en el aprendizaje matemático de los niños y niñas de tercer ciclo de Primaria. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA Principal. http://hdl.handle.net/10630/2552

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultadas. *Revista de Educación,* 363, 282 - 308.

Mizala Salces, A. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. *Revista Anales*, 7(14), 127 - 150.

OECD. (2019). PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español.

https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html

Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2008). EL PAPEL DE LA MUJER EN LAS ILUSTRACIONES DE LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Foro de Educación*, 6(10), 385-400.

Unidad de Mujeres y Ciencia. (2023). *Científicas en cifras. Ministerio de Ciencia e Innovación.*

https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/f4f6bb28-cae5-4da2-85f4-067508c410eb

Competencias interculturales e interreligiosas en los jóvenes: estudio de caso en un centro de educación secundaria de Barcelona[60]

Montse Freixa Niella [1]
Carolina Quirós Dominguez [1]
Ruth Vilà Baños [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
ruth_vila@ub.edu

Resumen

La creciente diversidad en las sociedades contemporáneas ha despertado un creciente interés desde diversas disciplinas que buscan promover la equidad y la inclusión social. El aumento de las migraciones, la evolución del concepto de diversidad y sus intersecciones, así como los desafíos sociales y la aceptación de esta diversidad, han subrayado la importancia de abordar este tema, especialmente en el ámbito educativo. Este estudio propone, a través de un análisis de caso, explorar cómo los jóvenes en una escuela secundaria pública en Barcelona, España, perciben y experimentan la diversidad cultural y religiosa. Los datos cualitativos recopilados durante una actividad reflexiva pedagógica revelan que los estudiantes muestran actitudes de respeto y aceptación hacia la diversidad cultural y religiosa, aunque también reconocen la existencia de comportamientos discriminatorios en su entorno social.

Palabras clave: Competencias interculturales, competencias interreligiosas, interculturalidad, interreligiosidad.

Abstract

The growing diversity in contemporary societies has sparked increasing interest from various disciplines seeking to promote equity and social inclusion. The rise in migrations, the evolution of the concept of diversity and its intersections, as well as the social challenges and acceptance of this diversity, have underscored the importance of addressing this issue, especially in the educational realm. This study proposes, through a case analysis, to explore how young people in a public high school in Barcelona, Spain, perceive and experience cultural and religious diversity. Qualitative data collected during a pedagogical reflective activity reveal that students display attitudes of respect and acceptance towards cultural and religious diversity, although they also acknowledge the existence of discriminatory behaviors in their social environment.

Keywords: Intercultural competencies, interreligious competencies, interculturality, interreligiosity.

Introducción

El mundo actual, caracterizado por su diversidad y globalización, demanda el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, especialmente entre las nuevas generaciones, para fomentar el diálogo intercultural e interreligioso. La escuela, como entorno privilegiado, enfrenta el reto de abordar esta diversidad, que se manifiesta cada vez más en nuestras sociedades contemporáneas. La creciente migración y la ampliación del concepto de diversidad han acentuado la necesidad de este abordaje, respaldado por iniciativas como la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que promueve objetivos como la educación inclusiva y la promoción de sociedades justas e inclusivas.

En España, la diversidad cultural ha emergido como un rasgo distintivo, con una historia multicultural arraigada (Aguilar Idáñez y Buraschi, 2023). La educación intercultural, que evolucionó desde un enfoque de atención a minorías hacia uno más amplio de inclusión y equidad, busca promover la convivencia en igualdad jurídica, mientras que la multiculturalidad describe simplemente las diferencias percibidas. La educación intercultural se ha nutrido de los flujos migratorios y ha evolucionado hacia una pedagogía dialógica que aborda la diversidad religiosa y cultural en la sociedad.

60 En su caso, inserte una nota a pie de página para hacer referencia al proyecto de investigación y a la entidad financiadora del trabajo recogido en esta contribución. Letra Calibri 9.

Las competencias interculturales son fundamentales para promover un entorno intercultural saludable. Estas competencias, que van más allá del conocimiento de otras culturas, incluyen componentes cognitivos, actitudinales y afectivos que permiten una comunicación efectiva, adaptación a diversas situaciones culturales y resolución constructiva de conflictos (Leeds-Hurwitz, 2013). Las competencias interreligiosas también son esenciales para reconocer, respetar e integrar las creencias religiosas diversas, contribuyendo así a la convivencia pacífica y la construcción de una cultura de paz.

Método

El trabajo que se presenta es un estudio de caso único de tipo instrumental, ya que se pretende, a través del caso, comprender un fenómeno empírico más amplio, como son las competencias interculturales e interreligiosas de los jóvenes de Barcelona en un centro escolar concreto, como parte de una investigación más amplia y buscando otra información explicativa complementaria (Yin, 2014). El caso se analiza con información cualitativa recogida en la realización de una actividad pedagógica con los estudiantes. La escuela seleccionada es un centro público de educación secundaria de la ciudad de Barcelona ubicado en el distrito de Nou Barris.

El grupo de participantes en la actividad pedagógica en la que se recogió la información cualitativa está formado por 45 jóvenes de 4º curso de Educación Segundaria Obligatoria (ESO) con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años.

Resultados

Para el análisis de esta parte se tomó como referencia las siguientes categorías de análisis: a) Conciencia y capacidad de observación. b) Conocimiento informado sobre las diferencias entre personas de distintas culturas. c) Habilidades y comportamientos.

La actividad educativa realizada es de tipo diagnóstica y pretende conocer el nivel de desarrollo de competencias para el diálogo intercultural y religioso de los/as jóvenes. Para esto, se trabajó con 15 estudiantes de cada uno de los tres cursos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del centro educativo, un total de 45 alumnos/as.

La intervención propuesta consistió en un conversatorio en torno al visionado de un cortometraje con el fin de identificar las competencias interculturales y religiosas que ponen en juego las/os jóvenes en sus relaciones interpersonales. Luego de una breve explicación sobre la actividad y la organización en pequeños grupos de trabajo (3 por cada clase), se procedió al visionado del vídeo y se les repartió una hoja con una serie de preguntas disparadoras.

El video ofrece una visión detallada de un día típico en la vida de dos jóvenes, Sara y Fátima. A través de una serie de escenas domésticas, podemos observar cómo ambas se preparan para una entrevista de trabajo. En su camino hacia la cita, Fátima, a diferencia de Sara, debe afrontar una serie de situaciones discriminatorias. El video muestra el desarrollo de la entrevista y cómo se resuelve desfavorablemente para Fátima, de manera tal que el espectador pude imaginar cómo se sintió cada una de las protagonistas al final del día.

En relación a las diferencias entre lo que pasa a cada protagonista, el alumnado distinguió sin dificultades situaciones de discriminación cotidiana identificando los elementos en los que se basaba un trato diferenciado y asimétrico. Así, pudieron reconocer la jerarquización de las diferencias que componen algunas situaciones de la vida cotidiana que ellos y ellas perciben como próximas. En sus respuestas vemos que hacen una relación directa y estereotipada entre velo, religión y un país de origen concreto, incluso, asignándole una identidad y pertenencia nacional. “A Sara la tratan como a una persona normal, en cambio a la Fátima no la tratan igual” “Las tratan diferente en las mismas situaciones, porque Sara es española y Fátima es marroquí” (4A).

Atribuyen el trato diferencial y discriminatorio a una sociedad eminentemente racista en el que la educación tiene un lugar importante, ya sea como espacio donde se expresa esa discriminación o como lugar para mitigarla. “Por el racismo instalado a la sociedad y con el que a veces nos educan” (...) “Nosotros creemos que pasa porque desde pequeños educan mal porque tú no naces siendo RACISTA” (...) “Pasa por la falta de educación y respeto” (4A –4B) “En cuanto a las afecciones que estas situaciones les provocan, hablan de tristeza, frustración, dolor o soledad para quien las padece; y de indiferencia y desafección para quien no está expuesto a estos estereotipos y comportamientos discriminatorios. “Sara es indiferente porque no sufre el racismo, en cambio Fátima es excluida” (...) “Pues, igual, tristes y enfadadas a la vez. Nos parecería muy injusto” (...) Nos sentiríamos muy decepcionados porque nadie merece pasar por situaciones así por su religión” (4C-4B).

En todos los grupos manifiestan haber vivido o presenciado situaciones de discriminación o racismo parecidas a las que se ven en el vídeo; sin embargo, les cuesta verbalizar y encontrar posibles respuestas o soluciones que no sean

respuestas casi automáticas y esperables. Por ejemplo, cuando se les solicitó que escogieran algún momento del vídeo que describiera lo que se venía hablando, la mayoría escogió el momento en el que un niño pequeño insulta a la joven que lleva velo o cuando nadie se sienta al lado de una de las protagonistas en el bus. "Los padres tendrían que educar mejor a sus hijos en este tema.... Para resolverlo tendríamos que enseñar a los niños pequeños que tenemos que respetar y aceptar todas las religiones y culturas" (4B).

Discusión y conclusiones

La mayoría de los jóvenes consultados demuestra en sus respuestas una actitud respetuosa y no discriminatoria ante la diversidad cultural y religiosa, sin embargo, otros estudios sobre el tema evidencian que el acoso escolar motivado por las diferencias culturales y religiosas sigue siendo una realidad muy palpable y un problema acuciante, contradiciendo las respuestas dadas por los estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2023; Karaman, 2023; Vilà et al., 2020; Paraušić, 2017). Sin embargo, hay que decir que la escuela también es un ámbito de socialización fundamental en la vida de los jóvenes, seguramente más significativo que otros en la etapa de la adolescencia. Por ello, la escuela es un espacio privilegiado donde tienen la oportunidad de interactuar con personas distintas y donde se aprenden, ejercitan y ensayan futuros roles adultos que deberán desempeñar en ambientes diversos.

Un factor determinante y también aprendido es la discriminación. Si bien hay más consciencia sobre esta problemática, es algo que sigue operando con mucha fuerza y que se expresa de distintas maneras, algo que dificulta el trato igualitario en términos de justicia social entre las personas y los grupos. Así, la intolerancia a lo distinto se reproduce cotidianamente de forma estructural en diversos contextos, especialmente cuando se trata de religión o rasgos culturales, generalmente asociados a la migración. En este sentido, los medios de comunicación y los gobernantes suelen apelar al miedo y a la inseguridad frente a lo distinto construyendo escenarios y discursos del odio que condicionan la capacidad relacional de las personas (Hellgren & Zapata-Barrero, 2022). Así, desconocimiento y miedo quedan estrechamente vinculados cristalizando estereotipos y prejuicios difíciles de desmontar.

Cuando se les pregunta a los jóvenes cómo se sentirían en situaciones similares se observa cierta empatía, pero muestran dificultades para dar respuestas capaces de resolverlas o enfrentarlas. Según manifiestan los estudiantes, se muestran abiertos a convivir con personas de diferentes culturas y creencias, y, de hecho, lo hacen mayoritariamente en su vida cotidiana. Formar la sensibilidad de las juventudes supone proveer de experiencias pedagógicas ricas que acojan y problematicen las propias actitudes y privilegios. Solo así podremos avanzar en una educación intercultural e interreligiosa que sea realmente transformadora, capaz de percibir la diversidad no solo como un recurso o un problema, sino como posibilidad de cambio cuando las culturas entran en contacto en un mismo espacio (Maza, 2020). Por ello deberemos tener en cuenta que estos espacios no son solo los formales como la escuela, también deberíamos tener en cuenta el ocio, el deporte, la música, el barrio o incluso el consumo de determinados bienes en donde se pueden dar múltiples interacciones. El espacio público como, por ejemplo, un parque, es un entorno que promueve la interacción, probablemente con mucha más naturalidad que en un espacio formal.

Impacto y transferencia

En Europa, el Programa de Ciudades Interculturales (ICC) del Consejo de Europa, ha desempeñado un papel fundamental para la introducción de la interculturalidad en el contexto político europeo y, por consiguiente, a nivel mundial. A nivel local, como contexto del estudio de caso presentado, cabe destacar las acciones emprendidas por el gobierno de Cataluña, territorio preocupado por promover y desarrollar en su infancia y juventud las competencias interculturales e interreligiosas, contribuyendo así a la construcción de sociedades más justas, pacíficas e inclusivas.

Referencias bibliográficas

Aguilar Idáñez, M.J. y Buraschi, D. (2023). Competencias interculturales. Una propuesta emancipadora. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Hellgren, Z. & Zapata-Barrero, R. (2022). Discrimination meets interculturalism in theory, policy and practice. International Migration, 00, 1–13. https://doi.org/10.1111/imig.13048

Karaman, M.A. (2023). Comparison of Levels of Bullying, Achievement Motivation, and Resilience among Syrian Refugee Students and Turkish Students. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33(1), 62-77. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.22

Leeds-Hurwitz, W. (2013). Intercultural competences: conceptual and operational framework. Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768

Maza Bustamante, Sara (2020). Manual de competencias interculturales aplicadas al desarrollo de proyectos en la Administración Pública. Fundación general Universidad La Laguna. https://doi.org/10.25145/b.ManComInt.2020

Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2023). Informe del curso 2021-2022. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español. Catálogo general de publicaciones oficiales: https://cpage.mpr.gob.es

Paraušić, A. (2017). Prevalence of peer bullyng related to migrant status: The case of Nordic countries. Godišnjak Fakulteta bezbednosti, 1, 211-236. https://doi.org/10.5937/GFB1701211P

Vilà, R., Rubio, M. J., y Escofet, A. (2020). Are our Future Socio-Educational Agents Duly Prepared to Foster Intercultural and Interreligious Dialogue in their Professional Practice?. Religion & Education, 1-21. https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1768820

Yin, R.K. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.). Sage.

La Violencia de Género en mujeres universitarias brasileñas: Un estudio cualitativo

Antonio-José González-Jiménez
Universidad de Almería, España
ajgonzal@ual.es

Resumen

La violencia de género en Brasil es un problema grave que afecta a mujeres de todas las edades, clases sociales y regiones del país. Se manifiesta en diversas formas, incluyendo la violencia física, sexual, psicológica, económica y simbólica. Aunque se han implementado leyes y políticas para abordar este problema, persisten desafíos significativos en su prevención y erradicación. En esta cimunicación que presentamos pretendemos identificar y poner de manifiesto la violència de genero que han sufrido las mujeres brasileñas. Para este fin, hemos realizado una investigación cualitativa con 10 mujeres universitarias (6 mujeres que estudiaban en universidades de Brasilia y 4 en universidades de Sao Paulo). La técnica de recogida datos que se ha empleado ha sido la entrevista semiestructurada. Las entrevistas se realizaron en Brasil. Las conclusiones a las que hemos llegado son importante, entre ellas, es necesario que el hogar se convierta en un lugar seguro para las chicas, eliminar la violencia institucional para que las mujeres pueden sentirse seguras a la hora denunciar y por supuesto la violencia económica que produce dependencia y la violencia simbólica que reproduce estereotipos.

Palabras clave: Violencia de Genero, Violencia Sexual, Violencia Emocional, Violencia Institucional y Violencia Simbólica.

Abstract

Gender violence in Brazil is a serious problem that affects women of all ages, social classes and regions of the country. It manifests itself in various forms, including physical, sexual, psychological, economic and symbolic violence. Although laws and policies have been implemented to address this problem, significant challenges remain in its prevention and eradication. In this communication that we present, we intend to identify and highlight the gender violence that Brazilian women have suffered. For this purpose, we have carried out a qualitative research with 10 university women (6 women who studied at universities in Brasilia and 4 at universities in Sao Paulo). The data collection technique used was the semi-structured interview. The interviews were carried out in Brazil. The conclusions we have reached are important, among them, it is necessary for the home to become a safe place for girls, to eliminate institutional violence so that women can feel safe when reporting and of course the economic violence that They produce dependency and symbolic violence that reproduce stereotypes.

Keywords: Gender Violence, Sexual Violence, Emotional Violence, Institutional Violence and Symbolic Violence.

Introducción

Alsalem (2023) relatora especial sobre *"la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias",* especifica que los asesinatos de mujeres por razones de género no son actos aislados o repentinos, están estrechamente unidos con el continuo de violencia que sufren las mujeres y las niñas en su vida diaria. A nivel mundial, 736 millones de mujeres han sufrido violencia física o sexual, lo que significa que un tercio de las mujeres del mundo con edades entre los 15 a 49 años han sufrido han experimentado violencia de género en los últimos 12 meses (ONU Mujeres y Organización Mundial de la Salud, 2021). Estas conductas se manifiestan tempranamente, ya que una de cada cuatro mujeres entre 15 y 24 años experimentará estos actos violentos por parte de su pareja antes de cumplir los 25 años (Organización Mundial de la Salud, 2021)

Ante esta situación, cualquier país debería asegurar protección a las mujeres y a las niñas, protegiendo sus derechos y promoviendo la igualdad de oportunidades, y por supuesto, creando los mecanismos y recursos necesarios para que tengan una vida sin violencia y discriminación. Para cumplir con esta finalidad, entidades como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en Adelante Unesco) y la Organización de las Naciones Unidas para la igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (en adelante ONU Mujeres) han elaborado la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible compuesta por varios objetivos. Exactamente el objetivo

5º, se centra en promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, elaborando para este logro, una hoja de ruta orientativa para los gobernantes

No obstante, a pesar de un compromiso inicial de los países, no se están traduciendo en resultados tangibles según el informe de seguimiento de la ONU Mujeres (2021) que denuncia que aún existen 49 países sin una legislación sobre violencia doméstica, otros 45 países que no poseen una legislación focalizada de manera específica en el acoso sexual y 37 países con una legislación medieval que exculpan a los violadores, si están casados con la víctimas, o posteriormente, se casan con ellas.

Centrándonos en el contexto brasileño y a pesar de que poseen una reciente ley de protección hacia la mujer denominada "María Peña", en el año 2021 fueron violadas más de 56.000 mujeres, lo que significa un incremento del 3.7 % respecto al año anterior y lo que se interpreta que, cada diez minutos se produce una agresión sexual a una mujer brasileña. Respecto al número de mujeres asesinadas en este país, los registros oficiales de las administraciones gubernamentales diferencias entre mujeres víctimas de violencia letal mujeres, mujeres asesinadas y feminicidios.

Centrándonos en las mujeres víctimas de violencia letal, oficialmente en el año 2022, un total de 3.737 mujeres fueron asesinadas en Brasil. Esta cifra comparada con el año predecesor, donde los datos ascienden a 4.519 mujeres asesinadas, supone una reducción de alrededor de un 17:%. De manera más específica, esta cifra engloba tanto los datos de mujeres asesinadas por su condición de género (doméstica o familiar o cuando exista desprecio o discriminación contra la condición de la mujer) y por otras circunstancias procedentes de la violencia urbana (robo a la mujer y asesinato y otros ambientes conflictivos). Del total de las 3.737 mujeres asesinas en Brasil, 1246 mujeres fueron víctimas de feminicidio, lo que significa el 33,·% del total de mujeres víctimas de violencia letal en el año 2022 (Fórum Brasileiro de Seguridad Pública, 2022). En esta comunicación nos hemos planteado el siguiente objetivo de investigación:

- Conocer las experiencias de violencia de género que han experimentado las mujeres universitarias brasileñas ante las diversas manifestaciones sufridas en el contexto familiar, educativo y sociocultural, específicamente en lo referidos a la violencia física, emocional, sexual, económica, institucional, simbólica y noviazgo.

Método

En concordancia a nuestras finalidades, hemos diseñado un estudio cualitativo fundamentado en la fenomenología hermenéutica, ya que nos brinda la oportunidad de aprender de los lenguajes de los participantes y comprender sus diversos modos de vida, en otras palabras, de sus propias experiencias (Enríquez-Hernández et al., 2020).

Se trata de una muestra de conveniencia formada por un total de veinte mujeres brasileñas pertenecientes a diversas universidades públicas de Brasil (n = 10), de las cuales 6 procedían de universidades de Brasilia (60%) y otras cuatro mujeres de universidades de Sao Paulo (40%). La edad media de las participantes era de 27 años y oscilaba entre 20 y 35 años

Se elaboró una entrevista semiestructurada formada por 18 preguntas abiertas para la recogida de datos. Esta entrevista nace de estudios previos (De Paula y Sant'ana, 2022 y Da Silveira, 2022). Una vez transcriptas las entrevistas, procedimos a la codificación abierta de los datos que nos permitió identificar unidades de significado, categorizarlas y posterior codificación. De esta forma elaboramos un sistema de categorías de forma inductiva:

1. **Violencia física:** Incluye agresiones físicas como golpes, empujones, estrangulamiento u otros actos de violencia física perpetrados por una pareja, expareja o cualquier otra persona.
2. **Violencia emocional/psicológica:** Comprende comportamientos abusivos que afectan la salud mental y emocional de la víctima, como insultos, humillaciones, amenazas, control coercitivo, manipulación o chantaje emocionales.
3. **Violencia sexual:** Abarca cualquier forma de agresión sexual, incluyendo violación, acoso sexual, coerción sexual, abuso sexual o cualquier otro acto de naturaleza sexual sin consentimiento de la víctima.
4. **Violencia económica:** Consiste en el control financiero o la manipulación económica por parte de la pareja o expareja, como limitar el acceso a recursos económicos, obligar a la víctima a depender económicamente de la pareja o impedirle trabajar o estudiar.
5. **Violencia institucional:** Se refiere a la discriminación, el maltrato o la falta de respuesta por parte de instituciones como la policía, el sistema judicial, los servicios de salud u otras instituciones gubernamentales o educativas.

6. **Violencia simbólica o cultural:** Consiste en la reproducción de estereotipos de género, roles tradicionales o normas culturales que perpetúan la desigualdad y la violencia contra las mujeres.
7. **Violencia durante el noviazgo:** Incluye cualquier forma de violencia experimentada dentro de una relación de pareja o durante el noviazgo, como el control, la manipulación, los celos patológicos o la violencia física, emocional o sexual.

Resultados

El análisis de los datos se ha realizado en función de la categorías.

Violencia física.

La mayoría de las chicas entrevistadas admiten que en alguna ocasión han experimentado un episodio de este tipo con sus exparejas. Algunas admiten que han podido vivir episodios como empujones o que las cojan del brazo de manera agresiva, tal y como lo narra una de las chicas de 30 años:

"En más de algunas ocasión mi excompañero perdía la compostura e imponía sus ideas de manera no muy grata, Nunca me pegó ni nada de eso, pero su hubo episodios como me has preguntado, algún empujón o que me cogiera del brazo de forma más agresiva. Esto me pasó cuando era más joven antes de los 23 años. Hoy por hoy, me puede pasar, pero ya te digo yo que se entera, si me lo hace".

Violencia emocional y psicológica

Respecto a esta categorías, las chicas admiten que la violencia emocional y psicológica es muy normal que ocurra en las relaciones de pareja y que, si han experimentado violencia física, también han sufrido violencia emocional y psicológica, ambas caminan juntas. Una de las chicas especifica que:

"Mira es normal es te tipo de violencia y se da con bastante ocasión en las parejas. Mi exparejas me han humillado delante de las personas, ridiculizándome. Por ejemplo, decir no sabe de lo que hablaba cuando vertía mi opinión sobre un tema o me decía cierra la boca. Otras veces, me dejaba de hablar y me ignoraba durante un tiempo, eso me dolía mucho".

Violencia sexual

En este caso, las chicas argumentan que no la han experimentado, pero sí existe un sentimiento unánime de que las relaciones sexuales no las decían ellas, eran sus parejas las que determinaban dónde y cuándo, es decir, tomaban la iniciativa.

Una chica de 32 narra que:

"En mi caso no me ha pasado nunca y espero que no, sí he escuchado casos que me han comentado. Yo lo que, si te digo que los chicos son machistas y a ellos, les gusta tomar las iniciativas en tomar las relaciones sexuales, creo que les hace sentir bien".

Violencia económica

En esta conducta, las participantes señalan que actualmente con sus pajas no lo experimentan, ya que están estudiando, algunas trabajan y uno de sus objetivos es ser independientes, por eso estudian. En cambio, también admiten que los hombres normalmente prefieren que, en el hogar, no trabaje la mujer y lo interpretan como una forma de control sobre las mujeres. Una mujer de 33, lo explica así:

"Como te he comentado antes, los hombres son machistas y prefieren que sus mujeres no trabajen o en el caso que trabajen, son trabajos de mucama y eso está muy mal pagado".

Violencia institucional

En este caso, las participante coinciden que Brasil posee unas estructura administrativa y política donde no existe una equidad de género y que es necesario, elaborar leyes que protejan a la mujeres de cualquier acto violento por parte de sus parejas o exparejas. Una participante de 28, lo comenta a través de estas líneas:

"Brasil ha mejorado con una mujer presidenta y con la Ley María Peña, pero mira, esta ley nace tras una barbaridad con una mujer. En este país no hay educación sexual ni coeducación, tenemos mucho camino que recorrer. Se debe crear cuerpos de mujeres para atender solamente a la mujeres como las policías".

Violencia simbólica

En esta categoría, las participante señalan que los medios de comunicación como la televisión, poseen un papel crucial en la trasmisión de estereotipos como son los "culebrones" que transmiten roles específicos para las mujeres.

"Brasil es un país donde gustan muchos los culebrones, siempre es la misma historia, mujeres que pelean entre ellas por el amor de un hombre, infidelidades, amor romántico… Siempre he pensado que este tipo de cosas transmiten machismo y estereotipos muy feos, yo por mi los prohibía". Mujer 29 años.

Violencia en el noviazgo

En este caso, casi la totalidad de las participantes admiten que el alguna ocasión durante alguna etapa de su noviazgo y principalmente cuando eran más jóvenes e inmaduras, han sufrido este tipo de violencia con sus exparejas como voces, malas formas, ridiculizaciones… como narra una participante de 30 años:

"Creo que muchas mujeres hemos sufrido a lo largo de nuestra vida algún episodio de violencia con nuestras parejas, alguna mala contestación, control de lo que hacemos… a veces esta violencia es menos marcada en comparación con otras, pero es violencia".

Discusión y conclusiones

Las experiencias de violencia de género que han experimentado las mujeres brasileñas abarca una amplia gama de manifestaciones que se entrelazan con diversos contextos socioeconómicos, culturales y educativos. Estas manifestaciones de violencia, que van desde lo físico hasta lo simbólico, tienen un impacto profundo en la vida de las mujeres y en la sociedad en su conjunto (Da Silveira et al., 2022). Las mujeres brasileñas sufren un alto índice de violencia física dentro del ámbito familiar y de pareja, con consecuencias devastadoras para su salud física y emocional. Esta forma de violencia está enraizada en estructuras de poder desiguales y en normas de género que justifican el control y la dominación masculina (Cunha, 2020). La violencia emocional es una forma insidiosa de abuso que puede ser igual de perjudicial que la violencia física. Las mujeres brasileñas son sometidas a manipulación, humillación, chantaje emocional y otras tácticas para minar su autoestima y mantener su sumisión (Santiago, 2020; Cunha, 2020)

La violencia sexual, que incluye el acoso sexual, la violación y otras formas de agresión sexual, es un problema grave en Brasil. Las mujeres enfrentan barreras para denunciar estos crímenes debido a la estigmatización, la falta de apoyo institucional y la impunidad de los agresores. (Perotto-Biagi, 2021) A estas situaciones, hay que sumarle la violencia económica que produce depedencia de sus parejas.

En resumen, las experiencias de violencia de género que enfrentan las mujeres brasileñas son multifacéticas y están arraigadas en estructuras de poder desiguales y normas culturales que perpetúan la desigualdad de género. Es fundamental implementar medidas integrales que aborden tanto las causas subyacentes como las manifestaciones específicas de la violencia de género para garantizar la seguridad y el bienestar de todas las mujeres en Brasil.

Impacto y transferencia

Es necesario eliminar muchos obstáculo que favorecen la violencia en la mujeres brasileña como la falta apoyo institucional, convertir las familias en un espacio seguro para las mujeres, desarrollar programas educativos de prevención de violencia de género desde edades tempranas. El abordaje de la violencia de género en Brasil

requiere un enfoque integral que incluya medidas para prevenir la violencia, proteger a las víctimas y garantizar que los perpetradores sean responsabilizados por sus acciones. Esto implica no solo cambios en las políticas y en el sistema judicial, sino también transformaciones culturales que desafíen las normas de género patriarcales arraigadas en la sociedad brasileña.

Referencias bibliográficas

Alsalem, J. (7 de octubre de 2023). *La violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias.* https://www.ohchr.org/es/about-mandate.

Cunha, L. (2020). La antipolítica de género en el gobierno de Bolsonaro y sus dinámicas de violencia. *Revista de Estudios Brasileños*, *7*(14), 49-61.

Da Silveira, C. V., Vera, G., Zayas, M. y Cravero, F. (2022). Análisis de la violencia basada en género (VBG) hacia las mujeres residentes en la frontera Brasil-Paraguay. *Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)*, *6*(1), 45-67.

Dalouh Dalouh R., González-Jiménez A. J. y Rodríguez Martínez, D. (2023). Violencia en el noviazgo adolescente desde la perspectiva de los profesionales socioeducativos. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, *34*(3), 507-517. https://doi.org/10.5209/rced.79495

De Paula, L., y Santana, C. (2022). A violência contra a mulher no Brasil: repercussão pública do machismo estrutural. *Fórum Linguístico*, *19*(1), 7555-7574.

Enriquez-Hernandez, C.B.; Fernandez-Sanchez, H. y King, K.(2020). Revisiones Sistemáticas Exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico**.** *Enfermería Universitaria, 17*(1), 87-94. https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.697.

Fórum Brasileiro de Seguridad Pública, (15 de julio de 2022). *Mortes Violentas Intencionais.* http://forumseguranca.org.br:3838/.

Ley María de la Peña 11.340 del 7 de agosto de 2006 para las innovaciones en el ámbito del derecho de las mujeres víctimas de violencia doméstica. Boletín Ofical del Estado de Brasil, núm 345, de 8 de agosto de 2006, pp. 1-60.

Organización de las Naciones Unidas Mujeres. (1 de octubre de 2021). *Las mujeres y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://es.unesco.org/news/

Organización Mundial de la Salud (12 de noviembre de 2021). *Violencia contra la mujer.* https://es.unesco.org/news/.

Perotto-Biagi, C. (2021). La violencia de género en Brasil: apuntes sobre el derecho penal como instrumento de protección de derechos humanos. *La violencia de género en Brasil: apuntes sobre el derecho penal como instrumento de protección de derechos humanos*, Dykinson.

Podadera, M. y González-Jimenez, A.J. (2023). Teachers' Perceptions of Immigrant Students and Families: A Qualitative Study. *Sustainability*, *15*, 12632. https://doi.org/10.3390/su151612632.

Santiago, M. (2020). Violencia patrimonial contra la mujer en Brasil: Su reconocimiento y aplicación. *Revista de la Facultad de Derecho*, *11*(2), 45-66

“Yo (NO) estoy hecha para esto”: mujeres mayores en radios participativas [61]

Ana Martínez Ortiz de Zárate [1]
Belén Ballesteros Velázquez [1]
Guiomar Merodio Alonso [1]
[1] *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*
amartinezortizdezarate@edu.uned.es

Resumen

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de investigación Eda-Mujer. Participación Democrática de Mujeres Mayores para Superar el Edadismo en el que se analizan las barreras y dificultades que impiden una participación democrática, igualitaria, activa, directa, inclusiva y sostenible de mujeres mayores en tres ámbitos: de la salud, educativo y social.

En esta comunicación analizamos las experiencias de mujeres mayores en radios participativas, como ejemplo de ámbito social. Nuestro objetivo específico es visibilizar el impacto que estas experiencias participativas han tenido en la vida de las protagonistas. Para ello, hemos planteado una metodología cualitativa, con relatos de las mujeres participantes y entrevistas a profesionales que las acompañan.

Los resultados preliminares constatan un impacto positivo en la vida de estas mujeres a partir de su participación en estos espacios, favoreciendo procesos dialógicos en los que puedan crear redes, luchar contra la soledad no deseada, donde se fomente su autoestima y se sientan empoderadas.

Difundir las contribuciones que las mujeres mayores realizan en la sociedad, favorece su participación democrática, ya que por lo general son experiencias que suelen estar invisibilizadas en nuestra sociedad.

Palabras clave: Discriminación por edad, discriminación sexual, participación de la mujer, radio, autoestima.

Abstract

This communication is part of the research project Eda-Mujer. Democratic Participation of Older Women to Overcome Ageism which analyses the barriers and difficulties that prevent democratic, equal, active, direct, inclusive and sustainable participation of older women in three areas: health, education and social.

In this paper we analyse the experiences of older women in participatory radio as an example of a social sphere. Our specific objective is to make visible the impact that these participatory experiences have had on the lives of the protagonists. To this end, we have used a qualitative methodology, with accounts from the women participants and interviews with the professionals who accompany them.

Preliminary results show a positive impact on the lives of these women as a result of their participation in these spaces, favouring dialogic processes in which they can create networks, fight against unwanted loneliness, where their self-esteem is fostered and where they feel empowered.

Disseminating the contributions that older women make to society favours their democratic participation, as these are experiences that are generally invisible in our society.

Keywords: Age discrimination, sex discrimination, womens participation, radio, self-esteem

Introducción

Esta investigación pretende contribuir a superar el edadismo y el sexismo a través de la identificación de aportaciones de impacto social que mujeres mayores están realizando y que contribuyen a reducir desigualdades de género y el edadismo en diversos ámbitos: sociales, educativos y de la salud.

La investigación en envejecimiento desde una perspectiva de género es muy escasa (Fernández-Mayoralas et al., 2018). La literatura científica pone el foco en actitudes y prácticas discriminatorias hacia mujeres mayores, más pronunciada cuando interseccionan con otras variables como formación académica, pertenencia a minorías

61 El proyecto de investigación *Eda-Mujer. Participación Democrática de Mujeres Mayores para Superar el Edadismo*, financiado por el Instituto de las Mujeres.

étnicas, ruralidad, orientación sexual, discapacidad, entre otras, (Clark & Laurie, 2000; Prince et al., 2023; Ripon et al. 2014; Walsh et al., 2010). El feminismo dialógico lo ha conceptualizado bajo la expresión «las otras mujeres» (de Botton, Girbes, Ruiz, & Tellado, 2014). A partir de ahí justificamos la necesidad de situarlas en el centro de nuestra investigación.

Por otra parte, según HelpAge España (2023), el edadismo es un hecho recurrente en los medios de comunicación y cuando las mujeres mayores aparecen en ellos, se las caracteriza en papeles secundarios, su sexualidad es anulada, su valor social depende de su capacidad como cuidadora y se ignoran sus necesidades y proyectos vitales.

Nuestra comunicación aporta los primeros resultados obtenidos por el proyecto vinculados al ámbito de la participación en espacios radiofónicos abiertos a la ciudadanía, como una concreción del ámbito de la participación social. Nuestro objetivo específico es visibilizar el impacto que estas experiencias participativas han tenido en la vida de las protagonistas. Se han elegido este tipo de iniciativas porque buscan ejercer una poderosa influencia en el imaginario colectivo transmitiendo una representación de la vejez empoderada, lo que contribuye a contrarrestar el edadismo en la autoimagen que las propias mujeres mayores tienen de sí mismas y en la sociedad en su conjunto.

Método

Plantea una metodología cualitativa desde el reconocimiento de la persona como agente social transformador. A través de técnicas narrativas, como el relato y la entrevista, nos proponemos comprender la experiencia de mujeres implicadas en radios participativas y de los/las profesionales que las acompañan. El diálogo comunicativo nos permite una reflexión compartida sobre sus trayectorias de acción en espacios de radio y el impacto que ha tenido en sus vidas.

Tabla 1

Espacios, participantes y técnicas

Perfiles de participantes		Mujeres mayores de 65 años "de base" con un perfil de "las otras mujeres"	Profesionales / facilitadores
Técnicas		Relatos comunicativos	Entrevistas en profundidad
Espacios	Radio de cerca	2	2 (educador sociocultural y monitora de Servicios Sociales)
	OMC Radio	6	1 (comunicadora social)

Se han elaborado 8 relatos comunicativos de mujeres mayores y 3 entrevistas en profundidad a profesionales que las acompañan. Se han seleccionados los siguientes espacios:

OMC Radio (https://www.omcradio.org) es una radio comunitaria, ubicada en Villaverde (Madrid), fundada en 1987. Su objetivo es crear un espacio de comunicación social y participación abierto a la ciudadanía. Desde 2016, las *Lideresas de Villaverde* han llevado a cabo el programa *Con Mayor Voz* promoviendo el empoderamiento de las mujeres mayores en materia de comunicación. Un proyecto que no solo ha destacado en el ámbito de la comunicación, convirtiéndose en referente de otras iniciativas similares, sino que también ha tenido un importante impacto en el entorno personal y social de sus participantes.

Radio de Cerca (https://www.youtube.com/channel/UCW9sO-2_P_KWEV7Xc-v02fQ/videos?view=0&sort=p&shelf_id=0), es un espacio producido desde el Centro Municipal de Servicios Sociales Chana (Granada), en colaboración con los barrios del distrito. Su principal impulsor es Luis Cotarelo, educador sociocultural del centro. *Radio de Cerca* se configura como un programa abierto a la participación de mayores, mujeres y hombres. El proyecto surge por la necesidad de generar acciones y respuestas ante la situación de soledad no deseada de personas mayores, así como de combatir el edadismo que opera en la sociedad actual.

Esta fase de la investigación se viene desarrollando desde noviembre del 2023 hasta el momento actual y tiene en cuenta estándares internacionales de investigación respetando los principios y procedimientos científicos y éticos establecidos en la Carta de Derechos Humanos de la Unión Europea y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la UNESCO.

Resultados

Los/as profesionales que han promovido y acompañado el desarrollo de estas experiencias, constatan un impacto positivo en la vida de estas mujeres a partir de su participación en estos espacios. Las trayectorias de vida en la radio consiguen transformar la autoimagen de las mujeres. Asistimos a una evolución, desde la expresión y sentimiento de "yo no estoy hecha para esto", como nos indicó una profesional entrevistada, a descubrir sus propias capacidades y construir una voz colectiva. Son mujeres que no tuvieron oportunidades de participación fuera de sus escenarios de vida cotidianos. Ahora, la radio permite poner en valor una potencialidad invisibilizada:

> *En ellas genera una sensación de poder, de importancia, un reconocimiento también de lo que en realidad ellas siempre han sido, pero no se les reconocía.* (Espacio 2, Profesional 1).
>
> *Eran personas con una autoestima muy baja […], frente a sus familias tenían la sensación de que las hacían mucho de menos. Y claro, verlas año tras año, que iban ganando mucha autoconfianza y que de repente sus familias empezaban a convertirlas en referentes...* (Espacio 1, Profesional 1).

Las mujeres son conscientes del impacto que ha tenido en sí mismas su participación en la radio. Su implicación en estos espacios permite dar una alternativa transformadora a la soledad no deseada. La radio supone experiencia de relación y aprendizaje. Las relaciones se establecen con otras mujeres mayores y con todas las personas involucradas en la edición de los programas: personal técnico, personas entrevistadas, audiencias en los escenarios donde se graba el programa. Los aprendizajes se multiplican en estas experiencias dialógicas, que facilitan formación técnica (tipos de programas, cómo se estructuran, manejo de equipos…), apertura a contenidos culturales (indagación crítica sobre temas de actualidad, lectura de clásicos, invitación a personas expertas de diferentes ámbitos…) y prácticas de ciudadanía (respetar y valorar la diversidad, negociar, tomar decisiones consensuadas....). Los programas son un resultado notorio, como también el proceso de empoderamiento que experimentan las mujeres al sentirse útiles, seguras, reconocidas.

> *Somos todas personas que nos sentimos solas y entonces Radio de Cerca y el centro de mayores de la Chana está ayudando mucho a las personas mayores a salir de la soledad […]. Y yo en mi caso me siento un poco útil. Sí, me siento útil porque el programa que estoy haciendo me gusta mucho* (Espacio 1, participante 1).
>
> *El otro día, vino un chico al programa […] y nos dice: "Me llama mucho la atención la seguridad, la voz que ponéis en la radio y cómo lo hacéis". No somos expertas... Y mi respuesta fue, "es la seguridad que tenemos en nosotras mismas cuando hacemos las cosas".* (Espacio 2, participante 4).

Discusión y conclusiones

Las mujeres mayores son consideradas un colectivo vulnerable también mediáticamente. Diversos estudios han denunciado que están infrarrepresentadas en los medios (Aznar y Suay- Madrid, 2020; Suay-Madrid, 2019). Además, por lo general, los medios de comunicación reflejan una imagen social de las personas mayores asociada a estereotipos negativos vinculados a la pasividad, al deterioro o la falta de autonomía, sin destacar su realidad plural, ni la importante contribución de este colectivo a la sociedad (Suay-Madrid, 2019).

En este contexto, diversas experiencias de radios participativas han surgido con el objetivo de promover la participación de colectivos tradicionalmente vulnerables o excluidos del espacio público (García, 2017). Por eso, en este tipo de iniciativas, se propician programas creados por mujeres mayores.

Tal y como señalan diversos estudios (Leś et al., 2021; García Yeste et al., 2017, Freixas et al., 2012) y las mujeres mayores y profesionales entrevistadas, la participación de mujeres mayores en actividades sociales -como por ejemplo, involucrarse en la elaboración de programas de radio- tiene un efecto positivo en su calidad de vida y satisfacción vital, convirtiéndolas en personas activas y empoderadas con una mejor autoestima. Las mujeres mayores que participan en radios participativas, además, contribuyen a cambiar la imagen tradicional de este colectivo y a visibilizar sus diferentes problemáticas (Aznar y Suay-Madrid, 2020).

En conclusión, este tipo de iniciativas fomenta la implicación de mujeres mayores, lo que contribuye a superar barreras relacionadas con el edadismo y el sexismo. Por tanto, son espacios beneficiosos para sus participantes, ya que logran luchar contra la soledad no deseada y transformar su propia autoimagen por otra más activa y empoderada. Además, esa imagen se visibiliza a través de los programas radiofónicos y tiene impacto también en su entorno social.

Impacto y transferencia

Difundir las contribuciones que las mujeres mayores realizan, favorece su participación democrática, ya que por lo general son experiencias que suelen estar invisibilizadas en nuestra sociedad.

Las contribuciones de este estudio aportarán conocimiento orientado a dar respuesta a demandas sociales como las concretadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en materia de género (ODS 5), Ciudades y Comunidades Sostenibles (11) y Reducción de Desigualdades (10). Además, sigue una orientación comunicativa y parte del marco teórico del Feminismo Dialógico. Estos enfoques refuerzan la validez ética del proceso investigador, así como el impacto social de los resultados para que repercutan en la mejora social y de la vida de las mujeres mayores.

Referencias bibliográficas

Aznar, H. y Suay-Madrid, A. (2020). Tratamiento y participación de las personas mayores en los medios de comunicación: opinión cualificada de los periodistas especializados. *Profesional de la información, 29*(3). https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.32

Clark, F. C., & Laurie, N. (2000). Gender, age, and exclusion: a challenge to community organisations in Lima, Peru. *Gender and development, 8*(2), 80–88. https://doi.org/10.1080/741923633

De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools, 17*(3), 241–249. https://doi.org/10.1177/1365480214556420

Freixas, A.; Luque, B.; Reina, A. (2012). Critical Feminist Gerontology: In the Back Room of Research. *Journal of Women & Aging, 24*(1), 44–58. https://doi.org/10.1080/08952841.2012.638891

García, J. (2017). Transformaciones y aprendizajes de las radios comunitarias en España: hacia un modelo de radio inclusiva. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 10*(1).

Garcia Yeste, C., Padrós Cuxart, M., Mondéjar Torra, E. & Villarejo Carballido, B. (2017). The other women in dialogic literary gatherings. *Research on Ageing and Social Policy, 5*(2), 181-202. https://doi.org/10.17583/rasp.2017.2660

HelpAge España. (2023). *Guía para una comunicación Libre de Edadismo hacia las Personas Mayores*. https://www.helpage.es/wp-content/uploads/2023/11/GUIA-PARA-UNA-COMUNICACION-LIBRE-DE-EDADISMO-HACIA-LAS-PERSONAS-MAYORES-1.pdf

Leś, A.; Guszkowska,M.;Kozdroń,E.;Piotrowska, J.& Bobowik, P. (2021).Predictors of Quality of Life in Elderly Women with Diverse Life Activity. *Research on Ageing and Social Policy, 9*(2), 184-204. http://10.0.17.119/rasp.2021.8078

Prince Chiagozie Ekoh, Ngozi E. Chukwu & Uzoma O. Okoye (2023). Aging in rural Nigeria: gendered exclusion of rural older adults and its impact on their perceived life satisfaction in South-East Nigeria, *Journal of Women & Aging, 35*(2), 139-151, https://doi.org/10.1080/08952841.2021.1999734

Rippon, I., Kneale, D., de Oliveira, C., Demakakos, P., & Steptoe, A. (2014). Perceived age discrimination in older adults. Age and ageing, 43(3), 379–386. https://doi.org/10.1093/ageing/aft146

Suay Madrid, A. (2019): "Una nueva mirada en el tratamiento de los mayores en los medios desde la ética de la comunicación". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico 25* (2), 1141-1152. https://dx.doi.org/10.5209/esmp.64830

Walsh, Christine A.; Olson, Jennifer L.; Ploeg, Jenny; Lohfeld, Lynne; MacMillan, Harriet L. (2010). Elder Abuse and Oppression: Voices of Marginalized Elders. J*ournal of Elder Abuse & Neglect, 23*(1), 17–42. https://doi.org/10.1080/08946566.2011.534705

Apadrinamiento Internivelar.
Propuesta para tender puentes entre universidad y escuela[62]

Ana Rodríguez Martínez [1]
Francisco José Lafuente Pérez [1]
Óscar Martínez Parés [1]
[1] *Universidad de Zaragoza, España*
anaromar@unizar.es

Resumen

El estudio se enfoca en el cuidado educativo integral de la comunidad educativa aragonesa, buscando comprender las *soft skills* y fortalezas prioritarias en docentes, estudiantes y familias. El proyecto aspira a elaborar tres decálogos que reflejen estas cualidades. Se empleó un diseño metodológico mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, que incluyó un cuestionario y cuatro grupos de discusión. Los resultados indican que las *soft skills* más necesarias son la empatía, el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Según los participantes, las competencias clave para docentes son la comunicación, el trabajo en equipo y la empatía, mientras que para estudiantes destacan la comunicación intrapersonal, la capacidad crítica y la resolución de problemas. La comunidad educativa considera como fortalezas la gratitud, la justicia, el amor, la mente abierta y el civismo, pero identifica como menos desarrolladas la espiritualidad, el liderazgo, la creatividad, la valentía y el autocontrol. Se concluye con la elaboración de tres decálogos que reflejan las necesidades de la comunidad educativa aragonesa para ser efectiva y eficiente, resaltando la importancia de la formación continua y el compromiso ético y laboral para implementarlos en la práctica.

Palabras clave: Soft skills, competencias transversales, apadrinamiento internivelar, decálogo docente

Abstract

The study focuses on the comprehensive educational care of the Aragonese educational community, seeking to understand the priority soft skills and strengths in teachers, students and families. The project aims to develop three decalogues that reflect these qualities. A mixed methodological design was used, combining quantitative and qualitative methods, which included a questionnaire and four discussion groups. The results indicate that the most necessary soft skills are empathy, teamwork and decision making. According to the participants, the key competencies for teachers are communication, teamwork and empathy, while for students, intrapersonal communication, critical ability and problem solving stand out. The educational community considers gratitude, justice, love, open mind and civility as strengths, but identifies spirituality, leadership, creativity, courage and self-control as less developed. It concludes with the preparation of three decalogues that reflect the needs of the Aragonese educational community to be effective and efficient, highlighting the importance of continuous training and the ethical and work commitment to implement them in practice.

Keywords: Soft skills, transversal competencies, teaching decalogue, inter-level mentoring

Introducción

El propósito de este estudio consiste en examinar una experiencia compartida entre una universidad y una escuela pública (llamado apadrinamiento internivelar), con el fin de destacar proyectos educativos que promuevan la inclusión, equidad y calidad educativa. Se fomentan oportunidades de aprendizaje que trascienden los niveles educativos, estatus sociales y culturales, edades o ubicaciones geográficas, centrándose en el empoderamiento del estudiantado al trabajar en sus fortalezas y crear entornos virtuales inclusivos y de calidad que mejoren su proceso de aprendizaje. Una sociedad educada, crítica y responsable es aquella que está equipada para desarrollar proyectos de vida sólidos y satisfactorios, adaptados a su realidad, enfocándose en saber ser, saber hacer, saber

62 El Trabajo presentado se enmarca dentro de un proyecto de innovación docente aprobado por Vicerectorado de Política académica de la Universidad de Zaragoza. Código *PIIDUZ_1_467*

relacionarse y saber sentir (Barrios, 2007). Desde el proyecto de *Apadrinamiento Internivelar*, compartimos la idea de la importancia de generar sinergias que desafíen el sistema educativo y rompan con los moldes establecidos, arriesgándose a fracasar (Rodríguez *et al.*, 2021).

Un profesional se considera competente cuando aplica los conocimientos y habilidades adquiridos en su formación (competencia técnica) y los adapta a diferentes situaciones laborales según lo requiera su trabajo (competencia metodológica). Sin embargo, para ser verdaderamente competente, también debe poder relacionarse y participar con sus "colegas" en acciones de equipo (competencia participativa) y resolver problemas de manera autónoma y flexible, colaborando en la organización del trabajo (competencia personal) (Cortés *et al.*, 2018). Es evidente la dificultad para llegar a un consenso en la definición del término competencia, y reconocemos que actualmente no existe unanimidad de criterio al respecto. Existen tantas definiciones como proyectos e informes internacionales, lo que sugiere que unificar una definición de competencia requiere centrarse en uno de los proyectos y respaldarlo. En este proyecto, nos hemos centrado en la clasificación de LifeComp y Tuning.

Método

Este proyecto se ha elaborado en base a una metodología mixta con enfoques cuantitativos y cualitativos, además de método hipotético-deductivo. Desde el enfoque cuantitativo se recopiló información a través un cuestionario personalizado. Sin embargo, en la siguiente fase, la metodología se centró en un enfoque cualitativo con la técnica de investigación-acción. Toda la comunidad educativa (familia, docentes y discentes) participó activamente en la planificación, ejecución, observación y reflexión del proceso de apadrinamiento con el objetivo de identificar y mejorar habilidades para la vida. La investigación-acción, en este proyecto, tiene como objetivo principal fomentar el cambio.

Resultados

Los resultados obtenidos son tres decálogos que describen las características deseables de un docente ejemplar, un estudiante competente y una familia ideal en la era actual. Cuatro grupos de discusión fueron constituidos como parte del proceso metodológico. Tres grupos homogéneos, compuestos por familias, estudiantado y profesorado de distintos niveles educativos, cada uno con entre nueve y doce participantes. Además, se formó un grupo heterogéneo con doce personas, incluyendo familias, docentes y estudiantes. Los datos recopilados en esta etapa sirvieron de base para la elaboración de los decálogos correspondientes. En el decálogo del docente se resaltan competencias como la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, la empatía, la toma de decisiones y la adaptabilidad al cambio. Por otro lado, las cualidades del docente del siglo XXI incluyen valentía, creatividad, sentido del humor, perseverancia y amor. En el decálogo del estudiante se enfatizan habilidades como el pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación efectiva y competencias intra e interpersonales, así como pasión por el aprendizaje, sentido del humor, valentía, gratitud y curiosidad. Finalmente, en el decálogo de la familia destacan competencias como la comunicación abierta y efectiva, liderazgo familiar, adaptabilidad al cambio, gestión eficiente del tiempo y resolución constructiva de conflictos, junto con atributos como amor, inteligencia emocional/social, justicia, apertura mental y generosidad.

La información cuantitativa se complementó con la realización de cuatro grupos de discusión para profundizar en la interpretación de datos y comprender las particularidades de la comunidad educativa. Se elaboraron decálogos del buen docente, estudiante y familia del siglo XXI. Hubo tres grupos homogéneos con nueve a doce participantes cada uno, y un grupo heterogéneo con doce personas. En el decálogo del buen docente se destacan competencias como comunicación, trabajo en equipo, empatía, toma de decisiones y adaptación al cambio (véase Figura 3).



Figura 1. Decálogo de docentes en Aragón. (Rodriguez *et al.* 2023)

Las fortalezas que adquieren mayor protagonismo y caracterizan a un educador sobresaliente en el siglo XXI incluyen 1) valentía, 2) creatividad, 3) humor, 4) perseverancia y 5) amor (véase la Figura 1). Por otro lado, en el decálogo del estudiante ejemplar se destacan habilidades tales como 1) pensamiento crítico, 2) resolución de problemas, 3) trabajo en equipo, 4) comunicación y 5) competencias intra e interpersonales (véase la Figura 2).



Figura 2. Decálogo de alumnado en Aragón. (Rodríguez *et al.* 2023)

Las fortalezas que cobran mayor prominencia en el decálogo del estudiante destacado incluyen 1) Pasión por aprender, 2) humor, 3) valentía, 4) gratitud y 5) curiosidad (véase la Figura 4). En cuanto al decálogo de las familias ejemplares, resaltan competencias como 1) comunicación, 2) liderazgo, 3) adaptación al cambio, 4) gestión del tiempo y 5) resolución de conflictos (véase la Figura 3)



Figura 3. Decálogo de docentes en Aragón. (Rodríguez *et al*. 2023)

Las fortalezas destacadas en el decálogo de la familia idónea son el amor, la inteligencia emocional/social, la justicia, la mente abierta y la generosidad. Concluimos destacando la actividad de compartir los resultados de los decálogos con la comunidad educativa. Organizamos Jornadas educativas de cambio de perspectiva vinculadas al programa "Hipatia", promoviendo el intercambio de experiencias entre docentes de diferentes niveles educativos. El proyecto busca visibilizar innovaciones y buenas prácticas, transferir resultados y proporcionar formación en áreas demandadas por la comunidad educativa aragonesa. Se centra en el análisis y desarrollo de soft skills y fortalezas, contribuyendo a la transformación social y al reconocimiento de competencias en docentes, discentes y familias.

Discusión y conclusiones

Facilitar un espacio para examinar las *soft skills* y fortalezas de una comunidad educativa conlleva naturalmente a elevar la conciencia dentro de dicha comunidad y mejorar la calidad del sistema educativo. Las reflexiones que se originan en este entorno actúan como un motor para el cambio social, permitiéndonos observar la realidad en la que la comunidad educativa invierte sus esfuerzos y tiempo (Rodríguez *et al.,* 2021). Damos un énfasis particular a las colaboraciones entre profesores, estudiantes y familias tanto en el ámbito universitario como en el de la escuela (infantil y primaria), ya que consideramos que sus perspectivas son complementarias y enriquecedoras. Siguiendo la línea de Rodríguez *et al*. (2021), la experiencia en sí misma impulsa una mejora en el proceso de toma de decisiones, lo cual requiere planificación, ejecución, observación y evaluación. Hacemos uso de las fortalezas y habilidades interdisciplinarias como principal canal de comunicación, siendo un desafío de aprendizaje compartido por todos los involucrados. Desde el programa de apadrinamiento internivelar, se desafía las estructuras establecidas e invertimos y adaptamos roles con el objetivo fundamental de aprovechar las oportunidades, conocimientos y habilidades de cada individuo para que todos puedan incrementar su conocimiento, habilidades prácticas, habilidades sociales y habilidades emocionales (Rodríguez *et al.,* 2022). Buscamos armonizar el presente con el futuro deseado, permitiendo a futuros maestros aprender de los estudiantes y a los alumnos de primaria empoderarse. Analizamos *soft skills* según LifeComp y Tuning (Sala *et al.*, 2020; González y Wagenaar, 2003) y , promoviendo la comunicación entre centros educativos. Creamos decálogos basados en estas habilidades, fortaleciendo el desempeño académico, personal y profesional.

Impacto y transferencia

El proyecto presentado tiene un impacto considerable en los ámbitos social y académico. Por un lado, se imparten talleres de formación para toda la comunidad educativa, tanto en la universidad a través del programa Expertia,

que incorpora expertos en temas específicos al entorno educativo, como en la escuela mediante el programa HIPATIA del Gobierno de Aragón, que organiza jornadas centradas en el "cambio de mirada", enfocadas en el desarrollo de soft skills y fortalezas prioritarias. Se ha establecido un blog llamado Universidad y Escuela para fomentar el aprendizaje colaborativo entre docentes, estudiantes y familias. Esta colaboración enriquece el proceso educativo y fortalece los lazos entre la universidad y la escuela. Además, se llevan a cabo actividades prácticas como conciertos y carreras solidarias, que involucran activamente a la comunidad educativa, promoviendo valores de solidaridad y responsabilidad social en los estudiantes. Estas iniciativas enriquecen el currículo escolar y fomentan el compromiso cívico en las nuevas generaciones. La concesión, apoyo y subvención del proyecto de Apadrinamiento Internivelar por parte del Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza ha sido fundamental para el desarrollo de las soft skills y las fortalezas personales.

Referencias bibliográficas

Barrios, T. (2007). Competencias docentes para el siglo XXI. *General Psychology*, 9(2), 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103

Cortés, A., Rodríguez, A. y Val, S.(2018). *Estrategias transformadoras para la educación.* Pirámide.

González, J. y Wagenaar, R.(2003).Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Pilot Project- Phase 1.Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Rodríguez Martínez, A., Sierra Sánchez, V., Falcón Linares, C., Cosculluela, Cecilia L. (2021). Key Soft Skills in the Orientation Process and Level of Employability. *Sustainability,* 13(6), 3554. https://doi.org/10.3390/su13063554

Rodríguez-Martínez, A., Lafuente-Pérez, F. J., Domper-Buil, E., y Falcón-Linares, C. (2023). Análisis de las soft skills más demandadas en docentes, discentes y familias. En B. Berral, J.A. Martínez, D. Álvarez y J.J. Victoria (Coords.), *Investigación e innovación educativa en contextos diferenciados* (pp. 391-402). Dykinson.

Rodríguez, A., Lafuente, F. J., Domper, E., y Falcón, C. (2022). Desarrollo de soft skills y fortalezas personales. En V. García y L. Manzano (Coords.), *Pensar el poder: derechos humanos y herramientas comunicativas* (pp. 447-463). Dykinson.

Rodríguez, A., Cebollero, A., Cano, J. y Cortés, A. (2021). Retos de la e-comunicación y e-orientación: aplicaciones educativas para su desarrollo. En W. Kluwer (Ed.), *Aula virtual o cómo plantear las clases a distancia y no morir en el intento*. Cuadernos de Pedagogía. ISBN versión impresa: 978-84-9987-213-1.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Publications Office of the European Union.

Un *escape-room* para mejorar las actitudes frente a la ciencia y la tecnología: diferencias de género[63]

Iciar Pablo-Lerchundi[1]
Mª Cristina Núñez-del-Río[1]
Kumar Mahtani Mahtani[2]
Susana Sastre-Merino[1]
[1] Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España
[2] Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España
iciar.depablo@upm.es

Resumen

Tradicionalmente, las materias científico-tecnológicas se perciben más difíciles y menos atractivas, lastrando la elección de itinerarios de estudios STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) entre el alumnado de educación secundaria y en su posterior acceso a la universidad. Esta actitud negativa se ha observado especialmente en las chicas, sobre todo, según avanzan en los niveles educativos. Por tanto, el uso de estrategias metodológicas activas resulta especialmente relevante para este tipo de contenidos. Además, un espacio de educación no formal y lúdico permite acercar al estudiantado contenidos de ciencia de manera asequible, aplicable y atractiva. Esta comunicación analiza el impacto de una actividad de *escape-room* sobre energías renovables dirigida a estudiantes de secundaria, llevada a cabo en la UPM en el marco de la "semana de la ciencia". Por medio de un diseño con pre-test y post-test se analiza el impacto de la actividad sobre las actitudes del estudiantado acerca de la ciencia, explorando las diferencias por género. Los resultados muestran diferencias de género en cuanto a la percepción de las materias científicas como fáciles a favor de los varones y una mayor intención por el desarrollo profesional en el ámbito de las energías renovables en los chicos.

Palabras clave: educación STEM; género; estrategias educativas.

Abstract

Science and technology subjects have been traditionally perceived as more difficult and less attractive, causing fewer students to choose STEM (science, technology, engineering and mathematics) itineraries in secondary or higher education. This negative attitude towards STEM courses has been particularly observed in females, predominantly as they move forward in the educational levels. Active methodologies are therefore especially relevant when teaching these contents. Furthermore, a non-formal and ludic environment permits to bring science closer to students in a more feasible, applicable and attractive way. This work analyzes the impact of an escape-room about renewable energies directed to secondary education students. It was carried out at UPM in the framework of "science-week". By means of a pre-test post-test design the impact of the escape-room on students' attitudes towards science is analyzed, exploring differences between girls and boys. Results show gender differences related to the perception of STEM contents as easy, in favor of males, and a greater intention to develop a professional career in renewable energies among boys.

Keywords: STEM Education; Gender issues; Educational Strategies.

Introducción

Los conocimientos en ciencia y tecnología son valiosos para el avance de la sociedad y se encuentran ligados al mercado laboral. Sin embargo, la actitud del estudiantado hacia el estudio de materias científicas no es necesariamente positiva y, además, va deteriorándose según avanzan en el sistema educativo (Cheung, 2009; Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2011). Los resultados de PISA 2022 ponen de manifiesto una tendencia

63 Este trabajo ha sido financiado por el proyecto Horizon Europe "TRANSIT - TRANSITion to sustainable future through training and education" (No 101075747).

descendente durante los últimos 10 años en el rendimiento en materias de ciencias (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023), tanto para la Unión Europea, como para los países de la OCDE. En España se observa un ligero repunte en el último informe, aunque éste no es significativo, habiendo, en general, tendencia a un rendimiento cada vez más bajo en ciencias. Es en la etapa de secundaria donde la actitud hacia la ciencia cobra una especial relevancia, pues determinará la elección (o no) de grados universitarios del área STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés), íntimamente relacionados con lo que se ha denominado las "profesiones del futuro".

Unida a esta percepción negativa y al bajo rendimiento en los contenidos científicos, parece existir una brecha de género. Aparte de la invisibilización de los logros científicos de las mujeres a lo largo de la historia, se ha encontrado que las chicas se sienten atraídas por temáticas diferentes a los chicos (Hofstein y Mamlok-Naaman, 2011), las cuales no siempre forman parte del currículo. Las actitudes de las chicas a menudo son menos favorables hacia la ciencia que las de los chicos (Martín Carrasquilla et al., 2022; Pérez y de Pro, 2018). En concreto, resulta preocupante que se encuentren diferencias en cuanto a la motivación por la ciencia y el deseo de trabajar en profesiones científico-tecnológicas (Jiang et al., 2020; Sáinz y Müller, 2018; Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2011), provocando menor elección por parte de las jóvenes por estudios superiores STEM. De este modo, se perpetúa la brecha de género profesional al acceder menos mujeres a trabajos del ámbito científico-tecnológico. Adicionalmente, el diseño metodológico de las clases de ciencia podría agrandar aún más la brecha de género, ya que se ha encontrado que las chicas demandan mayor autonomía en estas materias y prefieren un entorno cooperativo de aprendizaje (Modrek et al., 2021; Zohar y Sela, 2003), planteamientos no siempre habituales en los contextos formales de educación.

Ante esta problemática, se han propuesto diversas estrategias metodológicas para abordar la enseñanza de las ciencias y aumentar la motivación del alumnado preuniversitario hacia estas materias. Numerosos estudios muestran que el uso de distintos elementos del juego para el aprendizaje repercute positivamente en la motivación (Zepeda-Hernández et al., 2016), favorece el desarrollo de competencias y la asimilación de contenidos (Area y González, 2015; Sierra y Fernández-Sánchez, 2019) y aumenta el compromiso con el aprendizaje (Prieto-Andreu, 2020). Esto se torna especialmente sugerente para el aprendizaje de materias científico-tecnológicas, puesto que son las que el alumnado tradicionalmente señala como menos atractivas y más difíciles. Los juegos permiten aproximar la ciencia al estudiantado de una manera aplicada y divertida (Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2017). El *escape-room* emerge como un tipo de actividad gamificada en auge, con aplicaciones variadas en el ámbito STEM (Jiménez et al., 2020; Sánchez-Martín et al., 2020; Yllana Prieto et al., 2021).

Con estas premisas, se presenta una actividad de educación no formal en un entorno cooperativo mediante un *escape-room* acerca de energías renovables. Fue llevada a cabo en la Escuela de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) en el marco de la semana de la ciencia con estudiantes de secundaria. Se analiza el impacto de la actividad sobre las percepciones que el alumnado tiene acerca de la Ciencia y Tecnología (CyT), diferenciando por género.

Método

Un total de 101 estudiantes de 3º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato de tres centros educativos de Madrid participaron en un *escape-room* sobre energías renovables, organizado por docentes de la UPM en noviembre de 2023. Se aplicó un diseño pre-test post-test con cuestionarios que combinaban preguntas de conocimiento sobre energías renovables con ítems de su actitud frente a la CyT. Esta comunicación se centra en cinco ítems relacionados con las percepciones sobre CyT y uno acerca de la intención de trabajar en el ámbito de las energías renovables, todos con una escala tipo Likert de 1 - poco a 4 - mucho (Figura 1), indagando sobre los cambios de percepción tras la participación en la actividad del *escape-room* y las diferencias por género.



TRANSIT

Datos Personales

Código personal (escribe tu color y número):

Fecha de Nacimiento Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

Cuestionario de opinión - 1

Antes de realizar la actividad, nos gustaría saber tus opiniones en torno a la Ciencia y la Tecnología (CyT). Responde las siguientes cuestiones, rodeando con un círculo tu grado de acuerdo con la afirmación en una escala de 1 a 4 (1 poco / 4 mucho):

Me interesan la ciencia y la tecnología	1	2	3	4
La sostenibilidad energética me parece importante	1	2	3	4
La ciencia y tecnología me parecen:				
Fáciles	1	2	3	4
Necesarias	1	2	3	4
Interesantes	1	2	3	4
Divertidas	1	2	3	4
La CyT me pueden ayudar en la vida diaria	1	2	3	4
Me planteo trabajar en algo relacionado con energías renovables	1	2	3	4

Figura 1

Extracto del cuestionario (pre-test), con los ítems analizados resaltados.

Los/as estudiantes cogían al azar una ficha numerada, que les proporcionaba un código personal (por ejemplo, "amarillo 4") y les agrupaba en equipos, según su color. Debían indicar dicho código personal al rellenar los cuestionarios, permitiendo de este modo relacionar las respuestas del pre-test y post-test.

Tras la eliminación de cuestionarios con ítems en blanco, contando con una muestra final de 96 estudiantes (64,6% chicos y 35,4% chicas), se procedió al análisis de diferencia de media con t-Student para medias relacionadas, dirigido a las diferencias pre-post-test, y t-Student para medias independientes para la comparación por género.

Resultados

El análisis de diferencias de medias arroja resultados significativos para los ítems relacionados con el interés por la CyT, la percepción de la materia como fácil y como necesaria, así como para la intención de trabajar en el sector de las energías renovables.

La tabla 1 muestra los resultados de la prueba t de Student por género. En concreto, encontramos diferencias en cuanto al interés manifestado por la CyT después de haber participado en el *escape-room,* a favor de los varones. Asimismo, tanto antes de realizar la actividad, como después, los chicos perciben la ciencia más fácil que las chicas (Tabla 1). En el resto de ítems no se encuentran diferencias significativas por género.

Tabla 1

Prueba t-Student entre hombres (H) y mujeres (M), en el pre-test (PRE) y en el post-test (POST). *p<.05

	N (H)	N (M)	$\bar{x}$ (H)	$\bar{x}$ (M)	t	gl	p	d Cohen
Interés por CyT (PRE)	62	34	3.18	3.09	0.65	95	0.26	
Interés por CyT (POST)	62	34	3.24	2.94	1.85*	95	0.03	0.39
CyT es Fácil (PRE)	62	34	2.61	2.09	3.43*	95	0.00	0.71
CyT es Fácil (POST)	62	34	2.68	2.38	1.83*	95	0.04	0.39
CyT es Necesaria (PRE)	62	34	3.76	3.65	0.98	95	0.16	
CyT es Necesaria (POST)	62	34	3.62	3.71	0.79	95	0.22	
CyT es Interesante (PRE)	62	34	3.16	3.35	1.33	95	0.09	
CyT es Interesante (POST)	62	34	3.19	3.15	0.30	95	0.38	
CyT es Divertida (PRE)	62	34	2.76	2.85	-0.62	95	0.27	
CyT es Divertida (POST)	62	34	2.87	2.71	0.91	95	0.18	
Trabajar en Energía Renovable (PRE)	62	34	1.87	2.12	1.35	95	0.09	
Trabajar en Energía Renovable (POST)	62	34	2.02	2.12	-0.52	95	0.30	

Analizando las diferencias entre el pre-test y el post-test (t-Student para muestras relacionadas), las chicas perciben la CyT más fácil (o más bien menos difícil) después de realizar la actividad (t_{33} = -3.27; p=.001; d Cohen= 0.41). Es decir, aunque hay diferencias significativas por género en cuanto a la percepción de facilidad, las chicas mejoran su percepción tras su participación en el *escape-room*. Paradójicamente, los chicos perciben la CyT menos necesaria después de la actividad (t_{61} = 2.01; p=.024; d Cohen= 0.25). Sin embargo, se observa en ellos un efecto positivo sobre la intención de trabajar en algo relacionado con las energías renovables (t_{61} = -1.69; p=.047; d Cohen= 0.17).

Discusión y conclusiones

A pesar de los esfuerzos en materia de igualdad de género, se siguen hallando diferencias en la actitud hacia la ciencia entre chicas y chicos. En este estudio, aunque ellas la perciben igual de necesaria, interesante o divertida, la consideran más difícil que los chicos. Esto podría apelar a una autopercepción más negativa en cuanto a su capacidad. Es decir, las mujeres aun teniendo una actitud relativamente positiva hacia la ciencia, se ven menos capaces para su desempeño, repercutiendo sobre su menor elección de estudios superiores STEM. De hecho, López et al. (2021) encuentran relación entre la elección de estudios científico-tecnológicos y el rendimiento en dichas materias, especialmente, entre las chicas. Si ellas no se ven capaces de un alto rendimiento en CyT, habrá menos probabilidades de que continúen por un itinerario STEM.

Actividades como el *escape-room*, en un contexto no formal, con énfasis en el trabajo cooperativo, pueden contribuir a paliar estos problemas. No obstante, los resultados positivos se perciben sobre todo entre el alumnado masculino, traduciéndose en una mayor intención por profesiones STEM entre ellos. Sería conveniente explorar otras acciones dirigidas específicamente al incremento de vocaciones STEM en chicas.

Impacto y transferencia

Esta experiencia pone de manifiesto la necesidad de acercar la ciencia a los y las jóvenes, diseñando actividades atractivas y aplicables, que despierten su interés por este campo y les haga sentirse capaces. Todo ello con especial énfasis en la autopercepción de las chicas para que no les suponga un impedimento. La cooperación del ámbito universitario y profesional con la educación secundaria puede brindar oportunidades para lograr que el alumnado disfrute realizando una actividad de contenido científico, y mejorar su percepción y actitud frente a la CyT, contribuyendo así a que contemple la formación STEM universitaria como una opción para continuar formándose.

Referencias bibliográficas

Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. *Research in Science Education*, *39*, 75-91. https://doi.org/10.1007/s11165-007-9075-4

Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2011). High-school students' attitudes toward and interest in learning chemistry. *Educación química*, *22*(2), 90-102. https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30121-6

Jiménez, C., Arís, N., Magreñán Ruiz, Á. A., & Orcos, L. (2020). Digital escape room, using Genial. Ly and a breakout to learn algebra at secondary education level in Spain. *Education Sciences*, *10*(10), 271. https://doi.org/10.3390/educsci10100271

Jiang, S., Simpkins, S. D., & Eccles, J. S. (2020). Individuals' math and science motivation and their subsequent STEM choices and achievement in high school and college: A longitudinal study of gender and college generation status differences. *Developmental Psychology, 56*(11), 2137–2151. https://doi.org/10.1037/dev0001110

López, F., Expósito-Casas, E., & García, I. (2021). Educación científica y brecha de género en España en alumnos de 15 años. Análisis secundarios de PISA 2015. *Revista Complutense de Educación, 32*(1), 1-14. https://doi.org/10.5209/rced.66090

Modrek, A. S., Hass, R., Kwako, A., & Sandoval, W. A. (2021). Do adolescents want more autonomy? Testing gender differences in autonomy across STEM. *Journal of adolescence*, *92*, 237-246. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.09.003

Martín Carrasquilla, O., Santaolalla Pascual, E., & Muñoz San Roque, I. (2022). La brecha de género en la Educación STEM. *Revista de Educación, 396*, 151-175. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-533

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Gobierno de España.

Pérez, A., & de Pro, A. (2018). Algunos datos sobre la visión de los niños y de las niñas sobre las ciencias y del trabajo científico. *iQual. Revista de Género e Igualdad, 1,* 18–31. https://doi.org/10.6018/iQual.306091

Prieto-Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria, 32*(1), 73-99. https://doi.org/10.14201/teri.20625

Sáinz, M., & Müller, J. (2018). Gender and family influences on Spanish students' aspirations and values in stem fields. *International Journal of Science Education*, *40*(2), 188-203. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1405464

Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Luque-Sendra, A., & Zamora-Polo, F. (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach. *Heliyon*, *6*(7). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340

Sierra, M.C. y Fernández-Sánchez, M.R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación 18*(36), 105-115. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15

Vázquez-Alonso, Â., & Manassero-Mas, M. A. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Ciência & Educação*, *17*(02), 249-268.

Vázquez-Alonso, Á., & Manassero-Mas, M. A. (2017). Juegos para enseñar la naturaleza del conocimiento científico y tecnológico. *Educar*, *53*(1), 149-170. http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.839

Yllana Prieto, F., Jeong, J. S., & González Gómez, D. (2021). Virtual escape room and STEM content: Effects on the affective domain on teacher trainees. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, *11*(2), 331-342. http://dx.doi.org/10.3926/jotse.1163

Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de la gamificación y el aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai, 12*(6), 315-325.

Zohar, A., & Sela, D. (2003). Her physics, his physics: Gender issues in Israeli advanced placement physics classes. *International Journal of Science Education*, *25*(2), 245-268. https://doi.org/10.1080/09500690210126766

Talleres educativos artesanales con madera, un entorno de aprendizaje inclusivo[64]

Rafel Argemí-Baldich[1]
[1] *Universitat de Barcelona (España)*
rargemba7@alumnes.ub.edu

Resumen

Ante el actual cambio de paradigma que ha supuesto la introducción de la inclusión educativa en el contexto educativo, es necesario repensar y transformar la educación, por un lado, centrando la acción educativa en el alumnado; y por otro, abordando procesos de innovación y mejora que creen y desarrollen propuestas organizativas, curriculares y metodológicas.

Presentamos los resultados de un estudio en curso desarrollado en una aula-taller de carpintería de una escuela de educación especial, a partir de observaciones participantes entre los meses de septiembre 2018 a marzo 2020 y de cinco entrevistas a profesionales de la educación. El objetivo del estudio es identificar los elementos facilitadores, así como los aspectos de éxito y dificultades para futuras réplicas.

Los resultados indican que, en el marco de la inclusión educativa, la propuesta metodológica de los talleres educativos artesanales con madera se erige como un enfoque que da respuesta a la inclusión educativa a partir de proponer actividades funcionales dirigidas a la resolución de problemas de la vida cotidiana, movilizando los aprendizajes del estudiantado para responder a los retos planteados, y poniendo el acento en el alumnado y su desarrollo integral.

Palabras clave: Carpintería; Educación especial; Educación inclusiva; Taller educativo

Abstract

Given the current paradigm shift brought about by the introduction of educational inclusion in the educational context, it is necessary to rethink and transform education, on the one hand, by focusing educational action on the students; and on the other, by addressing innovation and improvement processes that create and develop organisational, curricular and methodological proposals.

We present the results of an ongoing study developed in a carpentry classroom-workshop of a special education school, based on participant observations between September 2018 and March 2020 and five interviews with education professionals. The aim of the study is to identify the facilitating elements, as well as aspects of success and difficulties for future replications.

The results indicate that, within the framework of educational inclusion, the methodological proposal of the educational craft workshops with wood stands as an approach that responds to educational inclusion by proposing functional activities aimed at solving life problems. daily, mobilizing the learning of the students to respond to the challenges posed, and placing the emphasis on the students and their integral development.

Keywords: Carpentry; Educational workshops; Inclusive education; Special education

Introducción

Actualmente, vivimos en un mundo cada vez más diverso y globalizado, ya sea en términos de lengua, religión, cultura o capacidades, lo que conlleva hacer frente a esa diferencia de manera abierta, alejándonos de exclusiones de cualquier tipo. En ese contexto, la educación inclusiva forma parte de la agenda social y política actual, tal y como demuestra el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación (2021-2030) (Resolución 2021/C 66/1), donde una de sus prioridades es el aumento de la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación; y tanto la Ley de educación española (Ley Orgánica 3/2020) como el Decreto de educación inclusiva catalán (Decret 150/2017), consideran que la atención educativa de todo el alumnado debe regirse por el principio de inclusión. No en vano, el paradigma de la inclusión educativa

64 Esta comunicación se vincula a la tesis doctoral de Rafel Argemí-Baldich: "Avaluació del programa «toca fusta», el benestar mitjançant la fusta" del programa de doctorado en Educación y Sociedad de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

considera que es preciso reestructurar las prácticas educativas, siendo la institución educativa la que se adapte al alumnado y no el alumnado a la institución educativa (Sebba & Ainscow, 1996), con lo cual, es necesario repensar metodologías, currículums u organizaciones escolares. Con la intención de dar respuesta a estos cambios, a continuación, presentamos una investigación basada en la metodología de los talleres educativos artesanales con madera.

Las principales influencias de dicha metodología son la escandinava educación artesanal con finalidades pedagógicas, Sloyd, desarrollada a medianos del siglo XIX en los países nórdicos (Thorsteinsson & Ólafsson, 2014); y la experiencia de los talleres de carpintería con finalidades educativas desarrollados a principios del siglo XX en la Escuela de Ciegos, Sordomudos y Anormales de Barcelona (Puigdellívol, 2015). La metodología de los talleres educativos artesanales con madera es un recurso educativo desarrollado en la educación especial, entendido como un sistema pedagógico que tiene la educación como su finalidad máxima, a partir de: (a) situar el alumnado en el centro de la acción educativa; (b) confeccionar manualmente distintas creaciones con madera; (c) las tareas desarrolladas con madera únicamente son el medio para lograr las finalidades educativas y no una finalidad en sí misma; y (d) se estructura sobre la base de tres ejes definitorios: inclusión educativa, competencia social y bienestar.

Método

Contexto

La investigación en curso se desarrolla en un centro de educación especial de titularidad pública de Barcelona, el alumnado que participa del aula-taller de carpintería y el propio docente de la actividad, son las personas participantes. El muestreo utilizado es por accesibilidad y la muestra la compone todo el alumnado de entre 12 y 16 años del centro de educación especial que por lo menos una vez por semana participa del aula-taller de carpintería, con un total de N=26 estudiantes participantes (88,46 %, chicos y el 11,53 %, chicas); y también, el propio investigador, que a la vez desarrolla las funciones de docente del aula-taller de carpintería.

Objetivos y diseño de la investigación

El objetivo principal de la investigación es identificar los elementos facilitadores, así como los aspectos de éxito y dificultades para futuras réplicas del aula-taller de carpintería.

En respuesta a este objetivo, llevamos a cabo una investigación de corte cualitativo, donde las categorías de análisis, en un primer momento, se construyen deductivamente a partir de los datos que emergen directamente del marco teórico (Hsieh & Shannon, 2005), y en un segundo momento, basándonos en los patrones recurrentes de los datos empíricos (Saldaña, 2013)Criminal Justice Instructor, University of Central Florida ‘An excellent handbook that helps demystify the coding process with a comprehensive assessment of different coding types, examples and exercises. As such it is a valuable teaching resource and it will also be of use to anyone undertaking qualitative analysis.’ Kevin Meethan, Associate Professor in Sociology, Plymouth University ‘The Coding Manual describes the qualitative coding process with clarity and expertise. Its wide array of strategies, from the more straightforward to the more complex, are skillfully explained and exemplified. This extremely usable manual is a must-have resource for qualitative researchers at all levels.’ Tara M. Brown, Assistant Professor of Education, Brandeis University The second edition of Johnny Saldaña’s international bestseller provides an in-depth guide to the multiple approaches available for coding qualitative data. Fully up-to-date, it includes new chapters, more coding techniques and an additional glossary. Clear, practical and authoritative, the book: • Describes how coding initiates qualitative data analysis • Demonstrates the writing of analytic memos • Discusses available analytic software • Suggests how best to use The Coding Manual for Qualitative Researchers for particular studies In total, 32 coding methods are profiled that can be applied to a range of research genres from grounded theory to phenomenology to narrative inquiry. For each approach, Saldaña discusses the method’s origins, a description of the method, practical applications and a clearly illustrated example with analytic follow-up. A unique and invaluable reference for students, teachers and practitioners of qualitative inquiry, this book is essential reading across the social sciences. Johnny Saldaña is a Professor of Theatre at Arizona State University.”,”author”:[{“dropping-particle”:””,”family”:”Saldaña”,”given”:”Johnny”,”non-dropping-particle”:””,”parse-names”:false,”suffix”:””}],”edition”:”2a ed.”,”id”:”ITEM-1”,”issued”:{“date-parts”:[[“2013”]]},”publisher”:”Sage Publications, Inc.”,”title”:”The coding manual for

qualitative researchers",”type”:”book”},”uris”:[“http://www.mendeley.com/documents/?uuid=53e88b28-ad0c-451a-90be-6e57c59a40e9”]}],”mendeley”:{“formattedCitation”:”(Saldaña, 2013. Una vez finalizado el proceso de construcción de las categorías analíticas, estas son: (a) presencia; (b) colaboración entre iguales; (c) trabajo como elemento de tranquilidad; y (d) aspectos de éxito para futuras réplicas.

Recogida y análisis de datos

Los datos del presente estudio se recogen durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020, y proceden de:

- Observaciones participantes no estructuradas del alumnado participante del aula-taller de carpintería recogidas diariamente durante 18 meses —septiembre 2018 a marzo 2020— y anotadas en un diario de campo.
- Valoraciones voluntarias del alumnado sobre el aula-taller de carpintería.
- Entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco profesionales que forman parte del centro educativo, realizadas en verano de 2022.

Para el análisis de los datos se opta por la técnica de la triangulación, combinando las observaciones participantes y las entrevistas semiestructuradas, con lo que la aproximación a la temática y al objeto de estudio, se produce a partir de un proceso de análisis basado en tres niveles: (a) identificar categorías de análisis del marco teórico; (b) codificación manual de las observaciones y las entrevistas sobre la base de las categorías analíticas; y, (c) analizar la información a partir de las categorías de análisis.

Resultados

A continuación, presentamos los principales resultados de la investigación en base las cuatro categorías analíticas: presencia, colaboración entre iguales, trabajo como elemento de tranquilidad, y aspectos de éxito para futuras réplicas.

En primer lugar, la presencia se identifica a partir de la participación del alumnado en el aula-taller de carpintería, donde, en principio, participa todo el alumnado, aunque existen casos puntuales de alumnado que no participa de las actividades debido a recomendación médica, psicológica o educativa; así como, en ocasiones, también se considera que determinado alumnado temporalmente no participe de la actividad, debido a que le genera malestar y sufrimiento.

En segundo lugar, la colaboración entre iguales es interpretada en relación con la ayuda mutua prestada o a la realización conjunta de tareas durante la realización de las creaciones, donde participan y colaboran entre sí, produciéndose una horizontalidad entre las relaciones, conllevando mayor motivación y percepción subjetiva de relación. Así, la colaboración entre iguales se da cuando el alumnado solicita ayuda, o cuando el alumnado de forma espontánea y voluntaria se presta ayuda entre sí. No en vano, la ayuda prestada no siempre es bien recibida, y a veces, esta es rechazada.

En tercer lugar, el trabajo como elemento de tranquilidad lo entendemos a partir del centrarse en el aquí y el ahora, prestando atención a la tarea que se realiza, y en momentos en que un alumno/a o alumnos/as están intranquilos, el trabajo manual actúa como forma de reducción de su malestar. De esta forma, el trabajo manual con un elemento natural como la madera, o la realización de las tareas propias de la carpintería, aportan momentos de tranquilidad. En este sentido, durante la realización de las distintas tareas, pueden surgir momentos de nerviosismo o intranquilidad que habitualmente son reconducidos con el trabajo manual. Así mismo, la realización de las creaciones no solo acostumbra a influir positivamente al alumnado de manera individual, sino que también lo hace al alumnado de manera colectiva.

Finalmente, los distintos testimonios coinciden en afirmar que la metodología de los talleres educativos artesanales con madera es totalmente exportable y reproducible en contextos educativos distintos a los de la educación especial, debido a que responde a las demandas del Decreto 175/2022 en relación con la necesidad de aprendizajes contextualizados que sean utilizados en distintas situaciones de la vida, y del Decreto 150/2017 en relación con la necesidad de los apoyos y necesidades universales para llevar a cabo la educación inclusiva.

Discusión y conclusiones

Al sistema educativo, cada vez se le exige un papel más activo en la promoción y desarrollo de la inclusión educativa de todo el alumnado, y la metodología de los talleres educativos artesanales con madera podría jugar un papel importante en este sentido, ya que se enfoca a la inclusión de todo el alumnado, fomentando su presencia, participación y éxito. Así, los resultados avalan esta tesis, al constatar que:

- Salvo casos excepcionales, todo el alumnado puede participar del taller de carpintería.
- El alumnado es el centro de toda la acción educativa desarrollada.
- La colaboración entre iguales produce horizontalidad entre las relaciones y una mayor motivación y percepción subjetiva de relación.
- La realización de las creaciones con madera es únicamente un medio para posibilitar el desarrollo de las finalidades educativas, y no una finalidad en sí misma.
- El trabajo manual actúa como forma de reducción del malestar del alumnado.
- El centrarse en el aquí y el ahora, prestando la atención a la tarea a realizar, actúa como precursor de la disminución de los momentos de intranquilidad entre el alumnado.

Con lo cual, esta metodología desarrollada en una escuela de educación especial, al enfocarse a la inclusión educativa, se convierte en una orientación innovadora y novedosa, extrapolable a los demás contextos educativos.

Impacto y transferencia

La metodología de los talleres educativos artesanales con madera, al contemplar plenamente la inclusión educativa, y al recoger las aportaciones de las distintas leyes educativas en materia de inclusión educativa (Decret 150/2017; Ley Orgánica 3/2020), su actuación no se limita únicamente en el contexto de la educación especial, sino que es extrapolable a los demás contextos educativos (educación ordinaria y educación informal) o etapas educativas (infantil, primaria y secundaria).

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, *núm. 7477*, de *19 d'octubre de 2017*, 1–18.

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, *núm. 8762*, de *29 de setembre de 2022*, 1–491.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, *núm. 340*, de *30 de desembre de 2020*, 61561–61567.

Puigdellívol, I. (2015). L'Escola de Cecs, Sordmuts i Anormals de l'Ajuntament de Barcelona (1911-1939): Una experiència truncada. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, *26*, 161–183. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.157

Resolución 2021/C 66/1, del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de La Unión Europea*, *núm. C66*, de *26 de febrer de 2021*, 1–21.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2a ed.). Sage Publications, Inc.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, *26*(1), 5–18. https://doi.org/10.1080/0305764960260101

Thorsteinsson, G., & Ólafsson, B. (2014). Otto Salomon in Nääs and his first Icelandic students in Nordic Sloyd. *History of Education*, *43*(1), 31–49. https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.835451

EQGED: propuesta de un indicador para medir la equidad educativa en función del género en las Comunidades Autónomas

Elena Sáez-González [1]
Adriana Gamazo [2]
José Carlos Sánchez-Prieto [2]
Susana Olmos-Migueláñez [2]
[1] *Universidad de Salamanca, España*
[2] *Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, España*
adrianagamazo@usal.es

Resumen

Se han realizado muchos intentos de cuantificar la relación entre el género y la educación a través de la propuesta de índices. Sin embargo, estos índices abordan la cuestión de manera muy superficial, teniendo en cuenta simplemente el nivel de acceso o egreso de la educación, y obviando otras cuestiones relevantes como la igualdad de oportunidades o el impacto social de la educación para ambos géneros. En esta comunicación se presenta una propuesta de índice que pretende cuantificar la brecha en la equidad educativa entre hombres y mujeres con datos de PISA 2022, entendida como la influencia diferencial del nivel socioeconómico sobre el rendimiento en función del género. Además, se compara este índice con otros relacionados con la igualdad de género en educación o el bienestar social en general. La relación entre el índice propuesto y otros índices existentes no resulta significativa. Si la brecha en la equidad educativa no es explicable por otras medidas de igualdad en la participación de la educación o indicadores socioeconómicos y de bienestar como el PIB o el Índice de Desarrollo Humano, cabe plantear la necesidad del estudio de los factores que puedan estar relacionados con esta brecha de cara a facilitar su reducción.

Palabras clave: Igualdad de género; educación secundaria; evaluación de la educación

Abstract

Numerous attempts have been made to quantify the relationship between gender and education through the proposal of indices. However, these indices often address the issue in a superficial manner, considering only the level of access or completion of education, while overlooking other pertinent issues such as equal opportunities or the social impact of education for both genders. This communication introduces an index proposal aiming to quantify the gap in educational equity between men and women with PISA 2022 data, defined as the differential influence of socioeconomic status on performance based on gender. Additionally, this index is compared with others related to gender equality in education or overall social well-being. The relationship between the proposed index and other existing indices is not statistically significant. If the gap in educational equity is not explainable by other measures of equality in educational participation or socioeconomic and well-being indicators like GDP or the Human Development Index, it suggests the necessity to study factors that may be related to this gap to facilitate its reduction.

Keywords: Gender equality; secondary education; educational evaluation

Introducción

Los intentos por tratar de cuantificar y medir la igualdad de género en el ámbito educativo se han visto reflejados en la construcción de índices para desarrollar evaluaciones a gran escala. Este tipo de evaluación es una de las más utilizadas en educación, pues permite exponer tendencias y procesos a partir de resultados obtenidos mediante el análisis de una gran muestra (Jiménez, 2014). No obstante, en muchas ocasiones estos índices pueden dejar vacíos a la hora de contemplar ciertas variables, llegando a medir únicamente las dimensiones de acceso a la educación (Bericat, 2011). Y este hecho, por tanto, puede propiciar que se realicen lecturas parciales de la realidad expuesta en los datos.

En realidad, es coherente contemplar la evaluación como una vía para la transferencia de conocimiento que debe formular los interrogantes adecuados (Picado, 2002). Por ello es fundamental contemplar las finalidades políticas de los resultados científicos (Weiss, 1973), evitando así generar una literatura inverosímil que pueda responder a estructuras e intereses ideológicos.

Así pues, la educación y el género interactúan en un espacio de tiempo dividido en un antes, un durante y un después articulados, por lo que formular las preguntas y establecer las variables acertadas dependerá de adoptar una perspectiva de la educación y el género como proceso dialéctico. Por ello, es preciso contemplar, no solo el acceso y la representatividad, sino también las expectativas de las mujeres hacia la educación y hacia su papel en esta, su experiencia durante este proceso y, con todo ello, sus expectativas y resultados después de la educación (Subrahmanian, 2005).

Una de las cuestiones que evidencian la experiencia durante el proceso educativo es la equidad, es decir, el grado en el que las circunstancias que escapan al control de las personas (nivel socioeconómico, género, estatus migratorio, etc.) influyen en sus logros educativos (de Haro et al., 2020). Aunque la equidad educativa está ampliamente estudiada (Ainscow, 2020), se encuentra un vacío en la literatura en cuanto al estudio de la equidad diferenciada por el género de los estudiantes. Por este motivo, en la presente comunicación se trata de dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Influye en diferente medida el nivel socioeconómico en el rendimiento de mujeres y hombres en las distintas Comunidades Autónomas españolas?

Método

Para dar respuesta al anterior interrogante, en esta comunicación se presenta un nuevo índice dedicado a la medida de la influencia del género en la equidad educativa de las Comunidades Autónomas, estableciendo una comparativa con otros índices relacionados con el género y las cuestiones socioeconómicas.

Para ello, la muestra utilizada son aquellas personas de 15 años que participaron en la prueba PISA de 2022 en España (n=30800). Las variables de interés procedentes de los cuestionarios competenciales y de contexto de dicha prueba (OECD, 2023) fueron tres: Género, rendimiento en matemáticas y nivel socioeconómico.

El índice EQGED (Equidad de Género en Educación) se calculó de manera que representara la influencia diferencial que tiene el nivel socioeconómico (NSE) en el rendimiento de los estudiantes en función de su género. Para ello se calculó una regresión simple para cada uno de los géneros, obteniendo el R^2 para cada uno de ellos y después calculando la siguiente fórmula para cada una de las Comunidades Autónomas que conforman el territorio, con el objetivo de obtener la ratio entre ambos datos:

De esta manera, valores por debajo de 1 significan distintos grados de desigualdad para las mujeres (mayor impacto del NSE en el rendimiento) y valores por encima de 1 indicarían un mayor impacto para los hombres. Además del valor concreto en el índice, se consideró de interés también conocer, a partir de los gráficos de tendencia, si las desigualdades de equidad entre hombres y mujeres se evidenciaban más agudamente en niveles bajos de NSE, niveles altos de NSE, o indistintamente en todo el espectro de NSE.

Por otro lado, se ha decidido comprobar la relación entre EQGED y otros índices de igualdad de género o cuestiones socioeconómicas, seleccionándose los siguientes:

- PIB per cápita (INE, 2023)
- Índice de Desarrollo Humano (IDH) (Global Data Lab, 2021)
- Dimensión "Formación" del IEGCAE (Índice de Equidad de Género de las Comunidades Autónomas de España, Gil-Lafuente et al., 2019), recalculado con los datos de ingreso y egreso de estudiantes en los distintos niveles universitarios para el año 2022 (Ministerio de Universidades, 2023).

Las técnicas estadísticas empleadas han sido la regresión lineal simple, para obtener los datos necesarios para el cálculo del índice EQGED, y la correlación para comprobar su relación con los otros índices seleccionados.

Resultados

En la tabla 1 pueden encontrarse los resultados para el índice propuesto por las autoras, el patrón de la desigualdad en el nivel de equidad, y los valores para el resto de los índices utilizados.

Tabla 1

Valores de los índices de igualdad/equidad de género o bienestar social utilizados, ordenados por puntuación en EQGED

Comunidad Autónoma	EQGED	IEGCAE_F	PIBpc	IDH	Patrón
Cantabria	0,39	0,07	26167	0,904	NSE bajo
Andalucía	0,44	0,07	21091	0,874	NSE bajo
La Rioja	0,62	0,10	29579	0,91	NSE bajo
Galicia	0,69	0,06	25906	0,902	NSE bajo
Cataluña	0,71	0,07	32550	0,916	NSE bajo
Canarias	0,74	0,09	22303	0,871	NSE bajo
Castilla-La Mancha	0,77	0,00	22574	0,87	Ambos
País Vasco	0,78	0,08	35832	0,932	NSE bajo
Murcia	0,80	0,08	23197	0,882	Ambos
Navarra	0,83	-0,02	33798	0,926	Ambos
Madrid	0,87	0,06	38435	0,94	Ambos
Baleares	0,92	0,07	29603	0,876	NSE bajo
Comunidad Valenciana	0,92	0,09	24473	0,895	NSE alto
Asturias	0,95	0,07	25675	0,9	NSE alto
Castilla y León	0,95	0,03	26992	0,906	NSE alto
Extremadura	1,05	0,09	21343	0,867	NSE alto
Aragón	1,15	0,04	31051	0,912	NSE alto

Teniendo en cuenta en primer lugar sólo los datos procedentes del índice EQGED, tanto en cuanto a su valor como al patrón de la desigualdad que presenta, puede observarse cómo, aunque existe una variedad de patrones de desigualdad, las cinco CCAA con valores más altos (Aragón, Extremadura, Castilla y León, Asturias y Comunidad Valenciana) presentan patrones de desigualdad en los niveles altos del NSE (figura 1).

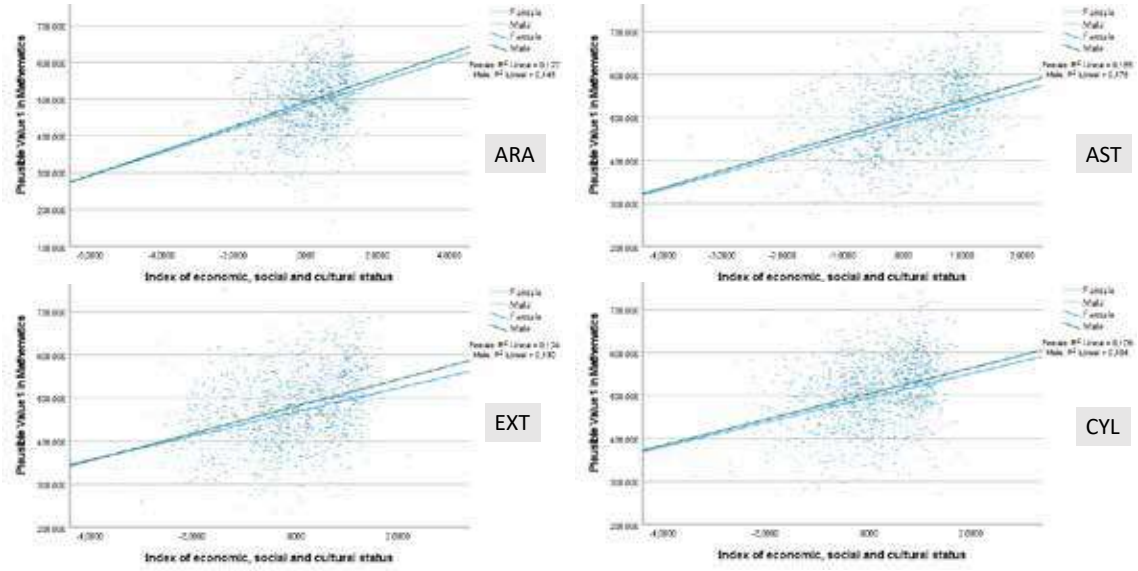


Figura 1

Gráficos de regresión lineal (NSE-rendimiento) por género, Aragón, Asturias, Extremadura y Castilla y León

En cambio, siete de las ocho CCAA que se sitúan en los valores más bajos del índice EQUIDAD (Cantabria, Andalucía, La Rioja, Galicia, Cataluña, Canarias y País Vasco) presentan el patrón contrario, encontrando las mayores desigualdades en los niveles bajos del NSE (figura 2).

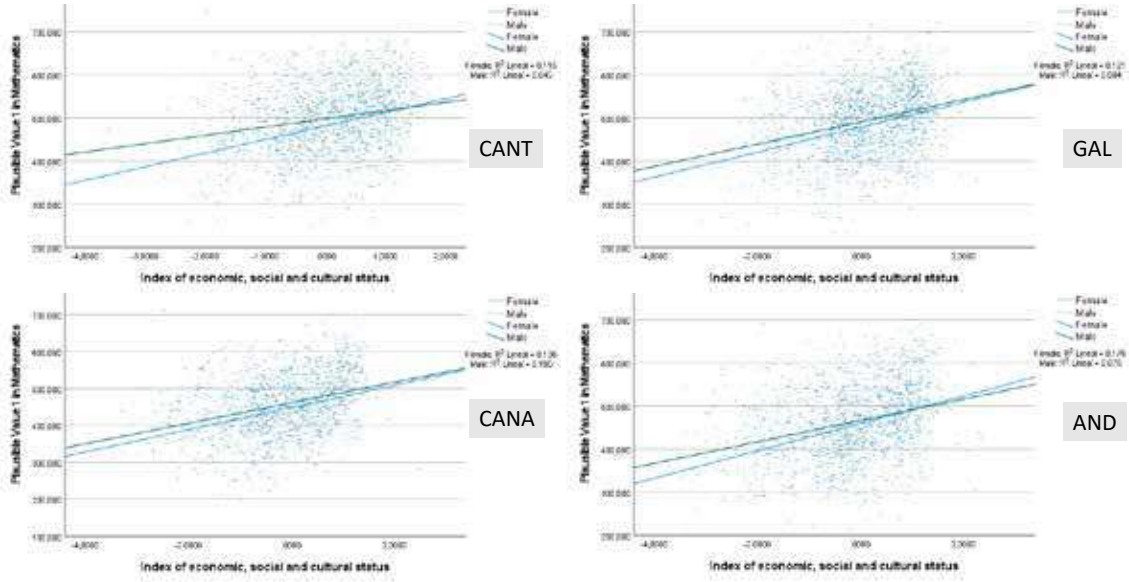


Figura 2

Gráficos de regresión lineal (NSE-rendimiento) por género, Cantabria, Galicia, Islas Canarias y Andalucía

Con respecto a la relación con los otros índices, se ha calculado la correlación de Pearson entre EQGED y el resto de los índices contenidos en la tabla 1, obteniendo resultados no significativos en todos los casos.

Discusión y conclusiones

A lo largo de esta comunicación se ha presentado un nuevo índice que mide la diferencia entre el impacto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes de secundaria españoles en función de su género. Este estudio de la brecha en la equidad educativa, hasta donde las autoras conocen, es novedoso en cuanto a su enfoque.

Los resultados muestran claras diferencias entre las CCAA españolas en cuanto a su nivel de brecha en equidad y el patrón de estas desigualdades. Algunas CCAA muestran desigualdades primariamente a niveles altos del NSE, indicando que a niveles bajos de NSE alumnos y alumnas puntúan parecido, pero a medida que se sube en el espectro económico los alumnos sacan mayor partido de los recursos y alcanzan mejores rendimientos con respecto a sus compañeras con mismo NSE. Otras CCAA muestran el patrón contrario, con relativa igualdad de rendimiento a niveles altos del NSE, pero desigualdades de rendimiento manifiestas en niveles bajos, lo cual supone un problema más preocupante, ya que significa que las alumnas más desfavorecidas económicamente sufren un impacto negativo en su rendimiento mayor que el de sus compañeros varones. Esto plantea dos cuestiones de investigación importantes: ¿qué factores de riesgo sufren en mayor medida las mujeres de NSE bajos que puedan explicar esta situación? y, ¿qué se puede hacer para paliar dichos efectos?

Por otro lado, lo que queda patente tras el análisis de correlación es que el índice EQGED no correlaciona significativamente ni con la participación diferencial de los géneros en la educación superior ni con otros indicadores socioeconómicos. Aunque ciertamente habría que investigar más en profundidad su relación potencial con otros índices, de cara a futuras investigaciones cabe plantear como objetivo principal la detección de factores relacionados con la inequidad educativa en función del género para poder establecer políticas y prácticas educativas eficaces para la reducción de esta brecha.

Impacto y transferencia

La existencia de índices que permitan cuantificar las desigualdades en torno al género en la educación es una valiosa herramienta de cara a plantear acciones eficaces para su reducción, desde los niveles políticos más altos hasta las prácticas educativas más cercanas a la población estudiantil, así como para permitir un instrumento de evaluación de sus efectos.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Bericat, E. (2012). The European Gender Equality Index: conceptual and analytical issues. *Social Indicators Research*, *108*, 1-28. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9872-z

de Haro, R., Ayala, A., & del Rey, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje ya la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista complutense de educación*, *30*(3), 341-352. https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381

Gil-Lafuente, A. M., Torres-Martinez, A., Amiguet-Molina, L., & Boria-Reverter, S. (2019). Gender equality index of the autonomous communities of Spain: a multidimensional analysis. *Technological and Economic Development of Economy, 25*(5), 915-933. https://doi.org/10.3846/tede.2019.10288

Global Data Lab (2022). Subnational HDI – Spain. https://globaldatalab.org/shdi/shdi/ESP/

Instituto Nacional de Estadística (2023). *Contabilidad Regional de España. Producto Interior Bruto regional. Serie 2020-2022*. INE.

Jiménez, J. A. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 9*(1), 109-126. https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.007

Ministerio de Universidades (2023). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades

OECD (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en

Picado, X. (2002) Criterios para realizar evaluaciones de calidad. *Revista de Ciencias Sociales*, *3*(97), 9-16. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/153/15309702.pdf

Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, *25*(4), 395-407. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.003

Weiss, C. (1973). Where polítics and evaluation research meet. *Evaluation Practice*, *1*(14), 93-106. https://doi.org/10.1177/109821409301400119

Investigación participativa sobre el impacto de la participación infantil[65]

Aitor López González [1]
Héctor Melero Sánchez [1]
[1] *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*
aitorlopezgonzalez@edu.uned.es

Resumen

La tradicional exclusión de la participación ciudadana de niñas, niños y adolescentes (NNA) en el imaginario social está siendo modificada por la creación de normativa internacional y nacional que impulsa nuevos mecanismos y estructuras de participación de NNA. Pese a este avance, estas estructuras no están teniendo un impacto en la creación de nuevas políticas públicas, NNA reclaman una participación más activa en la toma de decisiones y se evidencia una carencia evaluativa del impacto social de estos mecanismos. Esta investigación se desarrolla mediante una metodología participativa e inclusiva junto a NNA que forman parte de consejos de participación municipales pertenecientes a la Red de Infancias y Adolescencia (RIA). La participación directa y protagonista de NNA en el estudio está mostrando resultados iniciales del impacto que está teniendo su participación en los Órganos de Participación de NNA en el municipio, en sus contextos sociales y comunitarios y en ellas mismas, a través de sus experiencias. En términos de transferencia, se prevé la realización de una guía orientada a la incidencia y mejora de los consejos de participación, así como la difusión de los resultados en congresos y publicaciones científicas involucrando a NNA en su realización.

Palabras clave: Investigación participativa, Participación social, Infancia.

Abstract

The traditional exclusion of children and adolescents from citizen participation in the social imaginary is being modified by the creation of international and national regulations that promote new mechanisms and structures for child participation. Despite this progress, these structures are not influencing the creation of new public policies, children and adolescents are demanding more active participation in decision-making and there is a lack of evaluation of the social impact of these mechanisms. This research is carried out using a participatory and inclusive methodology with children and adolescents who are part of the municipal participation councils belonging to the Childhood and Adolescence Network (RIA). The direct and protagonist participation of children and adolescents in the study is showing initial results of the impact that their participation in the municipality's child participation bodies is having on their social and community contexts and on themselves, through their experiences. In terms of transfer, the elaboration of a guide aimed at influencing and improving the participation councils is planned, as well as the dissemination of the results in congresses and scientific publications, involving children in their implementation.

Keywords: Participatory research, Social participation, Childhood.

Introducción

En nuestras sociedades democráticas se entiende que la participación ciudadana es un requisito fundamental, sin embargo, algunos colectivos han sido tradicionalmente excluidos de esta participación, entre los cuales destacan los NNA. (Cussiánovich & Martínez 2017). A pesar de las muestras de agencia y participación política de NNA a lo largo de la historia, el imaginario social les sitúa en una posición subalterna respecto al adulto como semi ciudadanos, ciudadanos en desarrollo o futuros ciudadanos (Casas 2010; Cohen 2005; Morales y Magistris 2019; Ramiro y Alemán 2016). La Convención de los Derechos del Niño (CDN) (ONU: Asamblea General 1989) trató de cambiar este imaginario social reconociendo a los NNA como sujetos de derecho frente al marco previo, para lo que ha venido señalando la participación como una clave y como uno de sus principios generales (ONU: CRC 2009,2013).

65 Proyecto Evaluación participativa del impacto de la participación infantil en municipios de la Comunidad de Madrid. Ref. 2023-VICE-0032. Financiado por el Vicerrectorado de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la UNED en el marco de la "Convocatoria de ayudas para el desarrollo de proyectos de investigación Talento joven 2023"

Tres décadas después de la CDN se ha ido acumulando normativa nacional e internacional en este sentido y, en paralelo al desarrollo de esta normativa se han ido creando mecanismos y estructuras de participación de NNA más o menos estables y con más o menos incidencia, tales como los Consejos y Parlamentos de NNA que se encuentran en más de 40 países actualmente (Janta et al. 2021). Sin embargo, y a pesar de esta dilatada experiencia, hay una clara carencia en la evaluación de estos mecanismos, especialmente en lo que se refiere a su impacto social. En el reciente estudio sobre la participación infantil en Europa, Janta et al. (2021) aseguran que muy pocos, de los más de 300 mecanismos de participación infantil identificados, muestran evidencias de su impacto en la creación de políticas públicas. Señalando que, en general, la participación de NNA no se percibe ni implementa como parte integral de los procesos de toma de decisiones, centrando los modos de participación fundamentalmente en la información y la consulta, y en menor medida en la participación y toma de decisiones. Lo que puede explicar por qué un número muy elevado de NNA querrían participar más activamente, pero siente que no se les toma suficientemente en cuenta en los procesos de toma de decisiones (UNICEF y Eurochild 2019; UNICEF et al. 2021). Los resultados a nivel nacional no son muy diferentes; en este caso son los adultos implicados en los procesos de participación infantil perciben que la participación infantil tiene un impacto positivo en los propios NNA (sobre todo en términos de aprendizaje) así como en propio municipio (Cano-Hila et al., 2021), aunque cuando se les pregunta por los modos de participación también prevalece la información y consulta (Melero et al. 2021). En cualquier caso, los resultados de estas últimas investigaciones a nivel europeo y nacional encuentran que la evaluación del impacto de los mecanismos de participación infantil es un elemento clave que debe seguir siendo investigado.

> Para ello, consideramos clave seguir investigando sobre el impacto de las políticas públicas en el fomento de la participación infantil y adolescente en sus comunidades, desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, así como focalizando la mirada en dimensiones que van más allá de los aprendizajes, como son la satisfacción de necesidades, la gobernanza y la transformación de sus realidades sociales (Cano-Hila et al., 2021:84).

Método

Nuestra propuesta de trabajo se desarrolla a través de metodologías participativas en las que NNA son las protagonistas de la investigación, observando lo que hacen y escuchando lo que tienen que decir. El conocimiento surge de los contextos concretos donde las personas están produciendo significado mediante la relación y comunicación (Abril y Ballesteros, 2019). Además, la participación directa en la investigación de los implicados en una práctica social aumenta las posibilidades de triangulación y la utilidad del conocimiento generado, lo que se alinea directamente con la línea de investigación participativa (Alatorre. 2016; Sales et al., 2019). Para ello, se utilizarán distintas técnicas y estrategias participativas ajustadas a cada situación, utilizando además el componente activo, lúdico y multimétodo adecuado a estos contextos de participación infantil (Castro et al. 2016).

Hipótesis y objetivos

Nuestra hipótesis de partida asume que una investigación participativa o colaborativa con NNA facilita el conocimiento directo sobre la utilidad o impacto que tiene su participación, enriquecerá sus conocimientos y competencias ligados a la participación y producirá mejoras en los órganos de participación. Del mismo modo, la co-creación de materiales producidos sobre los obstáculos y facilitadores en el desarrollo de la participación de NNA, permitirá la transferencia de los resultados a otras experiencias y órganos de participación infantil. Partiendo de este planteamiento, el objetivo general que guía este trabajo es analizar y conocer el impacto que los Órganos de Participación de NNA tienen en el municipio y en las personas implicadas directa e indirectamente, desarrollando y difundiendo una propuesta de incidencia y mejora de impacto en los Órganos de Participación de NNA.

Población:

Para llevar a cabo esta investigación se trabajará con los consejos de participación que formen parte de la RIA: comisión intermunicipal que trata de fomentar encuentros entre órganos de participación infantil y juvenil de distintas localidades. La participación en el proyecto será voluntaria y cada grupo municipal se encargará de llevar a cabo las acciones acordadas en sus municipios.

Etapas del trabajo:

Como se puede observar en la Figura 1, nuestro trabajo cuenta con *Fases y Encuentros*, que se diferencian en:

- *Las Fases*: son periodos de trabajo de varios meses, donde se prevé un trabajo sobre todo a distancia mediante herramientas digitales.
- *Los Encuentros*: son reuniones presenciales concentradas en una jornada. Su objetivo es generar espacios relacionales de carácter lúdico, que favorezcan el trabajo en grupo.

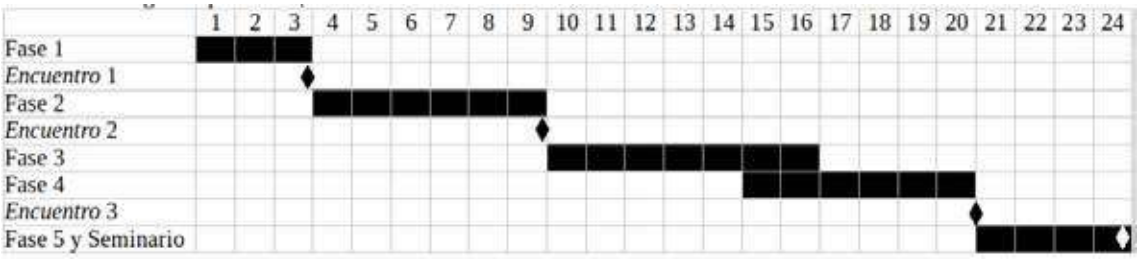


Figura 1

Cronograma de trabajo por meses

La investigación se realizará en 5 fases en las que, de manera participativa, se revisarán los objetivos y escenarios de la investigación (fase 1); se escogerán los contenidos a investigar y las técnicas a utilizar para ello (fase 2); se llevará a cabo el trabajo de campo (Fase 3); se analizará de manera conjunta la información (Fase 4); y se difundirán los resultados alcanzados (Fase 5).

Resultados

En estos momentos, la investigación está en la segunda fase, orientada a consensuar el trabajo de campo. Aunque es prematuro hablar de los resultados de la investigación, podemos vislumbrar algunas conclusiones:

- El carácter participativo de esta investigación requiere flexibilizar y replanificar, de forma creativa, la temporalización de las fases y el contenido de los encuentros, según la disponibilidad y las perspectivas de NNA que participan en el estudio. El lenguaje y la manera de investigar debe adaptarse a las características de las participantes. Ha sido necesario cambiar los términos utilizados en la investigación hablando de misterios, pistas, o sospechosas/os. Este lenguaje accesible, ha sido acompañado de técnicas de participación de carácter lúdico. En las reuniones online esto ha resultado un reto, lo que nos ha obligado a ser constantemente creativas.
- El trabajo a través de la RIA nos ha facilitado llegar a un gran número de municipios hasta el momento. No obstante, no sabemos si va a facilitar el trabajo de campo futuro pues el número de NNA que participa en la investigación varía según el municipio.

Por otro lado, respecto a su percepción acerca del impacto de la participación se pueden adelantar las siguientes conclusiones:

- Respecto al impacto personal, las participantes dan valor a las relaciones que establecen en este espacio y los aprendizajes participativos y sociopersonales que adquieren.
- El impacto de las personas que colaboran de manera indirecta en esta participación reconoce en ellas/os nuevos conocimientos del municipio y/o comunidad y una sensibilidad a los derechos de NNA
- En cuanto a la huella que tiene su participación en la comunidad, se identifican más actividades inclusivas, y lugares de encuentro, así como propuestas ciudadanas y sociales para la mejora de su entorno municipal.
- Por último, en relación con las políticas públicas, encontramos que hay mayor compromiso político en la creación o mantenimiento de infraestructuras y la realización de actividades demandadas.

Discusión y conclusiones

La investigación acerca de la participación de NNA requiere para mantener su coherencia la aplicación de técnicas participativas e inclusivas. En este proceso, nos está obligando a ser constantemente creativas, cuestionando los tiempos, lógicas, lenguajes y planteamientos más clásicos de la investigación. Creemos que NNA tienen un conocimiento amplio y profundo sobre el impacto de su participación, como se comprueba en los resultados iniciales que se están obteniendo.

Impacto y transferencia

Queremos que este estudio incida y mejore los mecanismos y órganos de participación de NNA, en sus contextos comunitarios y en el aprendizaje democrático y de habilidades socio personales de las participantes.

Se prevé la creación de una guía que pueda ser utilizada por los consejos de participación. Asimismo, se difundirán los resultados alcanzados en congresos y publicaciones científicas, en foros de participación y en programas de formación relativos a la educación. Todo ello se hará involucrando a NNA en su realización

Referencias bibliográficas

Abril, D. y Ballesteros B. (2019). Sentido y forma de la investigación en Educación Social. En B. Ballesteros Velázquez (coord.). *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 25-56). UNED.

Cano-Hila, A. B., Pose, H., & Gil-Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, 38,* 77–88. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.05

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 17*, 15-28.

Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación xx1, 19*(2), 105-126. https://doi.org/10.5944/educxx1.16455

Cohen, E. F. (2005). Neither Seen Nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies, 9* (2), 221-240. https://doi.org/10.1080/13621020500069687

Cussiánovich, A. y Martínez, M. (2017). La participación de los niños y niñas como factor constitutivo del bienestar de la comunidad. En A. Cussiánovich, *Ensayo sobre Infancia III* (pp. 214-256). Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe

Janta, B., Bruckmayer, M., Silva, A. De, Gilder, L., Culora, A., Cole, S., … Hagger-vaughan, A. (2021). *Study on child participation in EU political and democratic life*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/child_participation_final_report_10.02.2021_final_v0.6_web_pdf_1.pdf

Melero, H. S., Sánchez-Lissen, E., Esteban, M. B., & Martínez, M. (2021). Infancia, adolescencia y participación ciudadana en los municipios. La mirada de figuras técnicas y cargos electos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, 38*, 47–60. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.03

Morales, S. & Magistris, G. (2019). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs co-protagonistas de la transformación social. En S. Morales y G. Magistris (Comp.) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-47). Editorial Chirimbote.

ONU: Asamblea General (1989) *Convención de los Derechos del Niño.*

ONU: CRC (2009) *Observación general Nº12 El derecho del niño a ser escuchado.*

ONU: CRC (2013) *Observación general Nº14 Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)*

Ramiro, J., y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers, 101*(2), 169-193. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2218

Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2019). “Estrategias de investigación-acción participativa para la transformaión”. En B. Ballesteros Velázquez (coord.). *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 391-420). UNED.

UNICEF y Eurochild (2019). *The Europe Kids Want. Sharing the views of children and young people across Europe.* https://eurochild.org/uploads/2020/11/Euro_Kids_Want_Brochure_Nov2019.pdf

UNICEF, ChildFund Alliance, Eurochild, Save The Children &World Vision (2021) *“Our Europe, Our Rights, Our Future” Children’s and young people’s contribution to the new EU Strategy on the Rights of the Child and the Child Guarante.* https://www.unicef.org/eu/reports/report-our-europe-our-rights-our-future

Diversidad sexo-genérica, familiar y estereotipos de género en los TFG del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la UJI

Aida Sanahuja Ribés [1]
Francisco Javier Cantos Aldaz [1]
Lidón Moliner Miravet [1]
Jordana Planell Molist [1]
[1] *Universitat Jaume I, España*
asanahuj@uji.es

Resumen

En el Estado español nos encontramos ante un vacío académico en materia de diversidad sexo-genérica en la educación superior. Apenas se plantea esta temática en la formación del futuro profesorado. Por ello, nos preguntamos: ¿Se ha publicado en el repositorio de la biblioteca de la Universitat Jaume I algún TFG del grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil en materia de diversidad afectivo-sexual entre el 2017 a 2022? La muestra de este estudio está compuesta por un total de N=533 trabajos final de grado (TFG) del Grado en Maestro/a de Educación Infantil publicados en el repositorio de la Universitat Jaume I. El periodo de estudio seleccionado ha sido del año 2017 hasta el 2022. Del total de TFG publicados solamente se han detectado 27 TFG que aluden a temáticas referentes a la diversidad afectivo-sexual. Lo que supone un 5,06% de los trabajos defendidos. Concretamente se han identificado 15 trabajos que hacen referencia a la diversidad sexo genérica, 8 trabajos que se centran en los estereotipos de género y 4 trabajos que aluden a la diversidad familiar. Este estudio revela una escasa representación de la diversidad afectivo-sexual en los TFG de Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat Jaume I.

Palabras clave: formación; comportamiento sexual; educación.

Abstract

In Spain there is an academic vacuum in the field of gender diversity in higher education. This topic is hardly raised in the training of future teachers. Therefore, we asked ourselves: has any final degree works of the degree in Early Childhood Education Teacher on affective-sexual diversity been published in the repository of the library of the Universitat Jaume I between 2017 and 2022? The sample of this study is composed of a total of N=533 final degree works of the Degree in Early Childhood Education Teacher published in the Universitat Jaume I repository. The selected study period was from 2017 to 2022. Of the total number of published final degree works , only 27 final degree works have been detected that refer to topics related to affective-sexual diversity. This represents 5.06% of the defended works. Specifically, 15 papers have been identified that refer to gender diversity, 8 papers that focus on gender stereotypes and 4 papers that allude to family diversity. This study reveals a scarce representation of affective-sexual diversity in the dissertations of Early Childhood Education teachers at the Universitat Jaume I.

Keywords: Training; Sexual behaviour; education.

Introducción

La asignatura de trabajo de final de grado (de ahora en adelante, TFG) es obligatoria para obtener cualquier grado universitario. En esta asignatura, el alumnado tiene que demostrar que ha adquirido las competencias y los conocimientos propios de la titulación. Mut-Amengual et al. (2023) señalan que existen diferencias considerables en la diversidad de formatos y el número de créditos destinados a la asignatura de TFG entre las diferentes universidades españolas. A menudo, los estudiantes basan su TFG en situaciones didácticas o proyectos vinculados a la asignatura de prácticum con mucha descripción, poca o escasa fundamentación teórica y sin una reflexión profunda (Giner et al., 2018). Este hecho puede explicar el porqué uno de los principales temas abordados en el TFG de los estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil es la educación inclusiva basada en un enfoque curricular (dar respuesta a la diversidad desde el currículum para superar dificultades de aprendizaje) o

un enfoque psicopedagógico (atención educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales o en riesgo de exclusión social)(Planell-Molist y Sanahuja, 2024).

En el Estado español nos encontramos ante un vacío académico en materia de diversidad sexo-genérica en la educación superior (Airton y Koecher 2019). Apenas se plantea esta temática en la formación del futuro profesorado (Hermoso-Larzabal et al., 2024; Sánchez et al., 2022). Sin embargo, para que los espacios educativos sean inclusivos y libres de situaciones LGTBIfobicas los futuros profesionales de la educación deben estar sensibilizados y formados en materia de diversidad sexo-génerica y familiar, así como tomar conciencia crítica sobre los estereotipos de género (Sondag et al., 2020).

En esta comunicación nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Se ha publicado en el repositorio de la biblioteca de la Universitat Jaume I algún TFG del grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil en materia de diversidad afectivo-sexual entre el 2017 a 2022?, ¿Sobre qué temáticas concretas se han focalizado?, ¿En qué años se han defendido?, ¿Desde qué áreas de conocimiento se han dirigido estos trabajos?, ¿En qué idioma se han efectuado dichos trabajos?¿Están publicados en acceso abierto?, ¿en qué plan de estudios?

Método

Muestra

La muestra de este estudio está compuesta por un total de N=533 trabajos final de grado (TFG) del Grado en Maestro/a de Educación Infantil publicados en el repositorio de la Universitat Jaume I. El periodo de estudio seleccionado ha sido del año 2017 hasta el 2022 (comprendiendo un total de 5 años). En el curso 2021/2022 hay un cambio en la política de incorporación de los TFG en el repositorio. Hasta dicho curso académico se publicaban todos los TFG estuvieran o no en acceso abierto disponiendo de la información básica en el repositorio institucional (título, autoría, resumen, palabras clave). A partir de dicho curso académico solamente se publican aquellos que cuentan con la autorización, por parte del alumnado y de la persona que lo ha tutorizado, para ser publicados en acceso abierto.

Procedimiento de la investigación

Este trabajo se ha desarrollado durante el primer trimestre del curso 2022/2023 con la recopilación de los TFG publicados en el repositorio institucional de la Universitat Jaume I. En una primera fase, se realizó una clasificación general de los 533 TFG en un Excel, para realizar un posterior análisis. La tabla del excel contaba con la siguiente información: título, resumen, autoría, persona tutora, departamento de la persona tutora, área de conocimiento, URL, curso académico de defensa del TFG, idioma, acceso abierto o cerrado, código de la materia.

Una vez se contó con toda la información organizada en el Excel se procedió con un análisis de contenido (Ortega et al., 2022) para proceder con la categorización y etiquetado de los datos. El análisis efectuado fue por una parte cuantitativo (frecuencias) y cualitativo (unidades de significado) (Ñaupas et al., 2019). En un primer momento, se identificaron las diferentes temáticas de los TFG a partir de la lectura del título, el resumen y las palabras clave que constan en la ficha de todos los trabajos. En una segunda fase se focalizó el análisis en aquellos TFG que versaban sobre diversidad afectivo-sexual. Para el análisis de contenido se siguió una lógica inductiva.

Resultados

A partir de la lectura de los apartados referentes al «Título», «Resumen» y «Palabras clave» se identificaron las temáticas generales de los 533 TFG. Del total de TFG publicados solamente se han detectado 27 TFG que aluden a temáticas referentes a la diversidad afectivo-sexual. Lo que supone un 5,06% de los trabajos defendidos. Concretamente se han identificado 15 trabajos que hacen referencia a la diversidad sexo genérica, 8 trabajos que se centran en los estereotipos de género y 4 trabajos que aluden a la diversidad familiar.

Seguidamente se van a desglosar las temáticas seleccionadas atendiendo al año de defensa, el área de conocimiento, el idioma, si están publicados en acceso abierto y el código de la materia (Ver tabla de la 1 a la 5). Se han seleccionado estas variables, pues son las disponibles en el repositorio de la Universidad. El año de defensa nos permite ver los cursos en los que se han defendido TFG de las temáticas estudiadas, el número de trabajos adscritos a cada área de conocimiento se acompaña por el número de créditos adscritos en la memoria del grado.

Indagar sobre el idioma de realización de los TFG nos informa del idioma escogido por los estudiantes a la hora de realizar dicho trabajo. Se ha optado por presentar los datos de publicación en acceso abierto dado la apuesta que se está haciendo al respecto desde las Universidades.

Tabla 1

TFG según año de defensa.

Año de publicación	*Diversidad sexo-genérica*	*Diversidad familiar*	*Estereotipos de género*	*TOTAL*
2017	5	1	1	7
2018	1	1	1	3
2019	4	0	3	7
2020	4	2	2	8
2021	0	0	0	0
2022	1	0	1	2

Tabla 2

TFG según área de conocimiento.

Área de conocimiento	*Total de créditos**	*Diversidad sexo-genéri-ca*	*Diversidad familiar*	*Estereotipos de género*	*TOTAL*
Teoría e historia de la educación	5,92	5	1	3	9
Didáctica de la lengua y la literatura	5,92	4	1	1	6
Didáctica y Organización escolar	10,74	2	0	4	6
Didáctica de la expresión musical	1,30	1	0	0	1
Psicología Evolutiva y de la Educación	7,78	1	0	0	1
Didáctica de la Expresión corporal	3,89	1	0	0	1
Didáctica de las Ciencias Sociales	2,03	1	1	0	2
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	2,03	0	1	0	1
Didáctica de las Matemáticas	2,60	0	0	0	0
Didáctica de las Ciencias Experimentales	3,89	0	0	0	0
Didáctica de la Expresión Plástica	2,60	0	0	0	0
Música	1,30	0	0	0	0

*Fuente: Memoria del Título de Graduado o Graduada en Maestro o Maestra de Educación Infantil por la Universitat Jaume I (2018).

Tabla 3

TFG según el idioma.

Idioma	*Diversidad sexo-genérica*	*Diversidad familiar*	*Estereotipos de género*	*TOTAL*
Catalán	5	1	1	7
Castellano	10	3	7	20
Inglés	0	0	0	0

Tabla 4

TFG según el derecho de acceso.

Derecho de acceso	*Diversidad sexo-genérica*	*Diversidad familiar*	*Estereotipos de género*	*TOTAL*
Abierto	7	1	0	8
Cerrado	8	3	8	19

Tabla 5

TFG según código de la materia (plan de estudios).

Código de la materia	*Diversidad sexo-genérica*	*Diversidad familiar*	*Estereotipos de género*	*TOTAL*
MI1040. Plan extinguido	13	4	4	21
MI1840. Plan actual	2	0	4	6

A continuación, en la Tabla 6 se han seleccionado, a modo de ejemplo, algunos títulos de TFG clasificado en la temática de diversidad sexo-genérica, familiar y estereotipos de género.

Tabla 6

Ejemplos de TFG por temática.

Temática	*Título de TFG*
Diversidad sexo-genérica	-La transexualidad trabajada desde el álbum ilustrado (TFG núm. 208). -Educación literaria e identidades. Visibilización del colectivo homosexual desde las primeras etapas de educación infantil (TFG núm. 230). -Análisis de cuentos infantiles: Diversidad Afectivo-Sexual y estereotipos de género (TFG núm. 267). -Descubrir la diversidad sexual mediante la LIJ (TFG núm. 314).
Diversidad familiar	-Necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual en las aulas a través de la diversidad familiar (TFG núm. 290). -La diversidad familiar: normalización de las diferentes realidades dentro del aula de infantil (TFG núm. 332). -Educación para la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva de las familias homoparentales (TFG núm. 463). -Descubriendo la diversidad familiar en el aula de educación infantil (TFG núm. 402).
Estereotipos de género	-Educar para la paz desde la etapa de Infantil a través de la coeducación (TFG núm. 274). -Los roles de género en la etapa de educación infantil: educar para la igualdad (TFG núm. 300). -Tratando estereotipos: propuesta coeducativa en el aula de educación infantil (TFG núm. 471). -Propuesta pedagógica para la coeducación en el aula de infantil de 5 años (TFG núm. 473)

Discusión y conclusiones

A través de esta comunicación se ha podido comprobar como apenas el 5,06% del total de los TFG publicados referentes al grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil, entre el 2017 al 2022, en el repositorio de la UJI centran su atención en la diversidad afectivo-sexual. Por tanto, este estudio revela una escasa presencia de la diversidad afectivo-sexual en los TFG de Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat Jaume I. Los trabajos localizados se han podido clasificar en tres grandes temáticas: 1) diversidad sexo-genérica, 2) diversidad familiar y 3) estereotipos de género. El mayor número de TFG sobre la temática se localizan en el año 2017, 2019 y 2020. Las áreas donde más TFG se han dirigido sobre la temática estudiada son: Teoría e historia de la educación, Didáctica de la lengua y la literatura, Didáctica y Organización escolar. Mayoritariamente los trabajos se han defendido en lengua castellana. La mayoría de los trabajos no han sido publicados en acceso abierto y corresponden al plan antiguo (ya extinguido).

La falta de atención a esta temática evidencia la necesidad de una mayor sensibilización y formación en diversidad sexo-genérica para los futuros profesionales de la educación, contribuyendo así a la creación de espacios educativos inclusivos y libres de discriminación LGTBIfóbica.

Como limitaciones se destaca que solamente se ha abordado el grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil, sería interesante ampliar el estudio al grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria u otras titulaciones como, por ejemplo, el Máster Universitario en Psicopedagogía o Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Impacto y transferencia

Esta comunicación pone de manifiesto la necesidad de fomentar la sensibilización y concienciación de los futuros profesionales de la educación infantil en materia de educación afectivo-sexual. Así mismo, llama la atención sobre la necesidad de la actualización de las competencias académicas de los planes de estudios, en materia de diversidad sexo-genérica, centrados en la formación de los futuros profesionales de la educación.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación educativa financiado por la Universitat Jaume I con referencia: 52166/24.

Referencias bibliográficas

Airton, L., y A. Koecher. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and teacher education* 80, 190-204. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004

Giner, A., Iglesias, M. J., y Lozano, I. (2018). La realidad escolar a través de la programación didáctica en la educación infantil: reflexiones a través del Trabajo Fin de Grado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22*(2), 427-446. https://doi.org/k87m

Hermoso-Larzabal, E., López de Arana Pardo, E., y Aristizabal Llorente, P. (2024). La identidad de género y la diversidad afectivo-sexual en los Grados de Educación de la Universidad Del País Vasco (UPV/EHU): Una demanda formativa no cumplida. *Revista de Investigación Educativa, 42*(1), 147–163. https://doi.org/10.6018/rie.546421

Mut-Amengual, B., Rosselló-Ramon, M. R., Bagur, S., y Verger, S. (2023). Análisis de las guías docentes de los TFG en las universidades españolas. *Revista Complutense de Educación, 34*(3), 481-494. https://doi.org/k87p

Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J. y Romero, H. E. (2019). *Metodología de la Investigación cuantitativa cualitativa y redacción de la tesis.* Ediciones de la U.

Ortega, W., Aponte, O., Canteño, R. C., Chijchiapaza, S. L., y Padilla, C. F. (2022). Análisis de datos cualitativos en la investigación educativa. *Universidad y Sociedad, 14*(2), 617-627. https://tinyurl.com/mukk8kue

Planell-Molist, J., y Sanahuja, A. (2024). Temàtiques tractades en els treballs de final de grau del grau en Mestre o Mestra d'Educació Infantil de la Universitat Jaume I: una mirada des de l'educació inclusiva. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 17*(1), 1-17. https://doi.org/10.1344/reire.43639

Sánchez, B., Escribano, M., y Álvarez, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica. Hacia una escuela queer. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades,* 7, 19-33. https://doi.org/k87t

Sondag, K. A., Johnson, A. G., y Parrish, M. E. (2020). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth.* https://doi.org/gmf49x

Educación lingüística de adultos: experiencias de formación colaborativa y participativa para la sostenibilidad social

Denise Paola Holguín Vaca [1]
Júlia Llompart Esbert [1]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
denise.holguin@uab.cat

Resumen

Ante la necesidad de abordar los desafíos educativos en contextos migratorios y promover la inclusión lingüística de adultos, el estudio propone explorar estrategias colaborativas y participativas para la formación de docentes de lenguas en Cataluña. Adopta una metodología cualitativa basada en la investigación-acción-colaborativa, involucrando a docentes en formación y a practicantes en un proceso reflexivo y participativo. Se implementa el Design Thinking como marco metodológico para identificar y abordar desafíos pedagógicos de manera colaborativa, así como para promover la implementación de soluciones inclusivas. Los resultados muestran que la formación colaborativa y participativa propicia una comprensión situada y complejizada de las realidades educativas, conduciendo al desarrollo de propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades concretas de los estudiantes. Esta experiencia multidimensional promueve una práctica pedagógica inclusiva y socialmente transformadora, fortaleciendo el empoderamiento de los agentes educativos. La investigación ha tenido un impacto directo en la formación de docentes con perspectiva inclusiva y en la calidad de la enseñanza recibida por los alumnos adultos, así como en la implementación de metodologías colaborativas basadas en retos en la formación docente universitaria.

Abstract

Given the need to address educational challenges in migratory contexts and promote the linguistic inclusion of adults, the study explores collaborative and participatory strategies for the training of language teachers in Catalonia. It adopts a qualitative methodology based on collaborative action-research, involving pre-serving and in-service in a reflective and participatory process. Design Thinking is implemented as a methodological framework to identify and address pedagogical challenges in collaboration, as well as to promote the implementation of inclusive educational solutions. The results show that collaborative and participatory training fosters a situated and complex understanding of educational realities, leading to the development of pedagogical responses adapted to the specific needs of students. This multidimensional experience promotes an inclusive and socially transformative pedagogical practice, strengthening the empowerment of educational agents. The research has had a direct impact not only on the training of teachers with an inclusive perspective and on the quality of the teaching received by adult students, but also on the implementation of collaborative challenge-based methodologies for teacher training in higher education.

Introducción

En línea con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) impulsada por las Naciones Unidas en la Agenda 2030, es fundamental orientar la educación hacia un paradigma de inclusión y equidad que contribuya a la alfabetización, al acceso a los distintos niveles de educación y a la reducción de las desigualdades. La educación lingüística de los adultos emerge como un medio esencial para fomentar la equidad y el acceso igualitario de todas las mujeres y todos los hombres, independientemente de su edad, origen o estatus socioeconómico a formaciones educativas significativas y de calidad (Objetivo 4.3). En el contexto particular de Cataluña, la aún vigente Ley de Acogida de las Personas Inmigradas de 2010 establece que las personas de orígenes diversos en el territorio catalán son titulares del derecho a recibir una educación lingüística (alfabetización y aprendizaje en catalán y castellano) como un mecanismo indispensable para la inclusión social. Sin embargo, su logro se ve enfrentado a una serie de retos importantes, que no solamente se circunscriben al despliegue de recursos e infraestructuras necesarias para implementar programas eficaces de educación lingüística, sino, especialmente a la formación de los distintos agentes involucrados en esta labor (profesionales en formación o en activo, voluntarios, etc.).

Si bien el interés académico y pedagógico hacia la educación lingüística de adultos y la formación de agentes implicados está en constante crecimiento en las últimas décadas, es importante reconocer que se suele adoptar una perspectiva deficitaria (Villalba, 2018): el énfasis suele estar en subsanar las deficiencias, debilidades o carencias atribuidas tanto de los estudiantes como de los agentes de enseñanza. Por ello, para avanzar hacia los objetivos de sostenibilidad social, es imprescindible no solo potenciar y ampliar la oferta de programas de formación (Objetivo 4C) de quienes se dedican a la didáctica de las lenguas para esta población concreta, sino promover una formación inicial y continua que tome como punto de partida las capacidades y experiencias, que reconozca y valore la diversidad de conocimientos y saberes, que promueva prácticas pedagógicas que fomenten la inclusión y la equidad y que, en definitiva, prepare agentes educativos para abordar los retos pedagógicos de las aulas superdiversas del siglo XXI (Masats & Guerrero, 2018). Promover esta justicia cognitiva implica contextualizar la formación de formadores en las realidades locales y crear oportunidades para la colaboración, la participación, el diálogo y la cocreación de conocimiento pedagógico a través de la identificación y gestión de retos concretos. De esta manera, la formación puede transformarse en un espacio inclusivo, reflexivo y socialmente transformador.

Frente a estos desafíos, esta comunicación presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo explorar estrategias colaborativas y participativas para la formación de docentes de lenguas para adultos en contextos de migración.

Método

Para dar respuesta a este objetivo se siguió una metodología de tipo cualitativo. Concretamente, siguiendo la lógica de la construcción del conocimiento educativo de forma colaborativa, se propusieron metodologías participativas y colaborativas tales como la investigación-acción-colaborativa (Nussbaum, 2017) y la investigación-acción-formación (Assis y Bénech, 2020). En este marco, se realizaron 4 sesiones de formación, entendidas como espacios de habla (Silvestre, 2016), entre los agentes participantes durante las cuales se llevó a cabo un trabajo colaborativo basado en la definición y gestión de retos pedagógicos.

Contexto y participantes

El proceso de formación de docentes se enmarca en el proyecto I+D+i CULT, que propone un diálogo y una colaboración intersectorial entre un programa de educación no formal (AFEX de Casa Asia) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). En este sentido, los agentes participantes en esta colaboración son, por un lado, el personal docente e investigación del proyecto y seis estudiantes en prácticas (de los Grados de Pedagogía y Educación Social, UAB) y, por otro lado, la coordinadora y doce dinamizadoras en formación del programa AFEX.

El Design Thinking

Una de las estrategias para la formación colaborativa y participativa fue la adopción y adaptación de un marco metodológico basado en las etapas secuenciadas del Design Thinking (Calavia et. al, 2023) para identificar, comprender y afrontar diversos retos pedagógicos en el aula de lenguas. A través de las distintas fases (Figura 1), las dinamizadoras en formación y practicantes llevaron a cabo una reflexión crítica y colaborativa sobre los desafíos pedagógicos, con el objetivo de generar soluciones innovadoras que promovieran una educación lingüística inclusiva.

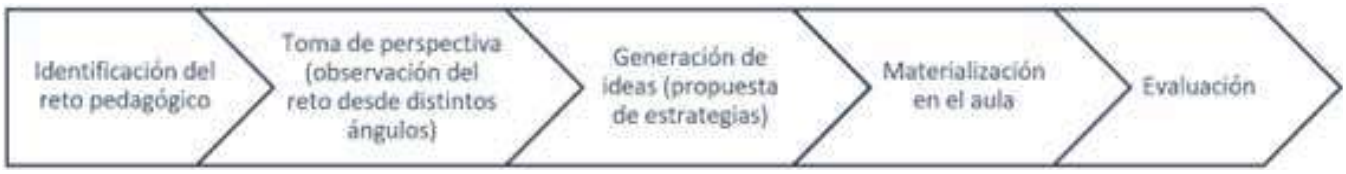


Figura 1

Fases del Design Thinking adaptado a la formación

Recolección y análisis de datos

Todas las sesiones de formación fueron grabadas en video y audio. Se recogió, además, el material audiovisual creado por parte de las participantes durante las sesiones de formación. Una vez recogidos los datos se transcribieron, se organizaron y se analizaron siguiendo las premisas del análisis de contenido propuestas por Harding (2013), en el que se identifican los temas más relevantes y después profundiza en los recursos lingüísticos a partir de los cuales se construyen dichos temas (p. 140).

Resultados

Los resultados revelan que las primeras fases en la formación colaborativa proporcionaron un escenario propicio para la observación reflexiva y la problematización de las realidades educativas locales por parte de las dinamizadoras y practicantes participantes. La socialización de las observaciones desde esta perspectiva problematizada contribuyó a la identificaron una serie de retos locales relacionados con la gestión de la diversidad en el aula, que requieren una atención especial para promover una enseñanza de lenguas inclusiva y culturalmente sensible.

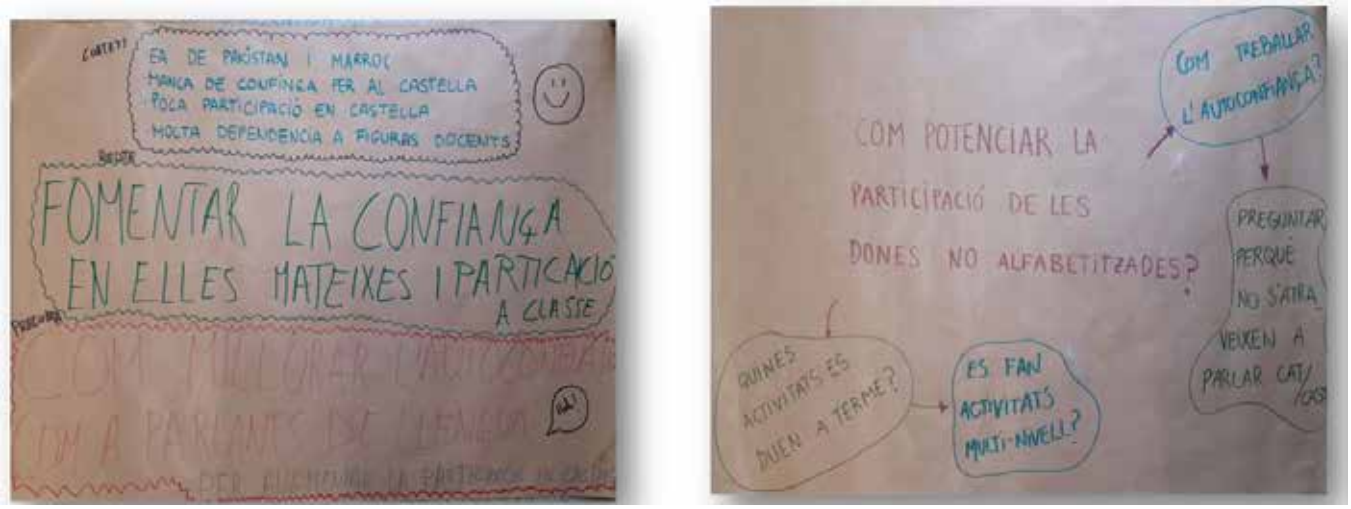


Figura 2

Identificación de retos pedagógicos locales: diversidad e inclusión

La formación colaborativa y participativa comprende el proceso de enseñanza y aprendizaje como una experiencia polifónica en la que las distintas voces convergen y se entrelazan para enriquecer el intercambio de perspectivas y co-creación de conocimientos. Esta multiplicidad de voces, que permite explorar temas y retos desde múltiples ángulos, se observa no solamente en la manera en que se identifican los retos de forma colaborativa entre las dinamizadoras en formación y practicantes, sino, sobre todo, en el modo en que estos retos se complejizan y transforman a partir de la socialización y diálogo con las estudiantes involucradas. Ejemplo de ello se encuentra en la intervención como la de Rosa en una de las formaciones, donde se evidencia que los procesos de socialización y participación entre distintos agentes contribuye una la comprensión más profunda (o incluso redefinición) de los retos pedagógicos identificados, a la luz de nuevas perspectivas.

> Rosa: ***Elles mateixes ens van dir que*** *sí que eren conscients de que parlaven poc però... que que no tenien cap problema de parlar amb els del Marroc, no parlaven en castellà perquè els feia molta vergonya, que no estaven còmodes a parlar castellà perquè creien que no sabien suficient. Llavors* ***vam haver de reenfocar el repte en l'autoconfiança*** *a l'hora de parlar castellà.* ***I una de les coses que va sortir d'aquí*** *era ... treballar la família, perquè part de la vergonya que tenien era perquè a casa seva els seus fills...a vegades riuen una mica o fèien bromas inofensives, però al final eren els seus propis fills, però a ellas les costava... dir, no estic parlant perfectament com està fent el meu fill que ha nascut aquí o que porten anys aquí.*

Esta comprensión situada y multidimensional de las realidades educativas redundó en el desarrollo de propuestas pedagógicas más adaptadas a las realidades, experiencias y necesidades de las estudiantes (Holguin, Llompart,

Dooly y Vallejo, 2024). En este sentido, la formación colaborativa y participativa facilitó el co-diseño y reflexión sobre diversos recursos y estrategias didácticas que abordaban de manera integral los desafíos identificados en el aula en relación con el fomento de una educación lingüística socialmente inclusiva. Estos retos incluyeron, entre otros, el diálogo intercultural y la cohesión en el aula (Malik y Holguín, 2024), la gestión de la diversidad lingüística (Raventos y Llompart, 2024), la exploración de estrategias plurilingües para un aprendizaje inclusivo (Roman y Dooly, 2024) y la enseñanza de lenguas desde la perspectiva multinivel (Tomas y Vallejo, 2024).

Discusión y conclusiones

Los resultados resaltan la relevancia de la formación colaborativa y participativa como un espacio dinámico para la problematización de la realidad educativa y la generación de conocimiento situado. Este enfoque, fundamentado en la reflexión crítica y la co-construcción de soluciones contextualizadas, permite a los agentes educativos en formación abordar los desafíos pedagógicos locales desde una perspectiva inclusiva y culturalmente sensible. Asimismo, se reconoce la importancia de la diversidad de voces y experiencias en este proceso, que contribuye a preservar una ecología de sabres (Sousa Santos, 2010) y promover un diálogo intercultural en la comunidad educativa. En consonancia con las propuestas para la formación de educadores desde la perspectiva de la justicia social y cognitiva (Kumaravadivelu, 2016), este enfoque potencia su papel reflexivo y activo como productores de conocimiento pedagógico y agentes de cambio desde la colaboración y no simplemente como receptores de información (Ramírez Espinosa, 2021). Esta orientación hacia una práctica pedagógica socialmente transformadora (Freire, 1970) refleja un compromiso con la sostenibilidad social al promover un mayor empoderamiento de los agentes en formación para implementar estrategias pedagógicas que contribuyan a la mejora continua de la calidad educativa desde los principios de diversidad, equidad e inclusión.

Impacto y transferencia

El impacto conseguido a través de la propuesta de este proyecto es doble. Por un lado, en la formación de docentes con una perspectiva lingüística y culturalmente inclusiva y en la calidad de la docencia que reciben las alumnas adultas; por otro lado, a nivel metodológico, en la implementación y el análisis del trabajo colaborativo y basado en retos como una como una propuesta de formación para el siglo XXI. Esta propuesta ha sido transferida a la formación de docentes del Grado de Educación Primaria a través del aprendizaje basado en retos colaborativo en una asignatura.

Financiación

Esta presentación es parte del proyecto I+D+i PID2020-115446RJ-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033

Referencias bibliográficas

Assis, C., y Bénech, P. (2020). Pesquisa-Ação-Formação: reflexões para a prática profissional a partir do PREMa-EB. *Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, *15(*57*)*, 9-20.

Calavia, M.B., Blanco, T., Casas, R., y Dieste, B. (2023). Making design thinking for education sustainable: Training preservice teachers to address practice challenges. *Thinking Skills and Creativity*, *47*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101199.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2005 ed.). Siglo XXI.

Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. SAGE.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, *50(*1*)*, 66-85. https://doi.org/10.1002/tesq.202

Malik, K., y Holguín-Vaca, D. (en prensa). Diàleg intercultural i cohesió social a l'aula: el repte pedagògic com a eina. *Guix: Elements d'acció educativa.*

Masats, D., y Guerrero, P. (2018). The Ins and Outs of Teamworking : When University Teachers, in-Service Secondary Teachers and Pre-Service Teachers Collaborate to Transform Learning. *European Journal of Social Science Education and Research*, *5(*3*)*, 185-193.

Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore, y M. Dooly (*Eds.*). *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 23-45). Research Publishing.net.

Ramírez Espinosa, A. (2021). La opción decolonial: implicaciones para el currículo de programas de formación de docentes en lenguas extranjeras. *Revista Redipe, 10(*12*)*, 102-112.

Raventos, A., y Llompart, J. (en prensa). La gestió de les llengües en aules multilingües. *Guix: Elements d'acció educativa.*

Roman, C., y Dooly, M. (en prensa). Coensenyament i estratègies plurilingües per un aprenentatge inclusiu. *Guix: Elements d'acció educativa.*

Silvestre, V. (2016). *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid.* [Tesis Doctoral, Universidade Federal de Goiás, Goiânia]. Repositorio institucional: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834

Sousa Santos, B. d. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. Sousa Santos (*Ed.*). *Descolonizar la modernidad, Descolonizar Europa: Un diálogo Europa-América Latina* (pp. 101-146). Lepala.

Tomàs, R., y Vallejo, C. (en prensa). Fomentar la participació a l'aula des d'un enfocament d'aprenentatge multinivell*. Guix: Elements d'acció educativa.*

Villalba, F. (2018). Inmigración y enseñanza a adultos (Immigration and adult language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (*Eds.*). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (pp. 463-476). Routledge.

Formar para coeducar: hablan las expertas

Catalina Solís Ceballos [1]
Ángeles Rebollo Catalán [1]
[1] *Universidad de Sevilla, España (Bell MT, 10)*
csolis@us.es

Resumen

En los últimos años ha habido un gran avance normativo en materia de igualdad en el ámbito educativo, pero la formación del profesorado en materia de coeducación e igualdad sigue siendo una tarea pendiente. En la presente investigación se estudian las necesidades de formación del futuro profesorado de Educación Primaria en materia de coeducación e igualdad a través de las percepciones de expertas en la materia.

Para ello, se realiza una investigación cualitativa basada en grupos de discusión con la participación de 9 expertas en género seleccionadas mediante muestreo teórico de casos típicos. Se realiza un análisis interpretativo basado en la teoría fundamentada

Los resultados revelan tres temas recurrentes que emergen de los debates: a) la necesidad de que la formación sea obligatoria y no transversal; b) la necesidad de contar con personal cualificado para impartir la formación y, c) la necesidad de aplicar metodologías activas basadas en la evidencia, la reflexión y el análisis de la práctica. Se derivan implicaciones prácticas de estos resultados para la práctica educativa.

Palabras clave: Formación del profesorado, coeducación, Educación Primaria

Abstract

In recent years, there has been a great progress in the area of equality in education, but teacher training in coeducation and equality is still a pending task. This research studies the training needs of future Primary Education teachers in coeducation and equality through the perceptions of experts in this fields.

To this end, qualitative research has been carried out using as an instrument the focus group and semi-open questions related to their perception of the training needs of future Primary Education teachers. The sample amounts to 9 gender experts from different regions of Spain, selected through a theoretical sampling of typical cases and snowball procedure.

The results show that the training needs perceived by the experts revolve around the need for training, the compulsion, the training of the trainers and the change in the way of training through the inclusion of change methodologies.

Keywords: Teacher education, coeducation, Primary Education

Introducción

La igualdad entre mujeres y hombres es una meta aún por alcanzar de nuestra sociedad y en esa intencionalidad se enmarca el desarrollo normativo en pos de la igualdad. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre adopta explícitamente un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación en todas las etapas educativas, que contempla la prevención de la violencia de género y la inclusión de la perspectiva de género en la docencia. También la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, recoge en su artículo quinto la obligatoriedad de que profesionales que trabajen con menores tengan formación especializada —inicial y continua— en materia de prevención y detección de las violencias y del impacto de los roles y estereotipos de género en las violencias que sufren niñas, niños y adolescentes. Todo este desarrollo normativo se enmarca, además, en un contexto europeo en el que la educación de calidad y la igualdad de género se han establecido como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Sin embargo, la igualdad sigue siendo una tarea pendiente y la aplicación de este esfuerzo normativo, también. En la Educación Superior, donde se forma al profesorado del futuro, los cambios aún no son perceptibles (Ballarín-Domingo, 2017). Persiste la invisibilización de las mujeres en el currículum oficial (Verge-Mestre & Alonso-Álvarez,

2019), el androcentrismo en la planificación de la enseñanza (Ortega-Sánchez & Pagès-Blanch, 2018), el uso de lenguaje sexista (Resa-Ocio, 2023) y la ausencia, invisibilización o infrarrepresentación de las mujeres en la bibliografía (Verge-Mestre & Alonso-Álvarez, 2019; Martínez-García & Ferrer, 2022; Resa-Ocio, 2023).

También en la práctica docente persisten estereotipos de género (Davies & Berger, 2019; Rebollo-Catalán & García-Pérez, 2023) y otros estudios también señalan que el profesorado no está actuando como factor de protección en el caso de la violencia de género (Rebollo-Catalán & Mayor-Buzón, 2020; Rebollo-Catalán et al., 2022).

Tomando en cuenta lo expuesto, nos proponemos conocer la percepción de expertas en materia de coeducación y género sobre necesidades de formación del profesorado a través de un grupo de discusión, buscando que sus experiencias y sus voces arrojen luz sobre los pasos a seguir en el futuro.

Método

Se realiza una investigación cualitativa basada en grupos de discusión. Participan 9 expertas en coeducación y género de distintas regiones de España en 2 grupos de discusión realizados en modalidad virtual. Las expertas fueron seleccionadas mediante muestreo teórico de casos típicos considerando como criterio de inclusión la trayectoria académica y/o profesional demostrada en la materia. El instrumento utilizado ha sido el grupo de discusión, con una relación de cuestiones semiabiertas relacionadas con su percepción sobre las necesidades de formación del profesorado de Educación Primaria en materia de coeducación y género. Posteriormente, se ha aplicado un análisis interpretativo basado en la teoría fundamentada para generar las categorías (naturaleza de la formación; perfil y cualificación de personas formadoras; metodologías formativas). Se utiliza el turno de palabra o enunciado como unidad de análisis.

Resultados

Tres temas surgen de forma reiterada en las intervenciones de las participantes en sendos debates: 1) naturaleza de la formación; 2) perfil y cualificación de personas formadoras; 3) metodologías formativas.

En cuanto a la naturaleza de la formación, todas coinciden en la necesidad de que la formación sea obligatoria, aunque se complemente con la transversalidad. Argumentan que la formación no puede ser optativa porque se transmite al profesorado que es algo opcional y no de obligado cumplimiento para el ejercicio de la profesión

> *"Habría que defender o defendería que hubiera asignaturas, pero que nunca fueran optativas. Que las que haya, que sean obligatorias y, si no, mejor que no estén. Porque si son optativas, de alguna manera, significa que pueden ser una opción, que el tema de la igualdad es algo que si quieres lo asumes, y si no, no. Estamos transmitiendo, pues lo que hay en el profesorado, que como esto es "una cosa de conciencia", ¿no? Puede no optarse a ella"* (EXP.1a)

Otro elemento repetido por las expertas hace referencia a la especialización de las personas formadoras. En la línea de la obligatoriedad como medio para reafirmar la importancia de esta temática, se encuentra como idea compartida que las personas que imparten la formación no están lo suficientemente formadas en la materia para transmitirla.

> *" Y creo que, también, otro elemento que tenemos es que no tenemos todavía personal formado para ello. En las universidades sería obligatorio tener formación de género, pero casi no hay. Pero además, cuando las hay, como no hay plazas para docentes especializadas en género en las universidades, muchas veces la acaba haciendo gente que tampoco es especializada en género. Y entonces, es un ciclo que se repite"* (EXP.4b)

Por último, las participantes aluden a la necesidad de cambiar las metodologías formativas y proponen se adopte metodologías basadas en la evidencia como metodologías para el cambio (apoyada en evidencia científica y datos), aplicando análisis sistemático y reflexivo de la realidad educativa que impregna las aulas. Se dibuja la formación ideal del profesorado de una forma más experiencial y reflexiva, buscando la transformación y no exclusivamente la adquisición de conocimiento teórico;

> *"En términos de formación, (...)pasa por algo que es muy, muy personal (...) si no hay una toma de conciencia y una toma de conciencia que mueve los cimientos de cada quien, no hay transformación y no hay posibilidad de cambio. (...) solo los datos no son suficientes para hacernos ver aquello que no estamos dispuestos a ver si no nos hemos movido, si no nos hemos transformado"* (EXP.2b)

Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio es conocer la percepción de personas expertas en coeducación y género sobre las necesidades de formación del profesorado de Educación Primaria. Los resultados revelan tres temas claves que consideran cruciales en materia de formación del profesorado: a) la necesidad de que la formación sea obligatoria; b) la necesidad de contar con personal formado para impartir esta formación y, c) la necesidad de aplicar metodologías activas basadas en la evidencia, la reflexión y el análisis sistemático de la práctica.

Los resultados muestran que las expertas perciben la necesidad de formación en materia de coeducación e igualdad del futuro profesorado como algo aun por alcanzar, ratificando que los cambios en la Educación Superior siguen siendo una tarea pendiente (Ballarín-Domingo, 2017). En este sentido, se recalca la necesidad de obligatoriedad para no situar las cuestiones de coeducación e igualdad como algo secundario, pero también destaca la necesidad de contar con personas con formación y conocimiento para impartir esta formación. La formación en ambos lados es imprescindible para la generación de un cuerpo docente responsable y consecuente con la realidad de las aulas a todos los niveles, puesto que la ausencia de formación conlleva ceguera ante situaciones de desigualdad o discriminación. Además, los resultados muestran que la alternativa formativa para esta materia debiera ser menos teórica y más experiencial, basada en evidencias y en la reflexión constante. En este sentido, esta metodología de cambio implicaría un aprendizaje significativo y profundo, no solo en disponer de conceptos teóricos, sino de herramientas para la reflexión para desarrollar actitudes y aptitudes para hacer frente a la desigualdad. Es imprescindible ese trabajo reflexivo para cambiar creencias y actitudes (García-Pérez et al., 2011; Kollmayer et al., 2018) que impacten en la práctica.

Impacto y transferencia

La formación del futuro profesorado en las universidades no está funcionando como agente de cambio, por lo que las escuelas en las que trabajará este profesorado tampoco contará con profesionales que respondan y se ajusten a las necesidades actuales. De hecho, el profesorado en las aulas muestra dificultad para reconocer la desigualdad —especialmente en el caso de los hombres— (García-Pérez et al. 2011), dificultad para utilizar un lenguaje no sexista (García-Pérez et al., 2011, Verge-Mestre & Alonso-Álvarez, 2019), carencias de formación en materia de género (Azorín-Abellán, 2014), incapacidad para responder de forma adecuada ante el alumnado expuesto a violencia de género (Davies & Berger, 2019), incapacidad para actuar como factor de protección en los casos de violencia de género mediante la detección temprana y la respuesta educativa (Rebollo-Catalán & Mayor-Buzón, 2020), persistencia de los estereotipos de género y transmisión de los mismos a través del currículum oculto (Díaz De Greñu-Domingo & Anguita-Martínez, 2017).

Esto dibuja un panorama desesperanzador, que concuerda con una realidad en la que la cuestión de género ha sido algo ajeno e ignorado en el currículum (Miralles-Cardona, Cardona-Moltó, & Chiner, 2018). A pesar de ello, esta investigación arroja pautas e ideas para solventar esta situación y poder construir un panorama educativo para el futuro profesorado de Educación Primaria en el que la coeducación y la igualdad sean una parte más de su formación. En este sentido, han surgido ideas que podrían evocar iniciativas de mucho interés, promoviendo un aprendizaje significativo a través de metodologías de cambio, trabajando desde la evidencia empírica pero también desde la reflexión. Esta metodología de cambio es precisamente la que puede contribuir a acabar con las dificultades expuestas.

Referencias bibliográficas

Azorín-Abellán, Cecilia María (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del profesorado de Albacete, 29*(2), 159-174. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217666/document%28189%29.pdf?sequence=1

Ballarín-Domingo, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlanticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2*(1), 7-31. https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865

Davies, Samantha & Berger, Emily (2019). Teachers' Experiences in Responding to Students' Exposure to Domestic Violence. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(11), 96-109. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.6

Díaz de Greñu-Domingo, Sofía & Anguita-Martínez, Rocío. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 219-232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

García-Pérez, Rafael; Rebollo-Catalán, Mª Ángeles; Vega-Caro, Luisa & Barragán-Sánchez, Raquel. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación, 23*(3), 385-397. https://www.researchgate.net/publication/233641628_El_patriarcado_no_es_transparente_competencias_del_profesorado_para_reconocer_desigualdadPatriarchy_is_not_transparent_Teachers%27_competencies_to_recognise_gender_inequalityy

Kollmayer, Marlene; Schober, Barbara & Spiel, Christiane (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 361-377. http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado, 134*, de 5 de junio de 2021. https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con

Martínez-García, Luisa & Ferrer, Iliana (2022). Las guías docentes de las facultades de comunicación en España del profesorado con escasa perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación, 33*(3), 565-575. https://dx.doi.org/10.5209/rced.76308

Miralles-Cardona, Cristina; Cardona-Moltó, María Cristina & Chiner, Esther (2018). *Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio*. En Rosabel Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (705-715). Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/84990

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Ortega-Sánchez, Delfín y Pagès-Blanch, Joan (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos,* (21), 53-66. http://doi.org/10.18172/con.3315

Rebollo-Catalán, Ángeles & García-Pérez, Rafael. (2023). Enseñar con perspectiva de genero. En Porto-Castro, Ana Mª & Muñoz-Cantero, Jesús Miguel (Eds.), *Educación inclusiva y equitativa de calidad* (pp.15-34). Peter Lang.

Rebollo-Catalán, Ángeles & Mayor-Buzón, Virginia (2020). Adolescent bystanders witnessing cyber violence against women and girls: *What they observe and how they respond. Violence against women, 26*(15-16), 2024-2040. https://doi.org/10.1177/1077801219888025

Rebollo-Catalán, Ángeles; De los Santos-Martínez, Patricia & Jiménez-Cortés, Rocío (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiència de violència de genero en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 203-218. http://dx.doi.org/10.6018/rie.463 081

Resa-Ocio, Ainhoa (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 27*(1), 255-275. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192

Verge-Mestre, Tania & Alonso-Álvarez, Alba (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología, 77*(3), e135. https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003

La influencia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sexto grado de Educación Primaria

Marte Gil De León Ramírez
Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río
martegil.dlr@gmail.com

Resumen

La motivación es un proceso necesario en el ámbito educativo debido a que fortalece la enseñanza para la construcción de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes. En este contexto, con la presente investigación se buscó comprender cómo la motivación se convierte en una herramienta necesaria para la enseñanza y el aprendizaje de alumnos que integran un grupo de sexto grado de educación primaria en el Estado de México; el método de investigación utilizado fue etnográfico, para la recopilación de información se recurrió a técnicas de observacion participante y entrevista que fueron aplicadas a alumnos, docente y padres de familia; los datos obtenidos evidenciaron una estructura social diferente en los estudiantes así como el rol que ellos asumen en su familia, estos aspectos influyen en el aprendizaje de los niños, en relación al proceso de enseñanza se encontró que los docentes se enfrentan a una incertidumbre a partir de la implementación del Plan de Estudios 2022 de Educación Básica que se generalizó a inicios del actual cicló escolar; dando como resultado que la formación continua, el nivel económico de los alumnos, y el apoyo de padres familia contribuyen a la motivación de la enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Motivación, Enseñanza, Aprendizaje, Educación primaria.

Abstract

Motivation is a necessary process in the educational domain, as it strengthens teaching for knowledge construction and the development of students' skills and abilities. In this context, the present research aimed to understand how motivation becomes a necessary tool for teaching and learning among sixth-grade students in primary education in the State of Mexico. The research method employed was ethnographic, utilizing participant observation and interviews with students, teachers, and parents for data collection. The obtained data revealed a different social structure among the students and the roles they assume within their families, which significantly influence children's learning. Regarding the teaching process, it was found that educators face uncertainty following the implementation of the 2022 Basic Education Curriculum, standardized at the beginning of the current school cycle. This underscores the importance of continuous teacher training, the economic background of students, and parental support, all of which contribute to the motivation for teaching and learning.

Keywords: Motivation, Teaching, Learning, Elementary School.

Introducción

Hablar de motivación en la enseñanza y el aprendizaje, permite ver de manera clara la intensidad de las actitudes en el alumno, por lo tanto, es vital atender las necesidades de motivación del estudiante apoyado en apectos observables tales como la conducta, la cual, en palabras de Bisquerra (2000), es influida por las necesidades fisiológicas del individuó y tiene efecto en su comportamiento al realizar otras acciones. A su vez el proceso de enseñanza aprendizaje no solo se ve influido por la capacidad cognitiva del alumno, sino por el contexto del mismo, tanto las vivencias en el hogar como en el contexto social del estudiante, pues ante un mejor trato, el rendimiento del alumno es más favorable. Por ende, es importante considerar qué acciones, situaciones o circunstancias en general, influyen en la motivación dentro del aula de clases.

Algunos ejemplos de estrategias en el aprendizaje propuestos por Monterio y De Dios (2004), buscan que en el diseño de la enseñanza las actividades se orienten a evitar que el alumno se sienta presionado, es decir no saturarlo de información que tenga que memorizar, por lo tanto, una forma es relacionar el aprendizaje con el

contexto del educando, acción que el plan de estudios 2022 para la educación básica, propone eficientemente que el aprendizaje puede estar basado principalmente, en indagar por medio de entrevistas o información local conocimientos que conlleven a identificar características del grupo escolar; realizar una síntesis y reflexión de dicho proceso permitirá que el trabajo docente contribuya a que los alumnos experimenten confianza en si mismos y su manera de aprender; es necesario tomar en cuenta que las acciones y palabras del profesor al igual que las interacciones del mismo dentro el aula son fundamentales en dichas propuestas.

Tal como hace mención Alfonso (2003) "El propósito esencial de la enseñanza es la transmisión de información mediante la comunicación [...]. Como resultado de su acción debe quedar una huella en el individuo", este proceso progresivo y transformador es parte de la base principal de la educación, sin embargo el hogar juega tambien un papel importante en dicha enseñanza. En este sentido entonces, aprendizaje, que esta directamente relacionado con enseñanza, es, en palabras de Kaplún (1955) la esencia del aprendizaje, "es la adquisición de un conocimiento, habilidad o capacidad", sin embargo, para que dicho proceso pueda considerarse como aprendizaje, ha de poder manifestarse en un tiempo futuro y a su vez ser aplicado en algun contexto.

Al hablar de motivación, resulta necesario definir de manera clara como se lleva a cabo este proceso de manera interna y externa, en primera instancia se encuentra la motivación intrínseca, tomando en cuenta a Deci y Ryan (Citado en Reeve 2002) "es la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos" (p.83), surge en la mente de manera espontánea con base en la salud mental y esfuerzo innato del individuo, al tener motivación intrínseca, se actúa bajo interés propio, ya sea por ser divertido o porque me gusta, debido a la sensación de reto que proporciona dicha actividad la realización de la misma no necesita un impulso externo.

De manera externa, tiene lugar la motivación extrínseca, que se considera como la causa externa que se desarrolla en un individuo y produce una respuesta emocional y corporal para el mismo, dicho esto, en un aula de clases, los elementos de estudio realizarán acciones con el fin de buscar un beneficio académico o social, o dos evitar algún castigo o efecto negativo.

Al referirse a la motivación en la enseñanza aprendizaje es conveniente otorgar a este término su sentido académico, es decir, la motivación académica entendida como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta, hablando entonces en un ámbito más académico, "la motivación referida al ámbito de la educación y el aprendizaje, se denomina motivación académica" (González, 2007, p. 5).

Por lo tanto, en un ambiente escolar, esta debe estar presente, y es posible distinguir tres categorías en el mismo, la primera tiene lugar al hablar de expectativa, se refiere directamente a la perspectiva que el alumno tiene de sí mismo, esta va influida por los padres de familia y el contexto del estudiante en general, sin embargo, este proceso se da de manera intrínseca y esto resulta en un juicio de valor que el alumno hará sobre sí mismo. Otra categoría es el componente de valor en el que se alude a una motivación extrínseca, por ejemplo, en la asignación de calificaciones, ya sea obteniendo algún reconocimiento como lo es el cuadro de honor, o simplemente evitando alguna repercusión por una mala nota.

Cuando se habla de un componente afectivo, es con el fin de hacer hincapié en que las situaciones físicas y emocionales que lleve a cabo el educando tendrán un efecto en los sentimientos, ya sea llevándolo al éxito o al fracaso académico.

En este entendido, que el alumno conozca la relación entre la motivación que proviene de él (intrínseca) y la motivación que tiene que ser prevista por su contexto social que puede ser tanto de padres, amigos, docentes, etc. (extrínseca), permitirá dar un correcto manejo en el aula a la motivación escolar.

Método

En esta investigación, el objetivo general se planteó como: Describir la influencia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de un grupo de alumnos de sexto grado pertenecientes a una Escuela Primaria ubicada en el Municipio de Lerma, Estado de México; para lo cual se consideraron los objetivos específicos: Investigar la fundamentación de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo de alumnos de sexto grado e Identificar las causas que influyen en la motivación para el proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo de alumnos de sexto grado

Se utilizó un enfoque cualitativo, el método etnográfico y las técnicas de observación y entrevista.

La muestra de estudio la componen 38 alumnos (16 niñas y 18 niños) que integran un grupo de sexto grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años. Con respecto a los participantes se consideró a los estudiantes, al docente titular del grupo de sexto grado y padres de familia. La muestra proviene de una población diana, debido a su origen en una población marginada, los elementos de estudio se ven influidos por el contexto social y económico de sus padres.

Para el logro de los objetivos, se recurrió a la observación participante mediante el diseño un guion de observación que orientó la recuperación de información relacionada con las causas que influyen en la motivación para el proceso de enseñanza y aprendizaje, para esta actividad se hizo uso de los diarios de campo, por último, se usaron entrevistas semiestructuradas para las que también se realizó un guion de entrevista para alumnos, docente y padres de familia.

En lo que concierne al análisis e interpretación de información se recurrió a la triangulación de información que aportaron los participantes a través de los instrumentos de investigación de las técnicas implementadas.

Resultados

En relación a las causas que influyen en la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos de sexto grado, se encontró que estas pueden ser intrínsecas y extrínsecas, intrínsecamente la motivación se desarrolla en el alumno principalmente a partir de las experiencias de vida de los alumnos en el seno familiar, es decir la crianza o el aprendizaje socio-cognitivo que reciban. Un aspecto más es el papel del docente que diseña el proceso de enseñanza mediante el cual motiva o inhibe el interés de los alumnos por el aprendizaje, considerando que no buscará que los estudiantes repitan o memoricen conocimientos, sino que los incentivará con el fin de que estos deseen aprender o en otras palabras que los alumnos decidan por si mismos inciar, continuar y finalizar una actividad prevista como proceso de desarrollo de aprendizaje.

De manera extrínseca de igual manera la influencia de los padres se vio reflejada, en algunos casos premiando la obtención de calificaciones altas con un juguete, ropa u objeto del interés de los alumnos, por otro lado, el docente también influye al momento de asignar calificaciones como resultado de la disposición al trabajo y resultados obtenidos en cada producto de aprendizaje, un factor más es la competencia que se produce al momento de buscar mantenerse como el estudiante del mejor promedio, o bien, para ocupar ese lugar.

De acuerdo con el grupo muestra de estudio, al ser una población semi urbanizada se realizan actividades relacionadas con el ganado y la agricultura en las cuales un porcentaje de los alumnos ejercen trabajos relacionados con campos formativos como ética, naturaleza y sociedad, se produce la motivación por aprender y saber más sobre lo que viven de manera cotidiana, generalmente la participación de los alumnos es óptima, tal es el ejemplo del tema “En acción por la biodiversidad” al hablar de especies animales y vegetales, se observó el conocimiento de los alumnos que ayudan a sus padres en los diferentes oficios, la empatia de esos estudiantes en específico con la naturaleza contribuyó a que los alumnos se sintieran motivados para el aprendizaje, debido a que tienen un contacto directo en ese tipo de labores, sin embargo, se notó la participación de algunos alumnos a partir del diseño de la enseñanza con ejemplos reales, por lo que el resto del grupo se interesó por dichos proceso, lo que propició el desarrollo de una mejor comunicación, que a su vez, hace sentir a los niños motivados por el aprendizaje del tema.

Con respecto a la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos de sexto grado. Los resultados encontrados permiten ver que un alumno motivado dentro del aula de clases, demuestra confianza y disposición al momento de realizar sus actividades, responsabilidad en el trabajo individual y en equipo, ganas de aprender por el gusto de conocer más. Sin embargo, se encontró que existe una contraparte que es la desmotivación que se produce en el alumno cuanto el proceso de enseñanza no lo motiva y genera un efecto contrario, se pierde el interés dando lugar a la apatía por la realización de las actividades que el docente propone, o bien, para relacionarse con sus compañeros.

Discusión y conclusiones

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, se deja entre ver que los alumnos que integran el grupo de sexto grado considerado en esta investigación se motivan a partir del contacto e interacción entre alumnos y con los alumnos, además del docente y familia, por lo tanto, la influencia de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes se

produce de la necesidad o deseo de valoración hacia su propia persona; en esta necesidad como sujetos sociales los niños buscan principalmente, autorrespeto, autoestima y estima de otros. Haciendo énfasis en que el humano es un ser social, este desarrolla su proceso cognitivo conviviendo con otros humanos, por lo que es necesario promover el pensamiento de convivencia, situación que tiene estrecha relación con el objetivo en la Nueva Escuela Mexicana, cuyos proyectos están enfocados en relacionar el contexto del alumno con la enseñanza incluida en los libros de texto.

Impacto y transferencia

Dentro de la presente investigación, se reconoce la influencia de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta que permite a los alumnos iniciar, continuar y finalizar alguna actividad por su propia voluntad, el trabajo académico del docente es vital en el aprendizaje, la forma de desenvolverse en el aula definirá, al igual que el entorno de cada individuo, qué tan motivados estarán los alumnos, considerando que de la enseñanza, de la forma de acercar el saber a los estudiantes, el grupo puede pasar de estar motivado, a un estado de desmotivación.

La adecuada participación del docente, su actitud tiene que ser no menos que la misma que se requiere en el educando, es decir, también se ha de encontrar motivado, al respecto se plantean cinco aspectos relacionados jerárquicamente con la motivación en el ser humano: Las necesidades básicas (fisiología), las necesidades que te ofrece la familia (Seguridad), la necesidad de convivir con otros individuos (Afiliación), la necesidad de ser aceptado en sociedad (reconocimiento), la motivación intrínseca de cada individuo (autorrealización), cuyo propósito final es la motivación intrínseca que satisface el deseo de aprender por interés o curiosidad, sin embargo, para cada individuo dicha jerarquía puede variar en base a sus prioridades.

En este sentido es importante que el docente también se sienta motivado, por lo cual se sugiere conveniente la motivación intrínseca que se traduce en impulsos externos, teniendo en primera instancia una señal (hacer obvia su meta) anhelo, (hacer atractivas las actividades para conseguir su meta) respuesta, (hacer fácil la obtención de la meta para el individuo) y recompensa (hacer satisfactorio el objetivo a alcanzar o motivación extrínseca), estos aspectos han de ser llevados al aula de clases, con la finalidad de ayudar al alumno en el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Barca, A., Porto, A., Santorum, M., y Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP-48. *Revista de psicología y educación*. España, Vol. 2, No. 11. pp. 265-300.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* CISSPRAXIS.

Bono, A. y Huertas, J. A. (2006). *¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada.* Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. p. 17.

Caracas, B. y Ornelas, M. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA*. Perfiles Educativos, Vol. 41, Núm. 164, México. pp. 8-17.

Colmenares, M., y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Redhecs*, Vol.*5,* Núm.3. p.179-191

Deci, E.; Ryan, R. (2008) Teoría de la autodeterminación: Una macro teoría de la motivación, el desarrollo y la salud humanos. Psicología Canadiense Vol. 49, Núm.3. p.182–185.

Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista electrónica de motivación y emoción,* Vol.10, Nuúm.25, pp. 2-7, recuperado de: http://reme.uji.es

Fonseca, T. y Tomasini, G. (2021). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. Universidad Autónoma de México, Facultad de estudios superiores Zaragoza, México. p. 13.

Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., y Herrera, I. (2004). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales.* Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación. España. Revista Educación Vol.33 Núm.2., pp. 153-170, recuperado de: http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.

Huertas, J. (1997). *Motivación: Querer aprender. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.* recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Huertas_Unidad_4.pdf.

Jiménez, M. *Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control*. En: Fernández-Abascal, E., Jimenez, M., Martin, M. (2007) Emoción y motivación: La adaptación humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Acelles. p. 86.

Kaplún, M. (1995) Los Materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración. Santiago, Chile: UNESCO. p. 55.

Linnenbrink, E., y Pintrich, R. (2000). Múltiples metas, múltiples contextos: La interacción dinámica entre las metas personales y las tensiones contextuales de las metas. pp.14-38.

Llanga, E., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). *Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante.* Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.

Manassero Mas, A. M., & Vázquez Alonso, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, Vol.3 Núm. *5-6. pp.* 19-43. Recuperado de http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Narcea Ediciones. pp. 244-301.

Montero, I. Y De Dios, Ma. J. (2004). "Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo". [Versión electrónica] *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), p. 33.

Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, Vol. 33, pp.153-170.

Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Sánchez, A. (2003). *Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Acimed. p.11.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw-Hill.

Formación Inicial del Profesorado de Primaria a través de un Análisis de las Guías Docentes con Perspectiva de Género

Catalina Solís Ceballos [1]

[1] *Universidad de Sevilla, España (Bell MT, 10)*

csolis@us.es

Resumen

Este estudio analiza el grado de inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna.

Se construye un instrumento que consta de seis dimensiones: perfil del profesorado, coordinación de las asignaturas, contenidos y competencias, uso del lenguaje, y bibliografía. El número de guías analizadas asciende a 55, correspondientes a todas las asignaturas del grado. Se realiza un análisis de contenido usando el software Atlas.ti para la codificación, extrayendo indicadores de tipo cuantitativo y cualitativo.

Los resultados muestran que, aun siendo una carrera feminizada, el porcentaje de hombres que asumen la coordinación de las materias es alto. En cuanto al resto de dimensiones, se evidencia escasa intencionalidad de visibilizar a las mujeres en la bibliografía, además de uso de fuentes bibliográficas de autoría masculina que casi dobla las fuentes de autoría femenina. Por último, tanto en el uso del lenguaje como en los contenidos y competencias, se evidencia la falta de inclusión de perspectiva de género.

Palabras clave: formación del profesorado, perspectiva de género, currículum, guías docentes, Grado en Educación Primaria

Abstract

This study analyses the degree of inclusion of the gender perspective in the teaching guides of the Degree in Teacher of Primary Education of The University of La Laguna.

An instrument is built that includes six dimensions: teacher profile, coordination of subjects, bibliography, use of language, contents and competences, and a content analysis is performed. The number of teaching guides analysed is 55, corresponding to all subjects of the degree. The analysis is carried out using Atlas.ti 9 software, which allows the codification and analysis of discourse with quantitative and qualitative results.

The results show that, although a feminized career, the percentage of men holding the positions of teacher/coordinator is high. As for the rest of the dimensions, there is little intentionality to make women visible in the literature, in addition to the use of bibliographic sources of male authorship that almost double the sources of female authorship. Finally, both in the use of language and in the contents and competences, the lack of inclusion of a gender perspective is evident.

Keywords: Teacher education, gender perspective, curriculum, teaching guides, Teacher in Primary Education Degree

Introducción

Centrándonos en la inclusión de la perspectiva de género en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria, se toma como referencia la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario en cuyo preámbulo se establece que el feminismo es un ente modificador de las relaciones humanas en términos de equidad de género. Además, establece medidas como la obligatoriedad de los planes de igualdad de género en las universidades o la necesidad de introducir mecanismos que eviten los sesgos de género. Por otro lado, el Real Decreto 822/2021, pone el foco en las medidas relativas a la igualdad de género, estableciendo que los planes de estudio deben reflejar no solo los valores democráticos, sino los propios Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los que encontramos los objetivos cuarto y quinto: la educación de calidad y la igualdad de género (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Esto, sumado al desarrollo normativo en Europa, muestra el compromiso nacional y europeo con y por la igualdad.

A pesar de ello, persisten en la Universidad patrones sociales marcados por roles de genero, como lo demuestran los datos: a pesar de que el 56% de las personas matriculadas en la universidad son mujeres, persiste una elección de las carreras universitarias marcada por el género; 96,6% de mujeres en Educación Infantil frente al 36,4% en Matemáticas y Estadística, 83,3% de mujeres en Trabajo Social frente al 14.2% en Informática (Secretaría de Estado de Igualdad y Contra la Violencia de Género [SEICVG], Instituto de las Mujeres [IM], 2023). Pero esto no solo afecta al alumnado, sino a todas las personas que forman parte de la institución: el porcentaje de profesoras se reduce a medida que se sube de etapa educativa: en los Centros de Educación Infantil el 97.6% del profesorado son mujeres, el 82% en Educación Secundaria Obligatoria y en la Universidad el porcentaje cae a un 43,3% (SEICVG, IM, 2023).

Se hace evidente la necesidad de incluir la perspectiva de género en la docencia universitaria, adquiriendo especial importancia al pensar que en las aulas universitarias se forma al profesorado de etapas cruciales como la Educación Primaria. Para ello, es necesario que los propios planes de estudio sean sensibles al género. Estudios recientes muestran que el género sigue sin formar parte de la planificación y la enseñanza universitaria de distintas ramas (Verge-Mestre & Alonso-Álvarez, 2019; Martínez-García y Ferrer, 2022; Resa-Ocio, 2023).

Esto supone que el lugar de formación del futuro profesorado, a pesar del desarrollo normativo por y para la igualdad, sigue tratando el género como algo invisible, lo que se traduce en profesionales que no cuentan con las herramientas ni el conocimiento necesario para analizar la realidad al completo, incluyendo el género en este análisis (Verge-Mestre & Alonso-Álvarez, 2019). Todo lo expuesto motiva al desarrollo de esta investigación en la que se pretende conocer el grado de inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna, permitiendo conocer la situación de la formación inicial del profesorado en este contexto concreto.

Método

Se ha realizado un análisis del contenido de las guías docentes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna (2010)[66] de acuerdo con las dimensiones e indicadores que se proponen más adelante. Se ha utilizado el programa Atlas.ti 9 para la codificación y la extracción de los datos y se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de dimensiones e indicadores.

La muestra está compuesta por las guías docentes de las asignaturas de este grado, por lo que se han recopilado sus 55 guías del curso 2022-2023. Es pertinente precisar que el plan de estudiós no contempla ninguna asignatura relativa a la igualdad de género en la educación.

Para la realización del análisis se ha elaborado una hoja de registro tomando como referencia el instrumento diseñado por Díez-Ros et al. (2016) y los indicadores propuestos por Verge-Mestre y Alonso-Álvarez (2019), resultando las dimensiones siguientes: *perfil del profesorado*, *coordinación de las asignaturas*, *bibliografía*, *uso del lenguaje*, *contenidos y competencias*. Posteriormente, teniendo en cuenta que en las guías docentes se encuentra también información relativa al profesorado y a las personas coordinadoras, se decidió añadir dos nuevas dimensiones: *perfil del profesorado* y *coordinación de las asignaturas*.

Resultados

Cuantitativos

En la dimensión *perfil del profesorado y coordinación de las asignaturas*, el porcentaje de profesoras se sitúa en torno al 60%, frente al 45% de coordinadoras. Respecto a la dimensión *bibliografía*, en 65% de la autoría de la bibliografía obligatoria son hombres. En el caso del *uso del lenguaje*, el 50.8% de las palabras y frases analizadas corresponde a un uso inclusivo y no sexista, frente al 49,2% del uso del masculino genérico. En cuanto a *contenidos y competencias*, se identifican 7 contenidos referidos a autores o cuestiones exclusivamente masculinas, frente a otros 7 con perspectiva de género. En el caso de las competencias, 23 de ellas contienen la perspectiva de género.

Cualitativos

En el caso del lenguaje inclusivo/no sexista, encontramos un gran uso de palabras sin marca de género, especialmente de la palabra “alumnado”. En todas las guías se utiliza la terminología “Profesor/a” y “Profesor/a Coordinador/a” en el apartado, cuyo nombre tampoco tiene marca de género: “profesorado que imparte la asignatura”. En algunos casos, también se usa el desdoble: “los/as estudiantes”, “los/as alumnos/as”.

66 El Plan de Estudios consta de un total de 240 créditos, correspondiendo 60 a formación básica, 100 a créditos básicos, 30 optativos, 44 a prácticas externas y 6 al Trabajo Final de Grado

En todas las guías docentes analizadas se refieren al título como “Grado en Maestro en Educación Primaria” y también se encuentra un uso frecuente de la expresión “los futuros docentes” y “los niños” al hacer referencia a contenidos relacionados con la infancia.

Respecto a las competencias, se identifican 23 guías docentes en las que se comparte la siguiente competència: “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (3:15 p. 7 in Iniciación a la economía de la educación).

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que la perspectiva de género todavía no es tangible en los planes de estudio del futuro profesorado. Siendo un grado en el que tres cuartas partes de las docentes son mujeres, la coordinación sitúa en datos similares a hombres y mujeres: la vocación es para las mujeres y el estatus para los hombres. En el caso de la bibliografía, las referencias a autores casi duplican a las de autoras, coincidiendo con los datos obtenidos por Resa-Ocio (2023) y Villar-Varela et al. (2023). En el caso del lenguaje, es necesario evaluar los datos desde una perspectiva crítica: incluir en todas las guías docentes “el alumnado” pierde sentido si en todas las guías se habla de “los estudiantes” en las competencias. Cabe destacar que la mitad de las guías cuentan con competencias con perspectiva de género, pero esto no se refleja en el resto de desarrollo de la asignatura, coincidiendo con los datos obtenidos por Martínez-García y Ferrer (2022). Algo que se evidencia en los contenidos, que reflejan la ausencia de menciones a autoras o teorías desarrolladas por mujeres, mientras sí que se incluyen a autores y sus teorías.

Impacto y transferencia

La formación del futuro profesorado sigue sin contar con una planificación de la enseñanza que incluya la perspectiva de género. Considerando las guías docentes una declaración de intenciones de cómo el profesorado quiere impartir sus asignaturas, sería interesante contrastar los resultados obtenidos con la práctica en el aula. Existen resistencias a la normativa y su aplicación sigue siendo ineficaz (López-Belloso, Silvestre-Cabrera & García-Muñoz, 2021), pero estos resultados contribuyen a identificar en qué campos las resistencias son mayores. Se identifica que la utilización del lenguaje no sexista no se ha logrado, pero ha mejorado, igual que de las competencias, entre las que ya se incluye una en materia de coeducación e igualdad. Sin embargo, es necesario dar un paso más hacia la sensibilización y la formación en cuestiones de género (López-Belloso, Silvestre-Cabrera & García-Muñoz, 2021) para que los avances no solo se reflejen en el papel, sino en la práctica docente. Las políticas de igualdad se ven frenadas por los patrones desiguales que persisten en la universidad y que invalidan el género como discurso apropiado (Verge-Mestre, 2021), por lo que es necesario repensar la forma de formar al futuro profesorado, especialmente si se quiere evitar que reproduzca estos patrones en su futuro ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

Díez-Ros, Rocío; Aguilar-Hernández, Bárbara María; Gómez-Trigueros, Isabel María; Lozano-Cabezas, Inés; Iglesias-Martínez, Marcos Jesús; Pérez-Castelló, Teresa Dolores y Vera-Muñoz, María Isabel. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En Tortosa-Ybáñez, María Teresa; Grau-Company, Salvador y Álvarez-Teruel, José Daniel. (2016). *XIV Jornades de Xarxes D'Investigació en Docència universitària. Investigació, innovación i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinars. XIV Jornadas de redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques multidisciplinares* (2665-2679). Universidad de Alicante.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado, 70*, de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

López-Belloso, maria; Silvestre-Cabrera, María & García-Muñoz, Irene (2021). Igualdad de Género en Instituciones de educación superior e investigación. *Investigaciones Feministas, 12*(2), 263-270. https://doi.org/10.5209/infe.76643

Martínez-García, Luisa & Ferrer, Iliana (2022). Las guías docentes de las facultades de comunicación en España del profesorado con escasa perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación, 33*(3), 565-575. https://dx.doi.org/10.5209/rced.76308

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la orgaización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial de Etado, 233*, de 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822

Resa-Ocio, Ainhoa (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 27*(1), 255-275. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192

Secretaría de Estado de Igualdad y Contra la Violencia de Género, Instituto de las Mujeres (2023). *Principales indicadores estadísticos igualdad*. Ministerio de igualdad. https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/principales_indicadores_2023.pdf

Verge-Mestre, Tania & Alonso-Álvarez, Alba (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología, 77*(3), e135. https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003

Verge-Mestre, Tania (2021). Resistencia a las políticas de igualdad y contra-resistencia feminista: Un análisis discursivo del ámbito universitario. *Discurso & Sociedad, 15*(Extra 3), 542-568. http://www.dissoc.org/es/ediciones/v15n03/DS15(3)Verge.pdf

Villar-Varela, Milena; Méndez-Lois, María José; Barreiro-Fernández, Felicidad & Permuy-Matrínex, Aixa (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educación y género: Experiencias desde las pedagogías feministas en el campo de la educación, 59* (1), 49-64. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571

Compartiendo relatos de vida entre estudiantes con y sin discapacidad intelectual

José Antonio García Candel [1]
María Ángeles Gomariz Vicente [1]
María Luisa Belmonte Almagro [1]
[1] *Universidad de Murcia, España*
marialuisa.belmonte@um.es

Resumen

Desde hace un tiempo las universidades vienen apostando por la inclusión. Sensibilizan, promueven la igualdad y benefician a toda la comunidad. Programas formativos como «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia para jóvenes con discapacidad intelectual así lo demuestran. Y por extensión, la propuesta "Compartiendo relatos de vida con estudiantes con y sin discapacidad intelectual" es una experiencia de innovación e inclusiva. Inicialmente, se instruyó al alumnado de «Todos Somos Campus» en la tarea de crear una presentación personal. Posteriormente, se recabó su opinión mediante un cuestionario. Luego, se llevó a cabo la exposición frente a grupos reducidos de estudiantes universitarios sin discapacidad. Finalmente, se evaluaron los cambios post experiencia entre el alumnado de «Todos Somos Campus». Los resultados indican una mejora en su autoestima y confianza, a la vez que en la percepción de su capacidad para expresarse con claridad y manejar la ansiedad. La actividad de presentación ha fomentado un ambiente inclusivo, de aprendizaje positivo y colaborativo, promoviendo relaciones más sólidas entre las y los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Inclusión Educativa, personas con Discapacidad Intelectual, universidad, estudiantes.

Abstract

For some time now, universities have been committed to inclusion. They raise awareness, promote equality and benefit the entire community. Training programs such as "Todos Somos Campus" at the University of Murcia for young people with intellectual disabilities demonstrate this. And by extension, the proposal "Sharing life stories with students with and without intellectual disabilities" is an innovative and inclusive experience. Initially, the students of "Todos Somos Campus" were instructed in the task of creating a personal presentation. Subsequently, their opinion was collected through a questionnaire. Then, the presentation was conducted in front of small groups of non-disabled university students. Finally, the post-experience changes among the "Todos Somos Campus" students were evaluated. The results indicate an improvement in their self-esteem and confidence, as well as in their perceived ability to express themselves clearly and manage anxiety. The presentation activity has fostered an inclusive, positive and collaborative learning environment, promoting stronger relationships among university students.

Keywords: Educational Inclusion, people with Intellectual Disability, university, students.

Introducción y contextualización

Tradicionalmente, las universidades han sido consideradas como instituciones reservadas para aquellas personas que cumplen con ciertos estándares académicos convencionales. Sin embargo, fruto de los cambios acaecidos en las últimas décadas (Cobeñas, 2020), la educación inclusiva desafía este paradigma al abogar por la participación equitativa de todas las personas, independientemente de sus habilidades o características individuales (Belmonte et al., 2022).

Esto implica sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de la inclusión, fomentar la participación de todos los miembros y desarrollar políticas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades (Izuzquiza, 2012).

La educación inclusiva en el ámbito universitario no solo beneficia al alumnado con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad universitaria (Suárez y Castillo, 2020). Esto contribuye a la construcción de sociedades más justas e inclusivas (García-Alcívar y Vegas, 2019).

Así es como surge el programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, destinado a promover la integración laboral y social de las personas con discapacidad intelectual (García-Candel et al., 2023), todo ello en consonancia con los principios de la educación inclusiva (Belmonte et al., 2021).

En este sentido, la experiencia aquí presentada destaca la importancia de educar desde la perspectiva de la diversidad, reconociendo que la interacción entre personas diferentes es fundamental para el aprendizaje (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021). En especial, supone también una excelente oportunidad para, según Suárez y Castillo (2020) "promover aprendizajes ligados a la práctica real (solucionar una necesidad) donde el alumnado es el protagonista de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.133-34), dotándolo de un sentido. Sin olvidar que, como afirma Deeley (2016), es aconsejable utilizar la autoevaluación para comprobar que se han alcanzado los objetivos planteados.

En definitiva, el objetivo de esta investigación es conocer la autopercepción, en cuanto a una serie de indicadores (ansiedad, claridad en la expresión, etc.), que el alumnado de «Todos Somos Campus» presenta antes y después del desarrollo de la experiencia.

Desarrollo de la experiencia

Bajo estas premisas, nace la propuesta "Compartiendo relatos de vida con estudiantes con y sin discapacidad intelectual". Una experiencia de innovación e inclusiva (Fernández y Ponce de León, 2016), en un ambiente de empatía, respecto y colaboración.

Muestra

Por un lado, la muestra no aleatoria ha contado con 17 de los 19 estudiantes (con edades comprendidas entre los 18 y 30 años) de la asignatura "Presentaciones orales con PowerPoint" del programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, en el curso 2023-2024. Destacar que entre las competencias generales a alcanzar por el alumnado de este programa formativo se encuentra la adquisición de habilidades sociales y emocionales para relacionarse con éxito en los diferentes entornos.

Por otro lado, han participado 52 de los 58 estudiantes de la asignatura "Acción Tutorial e Investigación" de 2º del Doble Título con Itinerario Específico (DTIE) de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Murcia.

Asimismo, las personas responsables de esta experiencia educativa imparten docencia en ambas asignaturas.

Procedimiento

Primeramente, durante tres clases prácticas, a los estudiantes del programa formativo «Todos Somos Campus» se le proporcionó una introducción al software PowerPoint, explicando sus funciones básicas. Al mismo tiempo, se les informó del objetivo de la actividad aquí expuesta: crear de manera individual una presentación que incluyera diapositivas con información sobre ellos mismos, tales como sus intereses, familia, amistad, logros personales, expectativas laborales, etc.

Tras esto, en la tercera clase dichos estudiantes completaron un cuestionario con preguntas elaboradas ad hoc con el propósito de conocer la opinión previa que tenían ante la futura exposición de su trabajo.

En días posteriores, se organizó una sesión especial de intercambio en el Aulario Giner de los Ríos de la Universidad de Murcia, donde cada estudiante del programa formativo «Todos Somos Campus» tuvo la oportunidad de mostrar individualmente su trabajo a los pequeños grupos (2-3 miembros) formados aleatoriamente a partir del grupo de estudiantes del Doble Título con Itinerario Específico (DTIE) de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Durante estas presentaciones en pequeño grupo, de las que se llevaron a cabo tres rondas, los estudiantes interactuaron de forma libre, hablando sobre sí mismos e intercambiando preguntas y comentarios, en un ambiente de confianza y respeto mutuo.

Para finalizar, al alumnado del programa formativo «Todos Somos Campus» se le administró de nuevo el cuestionario, con las mismas preguntas, pero esta vez formuladas en presente perfecto, con el objetivo de evaluar si las percepciones, actitudes o sentimientos habían cambiado después de haber participado en la experiencia de presentación.

Resultados

En base a los objetivos establecidos en el estudio, se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos de las respuestas de los jóvenes del programa «Todos Somos Campus», tales como las medias ($\tilde{X}$), desviaciones típicas (σ), porcentajes de respuesta (%), tanto antes como después de la experiencia educativa.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los estudiantes, antes de la experiencia, afirmaban creer ser capaces de controlar bastante la ansiedad, llegado el momento ($\tilde{X}_{P1A}$=3.29), responder de manera adecuada a las preguntas y comentarios que se les hiciera ($\tilde{X}_{P3A}$=2.70) y utilizar ejemplos o anécdotas personales durante la exposición ($\tilde{X}_{P4A}$=2.70). Además, admitían tener un poco de miedo por lo que pensaran los demás sobre ellos ($\tilde{X}_{P6A}$=1.88), y que existía una pequeña posibilidad de poder quedarse en blanco en un momento determinado ($\tilde{X}_{P5A}$=1.58).

Tabla 1

Resultados del primer cuestionario, antes de la experiencia educativa

¿Cuál es tu opinión sobre ti mismo/a?	%				$\tilde{X}$	σ
	Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**		
1A.¿Crees que serás capaz de controlar la ansiedad del momento?	-	23.5	23.5	52.9	3.29	.848
2A.¿Crees que serás capaz de expresarte con claridad?	-	47.1	41.2	11.8	2.64	.701
3A.¿Crees que serás capaz de responder de manera adecuada a las preguntas y comentarios de los demás?	11.8	23.5	47.1	17.6	2.70	.919
4A.¿Crees que serás capaz de utilizar ejemplos o anécdotas personales durante la exposición?	5.9	41.2	29.4	23.5	2.70	.919
5A.¿Crees que te podrías quedar en blanco durante tu exposición?	41.2	58.8	-	-	1.58	.507
6A.¿Sientes miedo por lo que piensen los demás de ti?	52.9	23.5	5.9	17.6	1.88	1.166

Tal y como se observa en la Tabla 2, los estudiantes, después de la experiencia, aseguran haber sido muy capaces de controlar la ansiedad y nervios del momento ($\tilde{X}_{P1B}$=3.41) y haber respondido de manera adecuada a las preguntas y comentarios de los demás ($\tilde{X}_{P3B}$=3.41). Además de no haberse quedado en blanco ($\tilde{X}_{P5B}$=1.17).

Tabla 2

Resultados del segundo cuestionario, después de la experiencia educativa

¿Cuál es tu opinión sobre ti mismo/a?	%				$\tilde{X}$	σ
	Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**		
1B.¿Has sido capaz de controlar la ansiedad del momento?	-	17.6	23.5	58.8	3.41	.795
2B.¿Has sido capaz de expresarte con claridad?	-	23.5	47.1	29.4	3.05	.747
3B.¿Has sido capaz de responder de manera adecuada a las preguntas y comentarios de los demás?	-	11.8	35.3	52.9	3.41	.712
4B.¿Has sido capaz de utilizar ejemplos o anécdotas personales durante la exposición?	5.9	17.6	52.9	23.5	2.94	.826
5B.¿Te has quedado en blanco durante tu exposición?	82.4	17.6	-	-	1.17	.392
6B.¿Has sentido miedo por lo que piensen los demás de ti?	70.6	17.6	5.9	5.9	1.47	.874

A modo de recapitulación, y con el fin de clarificar los resultados obtenidos, se presentan en la Figura 1 las comparaciones de las puntuaciones medias, antes y después de la experiencia.

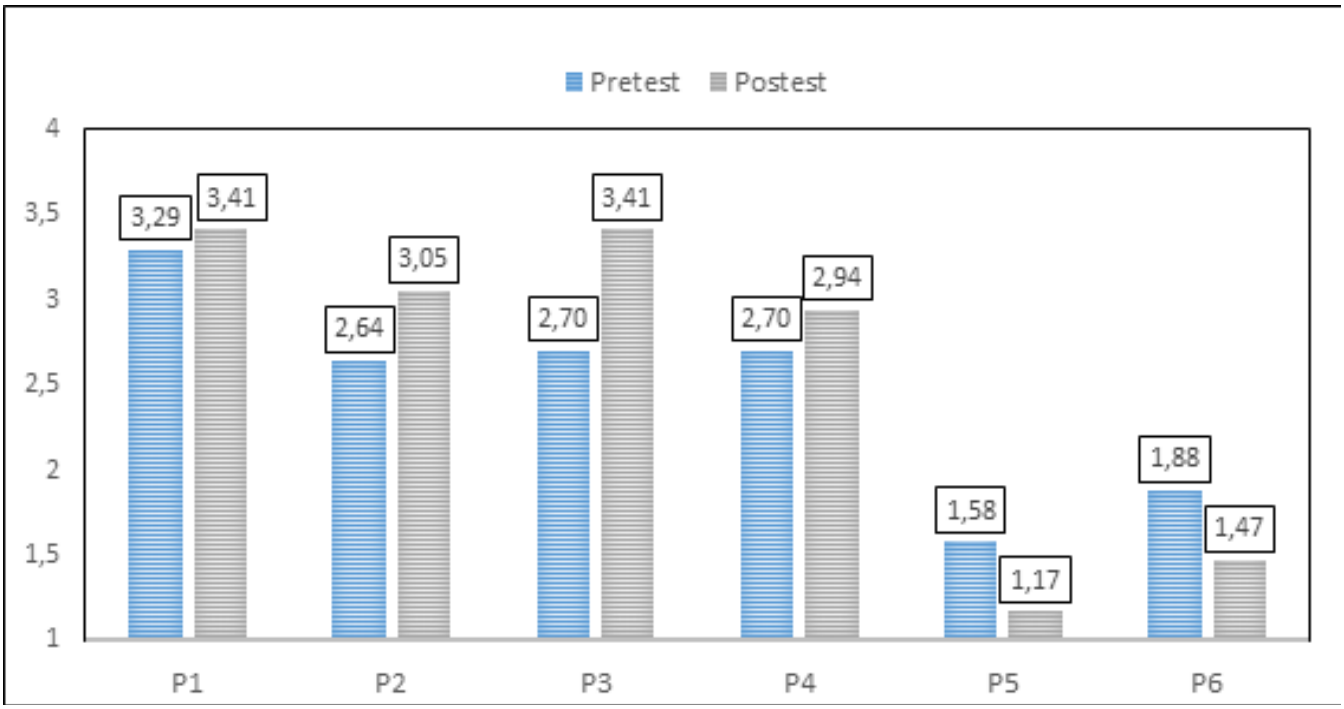


Figura 1

Resultados comparativos de las puntuaciones medias, antes y después de la experiencia

Discusión y conclusiones

Esta actividad no solo ha permitido al alumnado del programa formativo «Todos Somos Campus» desarrollar habilidades tecnológicas, sino que también ha fortalecido su confianza en sí mismos. Además, se ha obtenido retroalimentación sobre la efectividad (altamente positiva, en este caso) de la actividad.

Aunque existe una necesidad de mejorar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario (Mejía y Pasillera, 2020), los resultados muestran que la experiencia ha promovido un ambiente inclusivo donde el alumnado del programa formativo «Todos Somos Campus» se ha sentido valorado y respetado por sus contribuciones individuales. Además, ha quedado de manifiesto que las valoraciones mejoran después del desarrollo de dicha experiencia. Concretamente, después de la intervención, el alumnado del programa formativo «Todos Somos Campus» tiene una mejor percepción sobre su control de la ansiedad, su capacidad de expresarse con claridad y de responder de manera adecuada a las preguntas y comentarios de los demás, sin quedarse en blanco y han podido utilizar ejemplos y anécdotas. Además, el poco miedo que pudieran tener también disminuyó después de la experiencia.

En resumen, la actividad de crear y exponer una presentación ha sido una experiencia enriquecedora para este alumnado, brindándoles la oportunidad de expresarse, aprender nuevas habilidades y fortalecer sus relaciones con sus compañeras y compañeros; destacando el rol de facilitador que el profesorado ha proporcionado durante el proceso (Gleason y Rubio, 2020). En último término, la intención es ampliar el compromiso social de la universidad (Suárez y Castillo, 2020), desarrollando actividades inclusivas que empoderen al alumnado en general.

Impacto y transferencia

La repercusión de esta actividad en el alumnado del Doble Título con Itinerario Específico (DTIE) de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria supone equiparlos con conocimientos y habilidades prácticas para crear entornos más inclusivos y transformar actitudes hacia la diversidad en su desarrollo profesional como futuras educadoras y educadores. Así, partiendo de las aulas, serán capaces de asumir un papel activo en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Referencias bibliográficas

Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: "We Are All Campus". *Journal of Intelligence*, *9,* 50. https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050

Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A. B. (2021). La voz del silencio: evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, 215-230. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027

Belmonte, M. L., Mirete, A. B., y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(2), 159-172. https://doi.org/10.6018/reifop.522781

Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(1), 65-81. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004

Deeley, S. J. (2016). El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Narcea.

Fernández, T., y Ponce de León, L. (2016). Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales. Pirámide.

García-Alcívar, M. E., y Vegas, H. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, *4*(2), 53-65. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1747

García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2023). Expectations of Personal Life Development and Decision-Making in People with Moderate Intellectual Disabilities. *Journal of Intelligence, 11*(24), 1-15. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024

Gleason, M. A., y Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, *44*(2), 264–282. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El Programa Promentor. *Bordón. Revista de Pedagogía, 64*(1), 109-125.

Mejía, P. E., y Pasillera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva, 13(*2), 40- 61. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449/572

Suárez, B., y Castillo, I. S. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas, 35*, 130-152. https://doi.org/10.15366/tp2020.35.11

Experiencias familiares en la infancia como desencadenantes de la exclusión social extrema de las personas sin hogar [67]

Ramiro Martís Flórez [1]
Julián Pascual Díez [1]
Sara Arias Rodríguez [1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
martis@uniovi.es

Resumen

Este estudio presenta parte de una investigación evaluativa de carácter social, basada en el modelo de intervención "*Housing First*", dirigido a personas sin hogar, en situación crónica de exclusión social y con importantes condiciones de deterioro físico, psíquico y adicciones.

Este programa parte de la necesidad inicial de proporcionar un hogar a las personas para mejorar su calidad de vida y alcanzar la inclusión social. Para ello, se ha realizado una investigación evaluativa de carácter social, con un enfoque cualitativo y cuantitativo, mediante entrevistas en profundidad a personas sin vivienda, que participan en un programa de erradicación del sinhogarismo en el Principado de Asturias-España. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la mayoría proceden de familias con problemas de adicciones, violencia familiar, conflictos graves entre progenitores, problemas generados por el fallecimiento de alguno de sus padres, dificultades económicas, y otros tipos de problemas como separaciones, abandonos o encarcelamientos, que consideran detonantes iniciales de las situaciones de exclusión social extrema que padecen en la actualidad. Se propone desarrollar programas de intervención individual-familiar en familias vulnerables con menores, involucrándoles en programas preventivos de intervención socioeducativa, que permita desarrollar estrategias de convivencia positiva familiar y de prevención de conflictos familiares.

Palabras clave: Investigación Evaluativa, Exclusión Social, Sinhogarismo.

Abstract

This study presents part of an evaluative research of a social nature, based on the "Housing First" intervention model, aimed at homeless people, in a chronic situation of social exclusion and with significant conditions of physical and psychological deterioration and addictions.

This program is based on the initial need to provide a home to improve their quality of life and achieve social inclusion. For this purpose, evaluative research of a social nature has been carried out, with a qualitative and quantitative approach, through in-depth interviews with homeless people, who participate in a program for the eradication of homelessness in the Principality of Asturias-Spain. The results obtained show that most of them come from families with addiction problems, family violence, serious conflicts between parents, problems generated by the death of one of their parents, economic difficulties, and other types of problems such as separations, abandonment, or imprisonment, which they consider to be the initial triggers of the situations of extreme social exclusion they currently suffer. It is proposed to develop individual-family intervention programs in vulnerable families with minors, involving them in preventive programs of socio-educational intervention, which allow the development of strategies for positive family coexistence and prevention of family conflicts.

Keywords: Evaluative Research, Social Inclusion, Homelessness.

Introducción

El proyecto que presentamos se enmarca en el Plan Autonómico de Inclusión Social del Principado de Asturias (España), en el primer eje estratégico cuya finalidad es garantizar y consolidar los derechos fundamentales de las

67 Financiado por el Ayuntamiento de Oviedo. Las personas que participan en este estudio son objeto de protección y quedan amparadas por el secreto estadístico, en relación con los datos personales que se obtienen, tanto directamente de los informantes, como a través de fuentes administrativas [art. 13.1 de la Ley de la Función Estadística Pública de 9 de mayo de 1989, (LFEP)].

personas, dando cobertura a las necesidades básicas, que se inician con la asignación de un hogar o vivienda, y posteriormente a través de proyectos personales para restaurar sus proyectos de vida.

La experiencia internacional en este tipo de programas sociales y en su evaluación ha experimentado un fuerte impulso en Europa durante los últimos años (Marbán y Rodríguez, 2020), y en el contexto de la comunidad autónoma asturiana se ha materializado en la financiación pública de algunos proyectos desde 2017.

La finalidad de estos proyectos se centra en tratar de garantizar la calidad de vida de las personas sin hogar, proporcionándoles un alojamiento y servicios que permitan cubrir sus necesidades básicas. Se promueve su integración social, ofreciendo los apoyos necesarios para que puedan restaurar sus proyectos de vida y lograr su inclusión social. El aseguramiento de la calidad se basa en que esta pueda medirse mediante métodos fiables garantizando la eficacia, eficiencia, efectividad, satisfacción e impacto social (Díaz y Rodríguez, 2023).

El marco normativo y político actual, que se concreta en la estrategia nacional integral para personas sin hogar 2015-2020[68] y la nueva estrategia 2023-2030[69] de erradicación del sinhogarismo, apoyan la necesidad de evaluar los efectos y el impacto social de los programas que se están desarrollando actualmente. Estos proyectos, dirigidos a personas vulnerables en riesgo de exclusión socio familiar, vienen determinados por el incremento de personas sin hogar que se ha producido en la última década (24,5%) y ponen el acento en trabajar desde modelos comunitarios centrados en la persona.

Conceptualización

La Federación Europea de Organizaciones que Trabajan con Personas sin Hogar (FEANTSA) denomina "personas sin hogar" a:

> Todas aquellas que no pueden acceder y/o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente, y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas u otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales para llevar una vida autónoma. (Avramov, 1995, citado en Cabrera y Rubio, 2008, p.51).

La falta de alojamiento digno y permanente, que sufren las personas sin hogar, se conoce como "sinhogarismo." Se trata de un concepto complejo, en el que el alojamiento se considera como un factor clave para conseguir la inserción social de las personas sin hogar y para prevenir su exclusión social.

Para establecer un marco común en relación con las personas sin hogar, hay que tener en cuenta cuatro situaciones basadas en la delimitación conceptual propuesta en la Tipología Europea de Sin Hogar y Exclusión Residencial (ETHOS)[70] :

- Sin techo (R*ooflessnes*): vive en espacios públicos, o pernocta en albergues y está forzado a pasar el resto del día en espacios públicos.
- Sin vivienda (*Homeless*): vive en centros, refugios, alojamientos temporales, instituciones, o alojamientos de apoyo.
- Vivienda Insegura (*Insecure Housing*): vive bajo amenaza severa de exclusión por desahucio, arrendamiento precario o violencia doméstica.
- Vivienda Inadecuada (*Inadequate Housing*): vive en chabolas ilegales, viviendas no apropiadas según la normativa, o masificadas.

Método

Este estudio se adecúa en su diseño metodológico a una investigación evaluativa de carácter social, con un doble enfoque cualitativo y cuantitativo, realizada mediante entrevistas en profundidad a personas con la misma situación inicial, sin vivienda, que participan en el programa. La muestra ha sido seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, intencional, por su situación de vulnerabilidad extrema, y principalmente por sus graves problemas

68 MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2016). Estrategia Nacional Integral para Personas sin Hogar 2015-2020 Aprobada por Acuerdo de Consejo de Ministros de 6 de noviembre. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

69 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-3092

70 http://www.feantsa.org/download/ethos_spain-24518105836657575492.pdf

de salud, adicciones, trastornos mentales y rechazo social.

El planteamiento pretende conocer si las experiencias familiares negativas de las personas sin hogar pueden ser desencadenantes de exclusión social. Por eso, el objetivo general que se pretende alcanzar en este estudio de evaluación es *comprobar si las experiencias familiares de las personas sin hogar en situación de exclusión social extrema han podido ser desencadenantes de la situación cronificada de vulnerabilidad y exclusión social en la que se encuentran y que vulnera los derechos fundamentales de las personas*.

Figura 1

Diseño Evaluativo



La muestra está formada por 24 personas con una edad entre 40 y 60 años (91,7%) y presenta formación limitada, en la que el 29,2% sólo han podido realizar estudios primarios y el 37,5% tiene Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La recogida de información se ha realizado mediante entrevistas en profundidad individuales. Éstas se efectúan empleando un cuestionario estructurado, elaborado específicamente para esta evaluación, con 12 dimensiones y con preguntas cerradas y abiertas que se registran mediante listas de control, alternativas de respuestas múltiples y escalas de valoración. En estos casos, se han utilizado escalas de 10 puntos por su fácil comprensión natural para las personas. En este estudio solamente se presenta la información sobre la dimensión centrada en entender las relaciones familiares y personales de las personas entrevistadas.

Las entrevistas se realizaron en las instalaciones de los albergues, pero también en otros centros, en la calle, en parques y en la cárcel. El procedimiento para contrastar la información recabada se ha basado en un diseño que utiliza la comparación mediante análisis descriptivos, relacionales y de contenido. El análisis de la relación entre variables se ha realizado mediante estadística no paramétrica trabajando con un nivel de confianza del 95% ($p<0.05$).

Resultados

Al analizar las situaciones familiares desde su infancia hasta la mayoría de edad podemos apreciar los siguientes resultados:

El 83,3% de las personas sin hogar entrevistadas han vivido hasta los 18 años con sus padres y hermanos. Sólo en casos particulares han crecido con otros familiares. Muchos insisten en sus explicaciones en la importancia que para ellos tenían sus abuelos.

La mayoría de las personas que actualmente no tienen hogar, proceden de familias con problemas muy importantes de alcoholismo (62,5%), violencia familiar (50%), en las que se producían graves peleas y conflictos entre padres (41,7%), y con dificultades económicas, por falta de dinero (41,7%).

Antes de tener que ir a vivir a la calle y quedarse sin hogar, sus situaciones de convivencia previas eran muy diversas. El 29,2% de las personas que ahora están en la calle, vivían con sus propias familias (pareja/hijos). Otros eran independientes y vivían solos (16,7%), y finalmente, otro grupo importante vivía con sus madres (16,7%), o con sus padres y hermanos (12,5%).

Las relaciones que tienen las personas sin hogar entrevistadas con sus familiares son muy dispares. No obstante, los porcentajes mayoritarios indican que muchos han dejado de tener relaciones con sus familias (Ver tabla1).

Tabla 1

Valoración de sus relaciones familiares. (Porcentajes)

	No tengo.	No tengo relación.	Muy negativa.	Negativa.	Normal.	Positiva.	Muy positiva.
Padre	50	33,3				8,3	8,3
Madre	45,8	29,2		4,2	4,2	8,3	8,3
Hermanos/as	8,3	33,3	4,2	8,3	8,3	16,7	20,8
Otros familiares	14,3	52,4		4,8	4,8	14,3	9,5

En términos generales, las personas sin hogar han perdido en gran medida la confianza en sus familiares (padres, hermanos/as y otros familiares). En todos los casos destaca el bajo nivel de confianza con sus padres (1,8, sobre 10) y madres (2 sobre 10).

Discusión y conclusiones

A las personas sin hogar que actualmente viven en situaciones extremas de exclusión social, les parecen muy relevantes las situaciones familiares que vivieron durante su infancia.

1. La mayoría proceden de familias con problemas muy importantes de abuso de drogas o adiciones, violencia familiar, con peleas y conflictos entre los padres y con dificultades económicas.
2. Más de la quinta parte de los entrevistados, cuando eran niños/as, han tenido problemas graves con algún miembro de su familia, casi siempre el padre, o personas del género masculino. Explican que, aunque sus madres han cometido errores importantes, eran muy frecuentemente víctimas de las agresiones de sus padres.
3. Las personas sin hogar consideran detonantes iniciales de las situaciones de exclusión social que padecen en la actualidad, las difíciles situaciones familiares de su infancia: problemas relevantes de alcoholismo, violencia familiar, conflictos graves entre los progenitores, problemas generados por el fallecimiento de alguno de sus padres, dificultades económicas, y otros tipos de problemas (separaciones, abandonos, enfermedades o encarcelamientos). La mayoría se siguen sintiendo muy afectadas emocionalmente por sus vivencias infantiles y juveniles.

A la vista de los resultados se proponen dos actuaciones: una reactiva, que es la ayuda por profesionales de orientación y mediación familiar para restablecer vínculos familiares; y otra proactiva, para intervenir en familias vulnerables con hijos e hijas menores involucrándoles en programas preventivos de intervención socioeducativa, que permita desarrollar estrategias de convivencia positiva familiar y de prevención de conflictos familiares.

Impacto y transferencia

El impacto del trabajo desarrollado se centra en el diseño y desarrollo de programas de intervención individual-familiar en familias vulnerables con menores en los que prima la idea de involucrarles en la puesta en acción de intervenciones de carácter preventivo que contribuyan a mejorar la convivencia positiva familiar como eje fundamental para evitar o reducir los conflictos familiares.

Referencias bibliográficas

Avramov, D. (1995). Homelessness in the European Union - Social and Legal Context of Housing Exclusion in the 1990s. FEANTSA.

Cabrera, P. y Rubio, M. (2008). Las personas sin hogar, hoy. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (75), 51-74.

Díaz, J. M., Rodríguez, P. A. (2023). Las personas sin hogar. Retos para la intervención desde el Trabajo Social. Itinerarios de Trabajo Social, (3), 31-39. https://doi.org/mhmk

FEANTSA (2016). Guia Housing First Europa. Federación Europea de Organizaciones Nacionales que trabajan con Personas sin Hogar/ Fundación Stavros Niarchos. http://housingfirstguide.eu/website/

Marbán, V., y Rodríguez, G. (2020). Las políticas sociales de lucha contra el sinhogarismo en la Unión Europea y España: Alcance, efectividad y principales limitaciones y prioridades. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales, 72*, 5-18. https://doi.org/mhmj

Martínez Gayo, G. (2015). Las personas sin hogar del municipio de Oviedo. Características y necesidades. Oviedo, concejalía de Atención a las Personas e Igualdad, Ayuntamiento de Oviedo.

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2016). Estrategia Nacional Integral para Personas sin Hogar 2015-2020 Aprobada por Acuerdo de Consejo de Ministros de 6 de noviembre. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Pereira, M., Martís, R., Pascual, J., Arias, S. (2018). Evaluación externa del Programa para personas sin hogar "Housing First- El mio llar, primero" del Ayuntamiento de Oviedo. Situación inicial, características, trayectorias y experiencias de las personas sin hogar. Oviedo, Universidad de Oviedo.

Liderazgo educativo de éxito en contextos desfavorables

Sandra Fernández-Núñez [1]
Julián López-Yáñez [1]
[1] *Universidad de Sevilla, España*
sfernu@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta comunicación es describir los hallazgos sobre liderazgo educativo de éxito para un caso de estudio concreto sobre un centro educativo de secundaria en una zona urbana socioeconómicamente desfavorecida en la provincia de Barcelona. Se trata de analizar el tipo de liderazgo educativo a través de los datos que se han obtenido utilizando la perspectiva multinivel del proyecto International School Succesful Principalship Project (ISSPP). Se habla de gestión de la diversidad y fomento de la resilencia académica. El equipo directivo ha apostado por un liderazgo distribuido apoyado en una estructura de mandos intermedios que comparten la responsabilidad de garantizar un clima de confianza y respeto. En este instituto se ha optado por gestionar la complejidad de la diversidad desde un equipo de coordinadores de nivel y reforzar la acción tutorial para poder ofrecer una atención más personalizada y próxima a los estudiantes. Los indicadores comentados que muestran algunos logros son la reducción del absentismo, el número de estudiantes que se gradúan de la ESO y los buenos resultados en competencias básicas.

Palabras clave: Liderazgo educativo, diversidad, tutoría, contexto desafiante.

Abstract

The objective of this communication is to share the findings of a case study about successful educational leadership in a secondary educational institution located in a socioeconomically disadvantaged urban area in the province of Barcelona. It is analyzed what type of educational leadership is implemented based on data derived from the multilevel perspective of the International School Successful Principalship Project (ISSPP). The discourse encompasses the management of diversity and the promotion of academic resilience. The top management team has embraced a distributed leadership approach supported by a middle-team management structure, sharing the responsibility of ensuring a climate of trust and respect. The management of the complexity in diversity has been addressed through a team of level coordinators, and bolstering tutorial action to provide more personalized attention to students. Highlighted indicators of achievement include a reduction in absenteeism, an increased number of students graduating from compulsory secondary education (ESO), and commendable outcomes in basic competencies regional test.

Keywords: Educational leadership, diversity, tutoring, challenging context

Introducción

La educación quiere ser una palanca que contribuya a promover sociedades más justas, solidarias y sostenibles, porque tal y como dice Paulo Freire la educación no cambiará el mundo, pero puede cambiar a las personas que van a poder influir en ese cambio que deseamos (Freire, 1987). El equipo directivo del instituto Migracions[71] tiene como objetivo que sus estudiantes puedan tener opciones de mejorar socioeconómicamente y socioculturalmente, y de esta manera superar la situación precaria del entorno en el que habitan. El equipo directivo ha conseguido el compromiso del equipo docente para no tener un rol pasivo que contribuya a reproducir desigualdades y exclusión social. Se persigue que la mayoría del alumnado obtenga el máximo provecho, en sentido amplio, de su paso por el centro (Day et al., 2016).

Migracions se puede considerar un centro de éxito debido a su impacto positivo en los estudiantes (Moral-Santaella & Raso-Sánchez, 2023). Se ha sabido encontrar la manera de cuidar el bienestar de su comunidad educativa sin dejar de lado la exigencia académica. Es un instituto de educación secundaria obligatoria y post-obligatoria (ESO y Bachillerato) situado en un contexto urbano socioeconómicamente desfavorecido (Hallinger, 2018) con alta desigualdad y riesgo de exclusión social (Tarabini, Anuari Fundació Bofill, 2022). Un importante número de sus estudiantes procede de familias de etnias y culturas diversas, diferentes a la local, y con bajos recursos económicos y nivel cultural

71 Este es un nombre ficticio que se ha asignado por los investigadores.

Su equipo directivo ha encontrado la manera de gestionar la diversidad del centro. Presta especial atención a las necesidades de cada estudiante pero, al mismo tiempo, los docentes pueden llevar a cabo su trabajo en un buen clima, que ofrece seguridad y orden, los cuales facilitan el aprendizaje incluso de los estudiantes en desventaja social. El liderazgo es distribuido, basado en una estructura de mandos intermedios (Gear & Sood, 2021), que comparten la responsabilidad de asegurar dicho clima de confianza y respeto entre todos los miembros de la comunidad. Dicha estructura funciona además como una red de apoyo y referencia para gestionar la complejidad provocada por el "exceso de diversidad" (Tarabini, 2018) que afronta el centro. Es un centro resiliente, si asumimos la resiliencia académica (Agasisti et al., 2018), como la capacidad de los individuos para prosperar a pesar de encontrarse en circunstancias adversas.

Dos indicadores que pueden asociarse con el éxito de este centro son la disminución significativa del absentismo y el aumento del porcentaje de estudiantes que pasan de nivel y finalmente se gradúan en cuarto de la ESO, se ha logrado alcanzar porcentajes de graduación similares a los del total en Cataluña. Otro indicador de éxito son los resultados de las competencias básicas en cuarto de la ESO. Migracions supera en las pruebas del curso 2022-2023 a los demás centros de secundaria de máxima complejidad de Cataluña. Incluso llega a estar al mismo nivel que la media de los centros de Cataluña en las competencias lingüísticas de castellano y en las científico-tecnológicas, alcanzando en estos casos el nivel medio-alto (equivale a un buen dominio de las competencias).

El marco teórico que sirve de base a nuestras conclusiones pone el foco sobre el liderazgo como un fenómeno distribuido (Harris et al., 2022;Maureira et al., 2014); el papel de los liderazgos intermedios en el sistema educativo español (Bennett et al., 2007; Harris et al., 2019); y las condiciones organizativas específicas que afectan a las escuelas situadas en contextos desafiantes (González-Falcón et al., 2020).

Método

Migracions es un centro de educación secundaria de titularidad pública. Está ubicado en la provincia de Barcelona, concretamente en un barrio de un área urbana empobrecida que, además, registra un alto nivel de inmigrantes de países de fuera de la Unión Europea (Marruecos, Pakistán, países latinoamericanos). Atiende a estudiantes de familias de escasos recursos económicos, limitadas oportunidades de empleo y bajo nivel de estudios, lo cual representa un riesgo elevado para que se reproduzca en sus hijos e hijas su situación precaria.

La metodología utilizada es el estudio de casos, desde la recientemente rediseñada perspectiva multinivel del proyecto International School Succesful Principalship Project (ISSPP). Se han utilizado los protocolos del proyecto actualizados en 2022, traducidos y adaptados a las características del sistema educativo español. Esta es una metodología de análisis cualitativo que recoge la información a través de instrumentos primarios y complementarios incluidos los siguientes:

Para los datos primarios (a) un cuestionario dirigido al profesorado; (b) entrevistas semiestructuradas individuales a miembros del equipo directivo y docentes; (c) entrevistas grupales a otros miembros de la comunidad educativa (estudiantes); (d) observación no participante del día a día del equipo directivo. Para los datos complementarios fueron consultados: planes anuales generales; memorias de curso y otros documentos oficiales del centro; estadísticas oficiales publicadas; noticias publicadas por el centro o sobre el centro, entre otros.

El análisis de los datos ha partido de la transcripción de las entrevistas y ha seguido con su codificación a partir de un sistema de categorías elaborado de forma tanto inductiva como deductiva, lo cual ha permitido un análisis en profundidad del caso. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas se han triangulado con los procedentes del cuestionario dirigido a los profesores y con las fuentes de información complementarias.

Resultados

Se ha entrevistado al director del centro y a la mayoría de las personas que forman parte del equipo directivo. Un total de 19 personas del equipo de docentes se han ofrecido para ser entrevistadas, siendo 60 el total del claustro. Por tanto, se ha entrevistado a más del 30% de la plantilla docente. Por otra parte, un total de 47 miembros del claustro -incluido el equipo directivo- han respondido al cuestionario, lo que representa un 78% de respuesta. Y se han realizado dos entrevistas grupales a alumnado de cuarto de la ESO y de bachillerato, en total 17 estudiantes.

Algunas opiniones de tres personas entrevistadas:

> "Este centro es especial porque hay orden y unas normas claras" (Jefa de Departamento y tutora 1ESO, Pos. 6)
>
> "director y coordinadores, son muy buen equipo, son muy diferentes entre ellos, con carácteres diferentes pero todos reman hacia el mismo sitio" (Jefa de Departamento y tutora 1ESO, Pos. 8)

"Aquí la dirección te apoya, y conoce a las familias y escucha a todas las partes involucradas." (Jefa de Departamento y tutora 1ESO 1ESO, Pos. 15)

"Las notas de las competencias básicas me hacen sentir muy orgullosa. Estos niños no tienen detrás a una familia que les ayuda a hacer los deberes, a estudiar... están solos y ya consiguen mucho en su situación. Trabajamos bien y salen de aquí mínimamente formados y con posibilidades de seguir estudiando e incluso de ir a la universidad". (Coordinadora 4ESO, Pos. 24)

"Aquí nos encontramos con casos de chicos de etnia gitana, que eran megan-absentistas en primaria y luego llegan aquí y vienen" (Jefa de Estudios, Pos. 4)

Dos ejemplos de conceptos que se repiten con un sentido positivo, según análisis efectuado con la aplicación MAXQDA24:

Confianza (43% de las entrevistas)



Figura 1
Combinaciones más frecuentes.

Respeto (respetar) (57% de las entrevistas)



Figura 2
Frases en las que aparece el concepto

En la siguiente tabla se muestran algunos resultados de las encuestas:

Tabla 1
Selección de preguntas y el % que recibe cada respuesta

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Apenas en desacuerdo	Apenas en acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
El director se preocupa del bienestar de los docentes	4%	2%	0%	0%	33%	60%
Me siento en una cultura de responsabilidad compartida	2%	4%	2%	15%	46%	31%
Tengo buena relación con mis colegas	0%	2%	0%	2%	35%	60%
Recomendaría este centro como un buen lugar para trabajar	0%	0%	0%	13%	33%	54%
Colaboro con mis colegas para asegurarnos de que todos los estudiantes aprenden y desarrollan al máximo sus capacidades	0%	2%	6%	0%	52%	38%

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El compromiso por no convertirse en un centro educativo que se limite a reproducir las desigualdades sociales (Bourdieu, 2005) y de no caer en el fatalismo de culpabilizar a un contexto desfavorable, ha hecho que el equipo directivo busque una forma de liderar que consigue resultados positivos en los logros de sus estudiantes (Bush et al., 2019). En este instituto se ha optado por gestionar la complejidad de la diversidad desde un equipo de coordinadores de nivel y reforzar la acción tutorial para poder ofrecer una atención más personalizada y próxima a los estudiantes. Todo esto está enfocado a ofrecer el mejor acompañamiento a los estudiantes para ayudarles a conseguir graduarse y acabar la etapa obligatoria con sus mejores resultados.

El equipo directivo consigue un clima general de confianza y colaboración en el que participan tanto el profesorado como los estudiantes. Sus decisiones son flexibles y adaptativas, ya que cuentan con mecanismos y espacios de revisión de los efectos que provocan, para modificar así su estrategia cuando lo consideran necesario.

Impacto y transferencia

El estudio se ha realizado siguiendo el marco teórico y los protocolos de investigación del ISSPP, un proyecto que ha llevado a cabo durante más de 20 años estudios de caso sobre trayectorias escolares exitosas en más de 27 países, identificando el papel del liderazgo escolar en dicho éxito (Day et al., 2022). La reciente actualización del marco teórico del proyecto y el nuevo diseño de los instrumentos de recogida de datos, están dando un nuevo impulso a estudios de casos en un gran número de países y facilitando su análisis comparado, tanto en contextos locales como en un contexto internacional.

Referencias bibliográficas

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. https://doi.org/10.1787/e22490ac-en

Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. In *School Leadership and Management* (Vol. 27, Issue 5, pp. 453–470). https://doi.org/10.1080/13632430701606137

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. SIGLO XXI .

Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). Models of educational leadership. *Principles of Educational. Leadership and Management*, 3–17.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* ((36a. ed.)). SIGLO XXI.

Gear, R. C., & Sood, K. K. (2021). School Middle Leaders and Change Management: Do They Need to Be More on the "Balcony" than the Dance Floor? *Education Sciences*, *11*(11), 753. https://doi.org/10.3390/educsci11110753

González-Falcón, I., García-Rodríguez, M. P., Gómez-Hurtado, I., & Carrasco-Macías, M. J. (2020). The importance of principal leadership and context for school success: insights from '(in)visible school.' *School Leadership and Management*, *40*(4), 248–265. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1612355

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(1), 5–24. https://doi.org/10.1177/1741143216670652

Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, *42*(5), 438–456. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620

Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003–2017). In *School Leadership and Management* (Vol. 39, Issues 3–4, pp. 255–277). Routledge. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738

Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, *36*(146), 134–153. https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70132-1

Moral-Santaella, C., & Raso-Sánchez, F. (2023). The Meaning of Successful School Leadership in Disadvantaged Contexts in Spain: Approach from the International Successful School Principalship Project (ISSPP). *Education Sciences*, *13*(10). https://doi.org/10.3390/educsci13101007

Tarabini, A. (2018). The paradoxes of attention to diversity: an approach from educational justice. *Revista Catalana de Pedagogia*, *14*, 153–175. https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111

Tarabini, A. (2022). *Els reptes de l'educació a Catalunya, Anuari 2022*. Fundació Jaume Bofill. Colección "Polítiques".

Implementación de los Grupos Interactivos en Educación Física en las Comunidades de Aprendizaje

Ruben Pérez Fayos [1]
José Manuel Castanedo Alonso [2]
Marta Capllonch Bujosa [3]
[1] *CEIP L' Escolaica (España)*
[2] *universidad de Barcelona (España)*
[3] *universidad de Barcelona (España)*
rubencu@hotmail.es

Resumen

La finalidad del presente trabajo de investigación se centra en identificar las características necesarias para una implementación rigurosa de los Grupos Interactivos en Educación Física en las escuelas de Educación Primaria que son Comunidades de Aprendizaje. Precisamente, el objeto de la investigación se concreta, por una parte, describiendo las estrategias necesarias para la aplicación de los Grupos Interactivos en Educación Física y, por otra parte, analizando cómo se aseguran los principios del Aprendizaje Dialógico en las clases de Educación Física con y sin Grupos Interactivos. Asimismo, se pone en evidencia la relevancia de la participación de la comunidad educativa a través de personas voluntarias en los Grupos Interactivos en Educación Física; y finalmente, se identifica la influencia en Educación Física de la realización de otras Actuaciones Educativas de Éxito en el centro educativo.

Palabras clave: Teorías Educativas, Interacción de Grupos, Resolución de conflictos

Abstract

The aim of this research work is to identify the necessary characteristics for a rigorous implementation of Interactive Groups in Physical Education in Primary Schools that are Learning Communities. Precisely, the object of the research is specified, on the one hand, by describing the necessary strategies for the implementation of Interactive Groups in Physical Education and, on the other hand, by analysing how the principles of Dialogical Learning are ensured in Physical Education classes with and without Interactive Groups. It also highlights the relevance of the participation of the educational community through volunteers in Interactive Groups in Physical Education; and finally, it identifies the influence on Physical Education of the implementation of other Successful Educational Actions in the school.

Key words: Educational Theories, Group Interaction, Conflict Resolution

Introducción

Una de las más importantes aportaciones del proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED, 2011; Flecha, 2015) fue identificar y definir aquellas actuaciones educativas que producen el máximo rendimiento en términos de aprendizaje del alumnado, y que se denominan Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). La teoría del aprendizaje que sustenta las AEE es el Aprendizaje Dialógico (AD) (Aubert et al., 2009; Flecha, 2000). Los centros educativos que implementan todas las AEE son Comunidades de Aprendizaje (CdA)[72] (Valls, 2000). Entre las AEE de mayor relevancia por sus resultados encontramos los Grupos Interactivos (GI):

> Los grupos interactivos son grupos heterogéneos formados por 4 o 5 niños y niñas tanto en cuestión de género como nivel de aprendizaje y origen cultural. Se preparan actividades de 20 minutos de duración, lo que permite mantener el nivel de atención y motivación. Las actividades realizadas en cada grupo están tutorizadas por una persona adulta, voluntarias y voluntarios de la comunidad, que a menudo son familiares (…). (Elboj et al., 2005, p.96)

72 https://comunidadesdeaprendizaje.net/

Si bien la organización de los Grupos Interactivos (GI) había sido ampliamente estudiada en las asignaturas instrumentales (Oliver y Gatt, 2010), faltaba evidenciar cómo trasladar la teoría del AD a las clases de Educación Física (EF), teniendo en cuenta la especificidad del área, es decir, actividades que se realizan fuera del aula, en el patio, pistas deportivas o gimnasio, y donde se originan interacciones con mayor libertad y menos inhibiciones (Pérez-Fayos et al., 2022).

Para ello se planteó una investigación que tenía por objeto identificar las características de la implementación rigurosa de los GI en EF en las escuelas de Educación Primaria que son CdA.

Metodología

El paradigma comunicativo se identifica con la fundamentación teórica del AD, razón por la cual se ha elegido la metodología comunicativa (Gómez, et al., 2006), que sigue el giro dialógico de la sociedad (Gómez y Elboj, 2011), al incorporar las voces de quienes participan en los estudios y emplear el diálogo y las interacciones para producir conocimiento.

Los centros educativos seleccionados para la investigación son tres centros públicos de educación infantil y primaria de la provincia de Valencia. Para su selección se han tenido en cuenta dos criterios que aseguren la implementación de GI y una formación del profesorado de EF en los principios del AD y el proyecto CdA. Los criterios fueron: (1) seleccionar profesorado de EF de centros CdA y (2) que, a su vez, estén inmersos en proceso de formación continua[73] vinculada a las CdA.

Las técnicas utilizadas en esta investigación son la observación no participante con plantillas, la observación no participante con grabación de vídeo, la entrevista, el diario de campo y el grupo de discusión; todas se han aplicado con orientación comunicativa y comparten los siguientes factores: buscan la transformación, favorecen que el investigador y la maestra y el maestro que implementan los GI en EF analicen en común las situaciones observadas con diálogo igualitario (Gómez et al., 2006). La información, después de ser transcrita, ha sido codificada mediante categorías a través del método comparativo constante (Castanedo, 2021), dando como resultado cuadros de análisis de nivel básico en los que se recogen un total 52 subcategorías estructuradas en 5 categorías: Estrategias para la implementación de GI en EF; Principios del AD en la clase de EF con y sin GI; Otras AEE en el centro escolar, y el Valor de los actos comunicativos. Para cada una de las categorías se identifican además las dimensiones exclusora y transformadora, propias de la metodología comunicativa de investigación (Gómez et al., 2006).

Resultados y discusión

A continuación, se recogen algunos de los principales resultados hallados durante la investigación, en relación a la implementación de los GI en EF.

En relación a las actividades más adecuadas para la implementación de los GI en EF se recomienda aquellas que permitan conseguir el mejor aprendizaje con la mejor convivencia. Esto se consigue independientemente de lo tradicional o innovadoras que sean dichas actividades, o de si son individuales, o de grupo, en la línea de los hallazgos del proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED, 2011). Por otro lado, las actividades deberán tener en cuenta, a todo el alumnado, y en especial a aquellos que cuentan con necesidades educativas especiales. En este caso, las ayudas que puedan prestar los compañeros y compañeras, así como las adaptaciones de los materiales permitirán conseguir el éxito en el aprendizaje, tal como corroboran Duque et al. (2020) y Molina (2015).

La explicación de las actividades al voluntariado puede realizarse antes de la sesión o con días de antelación, pero lo relevante de este momento es que el voluntariado no interprete la actividad y esté formados en el AD y las AEE para tener en cuenta su participación decisoria (INCLUD-ED, 2011). Capllonch y Figueras (2012) hacen hincapié en que las personas voluntarias no deben reemplazar al docente, sino que tienen una función dinamizadora y de asegurar los principios del AD.

El espacio en el que se desarrollan los GI en EF es un elemento específico del área. Estos se realizan en un espacio más amplio o abierto respecto a los GI de dentro de un aula. Esta característica confiere un grado de libertad superior, tanto al alumnado como al voluntariado, respecto al profesorado de EF, que no puede verlo ni oírlo todo. Se debe garantizar que se respeten en todo momento los derechos de las niñas y niños. Ello se conseguirá a través de una formación dialógica continua del voluntariado, así como del alumnado, teniendo muy en cuenta la Socialización Preventiva a través del Modelo Dialógico de Convivencia y de la actuación del Club de Valientes Violencia Cero (Castro, 2015).

73 El profesorado seleccionado forma parte del seminario de formación “A hombros de los gigantes” de Valencia (Roca, et al., 2015) y a la comisión de EF de este seminario.

En cuanto a la organización de los grupos, se sabe que deben ser lo más heterogéneos posible, pero no se conoce una estrategia particular para conseguirlo. Lo que sí se conoce es la evidencia de que la elección que se escoja no deberá exponer nunca al alumnado menos hábil o más vulnerable (INCLUD-ED, 2011) Por lo que se rechazará la estrategia tradicional de elección pública mediante capitanes por provocar emociones y sentimientos dañinos en algunas y algunos alumnos, tal como defienden Martos -García et al. (2023).

La evaluación de los GI se refiere a dos momentos. Un primer momento durante el desarrollo de las actividades de grupos, que consiste en la retroalimentación evaluativa que da y recibe el voluntariado, alumnado más hábil y profesorado. Un segundo momento al final de la sesión (o de cada actividad) con la persona voluntaria. El alumnado se autoevalúa en base a indicadores que recogen los principios del Aprendizaje Dialógico. El voluntariado también evalúa al alumnado. Castanedo (2021) propone una autoevaluación en el que el alumnado valore tanto su aprendizaje como la solidaridad.

Cuando no se implementan GI en EF el profesorado de EF fomenta los principios AD con toda la clase o en grupos sin adultos, aunque de esta manera no se puede garantizar la presencia de los principios del AD porque depende, en gran parte, del voluntariado que es el que asegura en grupos reducidos cada principio del AD. La formación del voluntariado es esencial para poder asegurar los principios del AD. Deberá incluir la educación de la mirada para garantizar espacios seguros libres de violencia.

Finalmente, la combinación de los GI en EF con otras AEE aumenta la intensidad de los propios GI en EF, tal como defienden Fernández-González y Menéndez-Martínez (2021).

Conclusiones

Una de las principales aportaciones de esta investigación se encuentra en la contextualización del AD en la EF iniciado por Capllonch y Figueras (2012), Castro (2015), Andrés-Fabra (2017), Andrés-Fabra y Ferris (2017) y Castanedo (2021).

Otro aspecto a considerar es la identificación de situaciones específicas que deben darse para la implementación de los GI en espacios como el gimnasio o el patio con un material determinado.

La formación del voluntariado y, en particular la explicación de las actividades por parte del profesorado, adquieren una gran relevancia para asegurar, por una parte, la presencia de los principios del AD y, por otra parte, garantizar el planteamiento original de las actividades.

A nivel personal, el alumnado se empodera y aumenta sus expectativas y el profesorado se reencanta con la docencia cargándose de motivación. Se crea una conciencia colectiva solidaria que permite no dejar a nadie atrás y conseguir la igualdad de resultados.

Impacto

El impacto de los GI en EF dependerá, por un lado, de su exitosa implementación respecto a tres elementos: la calidad, la frecuencia y la intensidad respecto a la combinación con otras AEE. Por otro lado, la intención de esta investigación ha sido la búsqueda personal de respuestas a lo que era una EF Dialógica. En ese camino se ha creado una Comisión de EF en el Seminario de Valencia en la que se han elaborado documento relacionados con la EF Dialógica, implementando GI en nuevos centros. Se ha participado en jornada para exponer los trabajos y se han impartido cursos de GI en EF y Socialización Preventiva en EF. Finalmente se ha publicado un artículo en una revista de divulgación sobre la evaluación de los GI en EF. Durante este trayecto se han creados amistades que abarcan más allá que la EF.

Referencias bibliográficas

Andrés-Fabra (2017). *Fomento de la práctica físico-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico*. [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández]. Repositorio institucional RediUMH, http://dspace.umh.es/handle/11000/3721

Andrés-Fabra, J. A., & Ferriz, R. (2017). Aprendizaje dialógico y educación física: principios metodológicos, competencias clave y evidencias científicas. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (9), 25-41. http://doi.org/https://doi.org/10.33776/remo.v0i9.3264

Aubert, A., García, C., Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, *21*(2), 129–139. http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345826

Capllonch, M. & Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos* XXXVIII, 1, 231-247.

Castanedo, J. M. (2021). *Aplicación del aprendizaje dialógico en el área de Educación Física: Modelo inclusivo" Retos interactivos con Responsabilidad Compartida"*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona]. Repositorio institucional TDX Tesis doctorals en Xarxa. https://www.tesisenred.net/handle/10803/671546#page=1

Castro, M. (2015). Dialogic learning and physical education: School sport and physical education promoting health, school success and social cohesion. *Intangible Capital*, *11*(3), 393-417. http://doi.org/10.3926/ic.636

Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research With a Social Impact on the Education of Students With Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Front. Psychol*., 11, 439-. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. (3ª ed.). Graó.

Fernández-González, P., & Menéndez-Martínez, B. (1-2 de julio de 2021). *Calidad, Frecuencia e Intensidad como claves en la implantación de las AEE en un centro de Educación Secundaria* [Comunicación]. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Barcelona, España. https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Fernandez-Gonzalez.pdf

Flecha, R. (2000). *Sharing Words*. Rowman & Littlefield.

Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.

Gómez, J., & Elboj, C. (2011). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones E Investigaciones Sociales,* (12), 77–94. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200112194

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica.* Ed. El Roure.

INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), Ministerio de Educación.

Martos-García, D., Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., Martínez-Merino, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis Sci J*, *9*(1), 166-186. https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090

Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, *11*(3), 372-392.

Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, *43*(2), 279-294. http://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002

Pérez-Fayos, R., Llucian-Caballer D., Donet-Martínez I., Rabanaque-Barquero C.,. Rodríguez-Llopis, R., Serra-Marrades, F. (2022). Evaluación de los Grupos Interactivos en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (76), 35-42.

Roca, E., Gómez, A., & Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, *21* (10), 843-850. https://doi.org/10.1177/1077800415614026

Valls, R. (2000*). Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona, Barcelona. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona]. Repositorio institucional TDX Tesis doctorals en Xarxa. https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929#page=1

Género y abandono escolar temprano

Patricia Mata-Benito [1]
Cristina Iglesias-Barco [1]
[1] *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*
pmata@edu.uned.es; ciglesias@edu.uned.es

Resumen

Las tasas de abandono escolar temprano en España son de las más altas de Europa, lo que provoca una creciente preocupación social. Sin embargo, aunque la atención política se focaliza en reducir esta incidencia, poco se está haciendo por abordar las causas profundas de este fenómeno. Esta comunicación se enmarca en una línea creciente de investigaciones que, desde metodologías cualitativas, buscan vincular este fenómeno con la exclusión social desculpabilizando a las víctimas de su propio fracaso. Concretamente este texto explora la relación entre género y abandono partiendo de las narrativas de las personas afectadas. Pone en diálogo, además, dos investigaciones realizadas en tres contextos educativos diferentes: un centro educativo de personas adultas urbano, un instituto de educación secundaria rural y una escuela de segunda oportunidad en Portugal. El análisis crítico de estos relatos identifica posturas similares de hombres y mujeres que podrían responder a diferencias en la construcción social de la masculinidad y la feminidad. Esperamos que este trabajo abra una línea de investigación que aborde de forma crítica el papel de la escuela en la construcción de los estereotipos de género e indague en cómo influyen en las trayectorias escolares del alumnado.

Palabras clave: abandono escolar temprano, construcción de género, etnografía.

Abstract

Early school leaving rates in Spain are among the highest in Europe, causing growing social concern. However, although political attention is focused on reducing this incidence, little is being done to address the root causes of this phenomenon. This paper is part of a growing line of research that, using qualitative methodologies, seeks to link this phenomenon to social exclusion by removing the blame from the victims for their own failure. Specifically, this text explores the relationship between gender and abandonment based on the narratives of the people affected. It also puts into dialogue two research studies carried out in three different educational contexts: an urban adult education centre, a rural secondary school, and a second chance school in Portugal. The critical analysis of these accounts identifies similar positions of men and women that could respond to differences in the social construction of masculinity and femininity. We hope that this work will open a line of research that critically addresses the role of schools in the construction of gender stereotypes and investigates how they influence students' schooling trajectories.

Keywords: early school leaving, gender construction, ethnography.

Introducción

Según datos del INE, España sigue encabezando las tasas de abandono escolar masculino de la UE con un 16,5% en 2022. En las mujeres, la tasa de España, 11.2% para el año 2022, también supera la media de la UE, (un 8%). El abandono temprano se ha convertido en una cuestión de interés político; es por ello que en los últimos años se ha dedicado un esfuerzo considerable a la puesta en marcha de medidas legislativas y programas cuya finalidad es reducir las tasas de incidencia para acercarlas al objetivo europeo. Algunos trabajos (Tarabini, 2016; Morentin & Ballesteros, 2018) señalan cómo la atención política se dirige prioritariamente al intento de alcanzar el objetivo europeo de mejorar la tasa de abandono, obviando la necesidad de abordar las causas profundas de este fenómeno. Por esta razón, un grupo creciente de investigaciones se acercan al fenómeno del abandono desde el análisis de las experiencias y narrativas de las personas que han vivido estos procesos (Tarabini, 2016; Pérez Benavent, 2016; Morentin & Ballesteros, 2018). Estos estudios comparten un marco metodológico cualitativo, basado en herramientas etnográficas y/o investigación narrativa, y coinciden en vincular explícitamente el fenómeno del abandono escolar temprano con la exclusión social y educativa (Vázquez-Recio & López-Gil, 2018; Sánchez & Pedreño, 2019), incidiendo en la desculpabilización de las personas afectadas y sus familias.En línea con estos estudios se sitúa esta comunicación cuya finalidad es explorar la relación entre género y abandono escolar profundizando en el análisis de las distintas narrativas producidas por hombres y mujeres acerca de sus procesos de abandono escolar.

En línea con estos estudios se sitúa esta comunicación cuya finalidad es explorar la relación entre género y abandono escolar profundizando en el análisis de las distintas narrativas producidas por hombres y mujeres acerca de sus procesos de abandono escolar.

Método

Este trabajo pone en diálogo los resultados de dos investigaciones en torno a los procesos de abandono, realizadas en tiempos y contextos distintos, que comparten el objetivo de contribuir a la comprensión de los procesos de abandono escolar temprano desde una perspectiva crítica que considera la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno. Para ello, utilizamos la Etnografía como metodología, poniendo el foco en las historias de vida de las personas que han vivido o están viviendo estos procesos: por una parte, personas adultas que abandonaron tempranamente sus estudios, algunas de las cuales los retomaron posteriormente; por otra, adolescentes y jóvenes que han abandonado o se encuentran en riesgo de abandono.

El trabajo de campo se llevó a cabo en tres contextos educativos diferentes: por una parte, un Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA), situado en un barrio céntrico de Madrid. Por otra, un Instituto de Educación Secundaria (IES) en una zona rural y periférica de Castilla y una Escuela de Segunda Oportunidad en un barrio marginal de Oporto. Por último, contamos con algunas historias de vida de personas a las que llegamos a través de la técnica "bola de nieve", no vinculadas por tanto a un contexto específico.

Resultados

El análisis contrastado de las narraciones de hombres y mujeres acerca de sus procesos de abandono nos permite identificar dos ejes discursivos distintos en ambos géneros, al tiempo que revela aspectos comunes en los relatos de cada grupo de género.

Los siguientes relatos breves ejemplifican estas ideas:

Relato de Lucía (IES público en zona rural)

Lucía es adoptada con seis años por una familia de un pequeño pueblo de Castilla. Su madre la abandonó cuando tenía tres años y desde entonces lo único que le interesa es recobrar el amor familiar perdido. Sin embargo, la gente de los pueblos no ve con buenos ojos a la "gente de fuera" y eso también se refleja en la acogida escolar de la pequeña Lucía. Ya en los primeros días de clase empieza a ser acosada por un grupo de chicos. El primer maestro que tuvo trata de protegerla y vigilar el comportamiento de los acosadores en el aula. Incluso le dice a la madre que lo mejor es llevar a Lucía a un centro escolar de la cabecera comarcal. Lucía aprende a defenderse. Empieza a reaccionar de forma violenta ante el acoso. El profesorado empieza a verla como alumna conflictiva y molesta.

Relato de Rui (Escuela de Segunda Oportunidad)

Rui, con un padre pescador, pasa los primeros años de su vida jugando bola en la playa. Inicia la escolaridad con siete años. Desde el inicio siente que la escuela le quita tiempo a su vida. El único momento que recuerda con nostalgia de esa primera etapa escolar es cuando su maestro jugaba con ellos al fútbol en el recreo. Este deporte empieza a ser una parte importante de su vida. Sin embargo, con 11 años se junta con *"los chicos malos del cole"* y descubre las drogas. Y a partir de ahí todo se degrada rápidamente. Mal comportamiento, fugas, expulsiones, cambio de centro comienzan a repetirse en bucle.

Relato de Sara (Localizada mediante técnica "bola de nieve")

Sara tiene 39 años. Se refiere a su experiencia escolar como *"horrorosa".* Se describe como una niña tímida, un bicho raro, con dificultades para integrarse y hacer amigos. Terminó su educación primaria (EGB) en un colegio privado religioso donde *"había muchísima gente con dinero y cuatro que estábamos ahí de rebote".* Nunca llegó a sentirse integrada, se sentía aterrorizada en el colegio, aunque *"no llegaron a pegarme, pero a aislarme sí".* Los profesores le habían colgado *"el sambenito"* de mala estudiante. En casa tampoco encontraba apoyo, sus padres estaban separados y su madre trabajaba y estaba muy poco en casa. En el instituto público se sintió integrada y su vida social mejoró, pero se dio cuenta de que no sabía estudiar porque *"no le habían enseñado"*. Finalmente lo dejó. Se sintió obligada a trabajar por la mala situación económica de su familia. Afirma que *"cuando tú estás acostumbrada a que te digan que no, que no, que no, que no, ¡al final es un no!".*

Relato de Benito (Localizado mediante técnica "bola de nieve")

Benito sitúa el inicio de su proceso de abandono en la transición del colegio al instituto. Este estaba enfrente de un parque, y afirma que "*los profesores en ese instituto concretamente pasaban de todo, no computaban las faltas, y con esa edad ibas a clase, pero te ibas a la Dehesa de la Villa, y tal, pasabas. Tú personalmente estás con las chavalas, que si con el calimocho, que si las tonterías, para acá para allá*". Sus padres le dijeron: *"para estar aquí a la sopa boba ponte a currar, para que veas lo que es currar, que todavía estás a tiempo para reengancharte a los estudios"*. Cree que la intención de su familia era que la experiencia dura del trabajo le hiciera cambiar de actitud y se tomase en serio los estudios, pero en su caso no funcionó. Empezó a trabajar con 17 años descargando camiones y después entró a trabajar en la misma fábrica en la que trabajaba su padre, en la que aún continúa. Reconoce que *"en ese momento […] no sabía lo que quería. Yo estaba estudiando y ahora miro atrás y digo: ¡Qué tonto fui!, si para trabajar ya tienes tiempo, que ya me he hartado de trabajar. A lo mejor es porque en esa edad entrabas a hacer el bruto y ya está. No todo el mundo, pero en mi ámbito. ¡Somos todos carne de fábrica!".*

Discusión y conclusiones

Las narrativas de las mujeres analizadas tienden a identificar de manera directa la responsabilidad de sus procesos de abandono en otras personas. De esta forma ponen el foco fuera de sí mismas y de su responsabilidad. En sus narrativas, relatan situaciones traumáticas que parecen responder a la pregunta "qué me pasó". Y, aunque suelen referirse también a dificultades de aprendizaje de distintos tipos, señalan la falta de apoyo de la escuela o la familia para poder superarlas.

Por su parte, las narrativas masculinas parecen asumir su propia responsabilidad en el proceso de abandono, señalando las decisiones y comportamientos propios que los llevaron a abandonar los estudios. Aunque también señalan situaciones externas que han condicionado el proceso, sus relatos parecen responder a la pregunta: "¿En qué me equivoqué?".

Las diferencias señaladas en las narrativas de hombres y mujeres parecen, por tanto, responder a las diferencias en la construcción social de la masculinidad y la feminidad.

Impacto y transferencia

Este trabajo plantea el desarrollo de una línea de investigación y discusión, con perspectiva de género, cuyos objetivos principales son abordar el papel de la escuela en la construcción de las diferencias de género y generar conocimiento acerca de cómo este constructo social influye en la trayectoria y el rendimiento del alumnado, incidiendo en la desculpabilización de las personas que abandonan la escuela, especialmente de aquellas en situaciones de vulnerabilidad o riesgo de exclusión.

Referencias bibliográficas

Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la Escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *16*(1). https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001

Pérez Benavent, M. J. (2016). De «liarla» a «rayarse»: Metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de Educación*, *373*, 35-56.

Sánchez, E. R., & Pedreño, M. H. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XX1*, *22* (1), 263-293. https://doi.org/10.5944/educxx1.21351

Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24 (3), 8-12.

Vázquez-Recio, R., & López-Gil, E.M. (2018). Interseccionalidade, Jovens "Sem-Sistema" E Resistência. Um Olhar Diferente Do Fracasso/Abandono Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, *23*, 1-24.

Liderazgo para una Educación Integral: Clima y cambio organizacional desde la percepción de los equipos directivos [74]

Arturo Galán González[1]

[1] *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

agalan@edu.uned.es

Resumen

El concepto de liderazgo educativo ha experimentado una gran evolución, siendo el liderazgo distribuido el que ha facilitado una mayor mejora en la calidad de la formación ofrecida. El programa Liderazgo para una Educación Integral (LEI), basado en este tipo de liderazgo, tiene como finalidad el desarrollo integral del niño con el objetivo de facilitar su pleno potencial como individuos y para favorecer a la sociedad en su conjunto a través de la función directiva. Para valorar cómo puede implantarse y funcionar en la práctica, se diseña un curso dirigido a equipos directivos de centros educativos situados en zonas desfavorecidas. De los 19 indicadores evaluados, el presente trabajo recoge los principales resultados respecto al clima y a la transformación organizacional, cuya evaluación está conformada por 2 indicadores medidos a través de 7 items y de entrevistas realizadas a los equipos directivos. Entre las principales conclusiones cabe destacar la percepción de la bajada en el número y gravedad de los problemas disciplinarios, junto con incremento de la autopercepción positiva de los directivos por la aplicación de su proyecto LEI.

Palabras clave: Liderazgo, liderazgo distribuido, educación integral, clima escolar.

Abstract

The concept of educational leadership has undergone a great evolution, with distributed leadership being the one that has facilitated a greater improvement in the quality of the training offered. The Leadership for Comprehensive Education (LEI) program, based on this type of leadership, has as its purpose the comprehensive development of the child with the objective of facilitating their full potential as individuals and to benefit society as a whole through the function directive. To assess how it can be implemented and work in practice, a course is designed for management teams of educational centers located in disadvantaged areas. Of the 19 indicators evaluated, this work collects the main results regarding environment and organizational transformation, whose evaluation is made up of 2 indicators measured through 7 items and interviews carried out with the management teams. Among the main conclusions, it is worth highlighting the perception of a decrease in the number and severity of disciplinary problems, along with an increase in the positive self-perception of managers due to the application of their LEI project.

Keywords: Leadership, distributed leadership, integral education, school environment.

Introducción

En el ámbito educativo, la concepción del liderazgo ha cambiado considerablemente en los últimos años, siendo el liderazgo distribuido el que ha obtenido resultados más positivos. Incluso se puede desatacar que este tipo de liderazgo ha experimentado un renacimiento durante la pandemia por COVID, ya que toda la práctica del liderazgo se desarrollaba de manera virtual, remota e inevitablemente distribuida (Harris y Jones, 2020).

Numerosos son los estudios realizados sobre la relación del liderazgo distribuido y otras variables. A modo de ejemplo, se ha evidenciado un efecto directo y positivo sobre la colaboración y el compañerismo de los docentes (Cahyono et al., 2023), así como sobre su motivación para contribuir al cambio educativo (Amels et al., 2020), o sobre el compromiso con la organización (Chen, 2018) y la confianza (Aldaihani, 2019). La mayoría de ellos se centran en algún aspecto del cambio organizacional y, en gran medida, resaltan una relación positiva, evidenciando el potencial del liderazgo distribuido para contribuir al clima y al cambio organizacional (Harris et al., 2022) y, por tanto, a la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes, potenciando una cultura de inclusión y justicia social.

74 Programa financiado por la Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE) en España y el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa de la Universidad Católica Portuguesa (CEPCEP).

Liderazgo para una Educación Integral

La educación integral de niños y jóvenes ha de ser objetivo clave de los centros educativos. El programa Liderazgo para una Educación Integral (LEI) tiene como finalidad la implantación de una intervención educativa a través de la función directiva para lograr este objetivo, partiendo del desarrollo de aspectos que son resultado de las relaciones establecidas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa basadas en el respeto a la dignidad humana (Egido et al., 2019). Contempla seis dimensiones del alumno (corporal, cognitiva, afectivo-emocional, estético-artística, social y cívica y ético-moral/espiritual) al concebirle desde una perspectiva holística (Egido et al., 2019).

Con la finalidad de valorar el funcionamiento de este programa, se diseña, desarrolla y monitoriza un programa experimental. Para facilitar la formación en el programa, se organizó un curso cuyo principal objetivo ha sido ayudar a miembros de equipos directivos a conocer y practicar un tipo de liderazgo que contribuya a educar niños y jóvenes capaces de reconocer su valor inalienable como personas, a generar altas expectativas sobre sus posibilidades actuales y futuras, y que ayude a la transformación de los entornos de especial dificultad en los que se inscriben. Dicho curso se sustenta en dos premisas básicas: la necesidad de atender al desarrollo armónico de la persona en todas sus dimensiones y la importancia de trabajar en contextos de especial dificultad, donde la acción educativa puede tener un mayor poder transformador para conseguir la equidad y mejorar las condiciones de los estudiantes. La intención de la evaluación no es tanto poner a prueba su eficacia, sino explorar cómo puede implantarse y funcionar en la práctica. Una de las dimensiones evaluadas por su relevancia es el clima y la transformación del centro, cuyo análisis recogemos en el presente trabajo.

La muestra de España está formada por 21 directivos de 8 centros educativos de la Comunidad de Madrid y 12 de 3 escuelas de Portugal. Las instituciones educativas españolas se seleccionaron por ser centros en contextos de especial dificultad. 4 de ellos imparten Educación Infantil y Primaria, y otros 4 Educación Secundaria. La matrícula en los 8 centros oscila entre 139 y 523, para un total de estudiantes matriculados de 2627, siendo el promedio de estudiantes por centro 328.4 (DT=142.4). Un 11,4% del alumnado tiene necesidades educativas especiales, un 50.3% proviene de familias económicamente desfavorecidas y un 38.0% son extranjeros. Respecto al profesorado, en promedio, el claustro de los centros está constituido casi a partes iguales por profesorado funcionario (52%) y profesorado interino (46%).

De los 3 centros portugueses, 1 es de Educación Infantil y Primaria y 2 de Educación Secundaria. La matrícula oscila entre 919 y 2142, para un total de estudiantes matriculados de 4465. El promedio de estudiantes por centro se sitúa en 1488.3 (DT=615.8). Un 7% de alumnado tiene necesidades educativas especiales. Un 26.3% del total de estudiantes proviene de familias económicamente desfavorecidas y un 12.2% son extranjeros. En promedio, la mayor parte del profesorado es funcionario (66%) y profesorado contratado (21%). El resto, un 21%, sería profesorado contratado.

Método

El enfoque evaluativo se puede incluir dentro de lo que se ha caracterizado como una estrategia de evaluación comprensiva mediante una aproximación de métodos mixtos. La evaluación se orienta a conocer la correspondencia entre los cambios que el programa prescribe y los que realmente produce. Ello comporta dar prioridad al significado subjetivo que le otorgan los participantes del programa, y de ahí que, dado el tamaño muestral, los principales análisis se han realizado a partir de las percepciones y valoraciones de los propios equipos directivos.

Este estudio se enmarca dentro de lo que se denomina investigación evaluativa. En línea con las prerrogativas de la evaluación comprensiva, se ha llevado a cabo un diseño de métodos mixtos secuencial y longitudinal (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). El diseño parte del establecimiento de 19 indicadores básicos relacionados con la teoría elaborada LEI. Estos 19 indicadores han servido tanto para la construcción de los instrumentos de medida cuantitativos (escalas y cuestionarios), como para el establecimiento de las categorías necesarias para el análisis cualitativo del contenido de las entrevistas. Respecto al cuestionario, la evaluación del clima y cambio organizacional está conformada por 2 indicadores medidos a través de 7 items que se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1

Clima y cambio organizacional

	Items
28	La educación integral del alumnado
29	La inclusión del alumnado
30	La calidad y funcionamiento del propio centro
31	El entorno del centro (barrio, familias, actividades extraescolares para la comunidad…)
32	El clima de las aulas es adecuado para el aprendizaje
33	El nivel de conflictividad actual en el centro es bajo
34	El número y gravedad de los problemas disciplinarios ha disminuido en el último curso

También se realizaron entrevistas a los 8 directores de los centros españoles tanto en la fase pretest como en las dos fases postest (entrevista telefónica después del curso de formación y entrevista final).

Resultados

Después de un año, la percepción de los directivos es que el número de problemas disciplinarios ha descendido (casi un punto en España en la escala 1-6 y medio punto en Portugal) y que el nivel de conflictividad es más bajo ahora que antes de comenzar la formación en LEI.

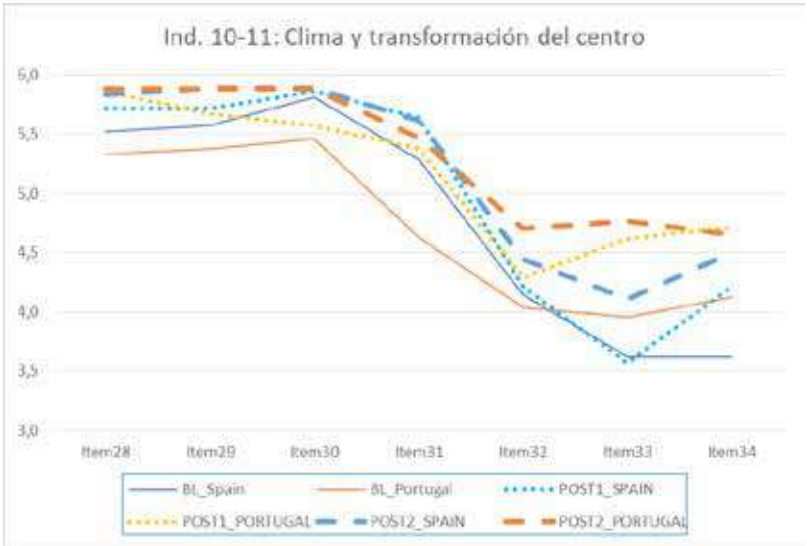


Figura 1

Clima y transformación del centro

Las entrevistas a directores han permitido evidenciar que las estrategias que han puesto en marcha han seguido un camino diferente. En España cobró mucho protagonismo la implicación de un formador externo especialista en materia de convivencia. El éxito de este módulo durante el curso de formación y la coincidencia de un cambio legislativo provocó que muchos de los directores incluyeran en sus planes de mejora estrategias relativas a la convivencia escolar. Por su parte, en Portugal han prevalecido las estrategias dirigidas a mitigar los efectos de la pandemia en el clima escolar.

Los directivos se ven capaces de transformar sus centros, a través del proyecto de dirección y el liderazgo (medias en torno a 5,5) tanto en España como en Portugal, en lo relativo a ciertos aspectos clave del programa LEI: la educación integral de los estudiantes, la inclusión y la calidad y el funcionamiento del centro, llegando a medias prácticamente máximas (5,9). La percepción sobre la confianza en su capacidad para transformar el entorno del centro, aun siendo muy alta (5,3 y 4,6 en España y Portugal respectivamente), también mejora después de la formación y la aplicación del proyecto de centro (hasta valores de 5,6 y 5,5).

Discusión y conclusiones

Una de las principales conclusiones es la evolución positiva que se da en el indicador sobre el clima y, en concreto, en la percepción de la bajada en el número y gravedad de los problemas disciplinarios (0,7 puntos de diferencia entre las medias del pretest y el postest).

Los directivos partían con una gran confianza en ellos mismos para generar transformaciones en la escuela. Más que el curso de formación, lo que les ha elevado aún más su positiva autopercepción ha sido el año de aplicación de su proyecto LEI, en la misma línea que señala Aldaihani (2019). Este hecho implica un mayor compromiso con la organización (Chen, 2018), propiciando un alto grado estrategias para implicar más al profesorado, una organización de los tutores en sintonía con la dirección y el desarrollo conjunto de estrategias que favorecen la mejora del clima escolar y, a su vez, a la mejora educativa (Amels et al., 2020).

Impacto y transferencia

El programa LEI se ha implantado en una muestra pequeña de centros ya que el objetivo del presente estudio era valorar la correspondencia entre los cambios que el programa LEI espera y los que realmente produce. Evidenciando el adecuado funcionamiento para la mejora del clima y la transformación del centro educativo, la siguiente fase es su implantación en un mayor número de centros de similares características que permita evaluar su posterior impacto en la mejora educativa.

Referencias bibliográficas

Aldaihani, S. G. (2019). Distributed Leadership Applications in High Schools in the State of Kuwait from Teachers' Viewpoints*, 23*(3), 355–370. https://doi.org.10.1080/13603124.2018.1562096

Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. M., and Van Veen, K. (2020). The Effects of Distributed Leadership and Inquiry-Based Work on Primary Teachers' Capacity to Change: Testing a Model. *School Effectiveness and School Improvement 31*(3), 468–485. https://10.1080/09243453.2020.1746363

Cahyono, A., Tuhuteru, L., Julina, S., Suherlan, S., and Ausat, A. (2023). Building a Generation of Qualified Leaders: Leadership Education Strategies in Schools. *Journal on Education, 5*(4), 12974-12979. Retrieved from https://www.jonedu.org/index.php/joe/article/view/2289

Chen, (2018). Influence of Functional and Relational Perspectives of Distributed Leadership on Instructional Change and School Climate. *The Elementary School Journal, 119*(2), https://doi.org/10.1086/700279

Esteban M., Egido I., Galán A., Reyero, D. y Tintoré M. (2019). *Programa de liderazgo para una educación integral (LEI). Marco teórico y dominios de actuación. Documento de bases*. Fundación Europea Sociedad y Educación. https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/Documento-de-Bases-ES.pdf

Harris, A., Jones, I., and Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management, 42*(5), 438-456. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620

Harris, A., and Jones, M. (2020). COVID 19–School Leadership in Disruptive Times. *School Leadership & Management, 40*(4), 243–247. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Leithwood, K., Mascall, B., y Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. Routledge.

Educación Sexual en Chile desde las perspectivas Feministas Decoloniales: capacitaciones a centros educativos

Carmen Luz Monsalve León
Universidad Autónoma de Barcelona, España
Carmenluzmonsalve@gmail.com

Resumen

La presente investigación realiza un análisis de las leyes chilenas vigentes en relación con la Educación Sexual, desde las Perspectivas Feministas Descoloniales y de la revisión de la literatura especializada en legislación chilena y sexualidad. Se formulan reflexiones que enfatizan en la manera que las perspectivas feministas descoloniales establecen una vinculación a la estructura colonial/moderna en la formación de aplicación de la legislación. El foco analítico se encuentra en las capacitaciones que realizan ONG y Universidad Chilenas a los centros educativos del país sobre Educación Sexual. Se concluye, que aún existen evidencias en la forma de enseñar la sexualidad en Chile, desde lo biologicista, heternormada y las formas de comprender la familia (padre- madre) como únicos hacedores de la formar de relacionarse. El Estado Chileno, no ha cumplido lo establecido en la Ley 20.418 frente a las capacitaciones en sexualidad, está cargadas de sesgos de géneros e evidencias de la modernidad-colonialidad.

Palabras clave: Sistema colonial de género; Educación Sexual; Feminismos Descoloniales.

Abstract

This research carries out an analysis of the current Chilean laws in relation to Sexual Education, from Decolonial Feminist Perspectives and a review of the specialized literature on Chilean legislation and sexuality. Reflections are formulated that emphasize the way that decolonial feminist perspectives establish a link to the colonial/modern structure in the formation of law enforcement. The analytical focus is on the training carried out by Chilean NGOs and Universities to the country's educational centers on Sexual Education. It is concluded that there is still evidence in the way of teaching sexuality in Chile, from the biological, heteronormative and the ways of understanding the family (father-mother) as the only creators of the way of relating. The Chilean State has not complied with the provisions of Law 20,418 regarding sexuality training, which is loaded with gender biases and evidence of modernity-coloniality.

Keywords: Colonial gender system; Sex education; Decolonial Feminisms.

Introducción

En la actualidad, la educación sexual en Chile está reglada por la Ley 20.418 del Ministerio de Salud del Gobierno de Michelle Bachelet, que expresa: "Artículo 1º.- Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial" (Ley 20.418, 2010).

Entre los puntos críticos que revisan las feministas descoloniales, está la colonialidad del saber: desde dónde se están escribiendo los conocimientos, quiénes los escriben y qué voces son las que representan. Por lo tanto, es necesaria una reinterpretación de la historia desde la crítica a la modernidad, entendida como aquel proceso histórico- y el discurso que lo relata- que sustenta la modernidad el eurocentrismo y el racismo (Espinoza, 2016).

Cabe señalar que, dentro de los elementos sustanciales que constituyen a las feministas descoloniales, se encuentra la indicación de la heterosexualidad como un régimen político moderno/colonial (Curiel, 2015) Por ende, se sostiene y se instala en Abya Yala instituciones modernas como: la pareja monógama, la familia nuclear y el matrimonio heterosexual, entre otros dispositivos de dominación colonial.

Método

En el proceso de selección de la literatura, fue acorde al objetivo del estudio. Se aplicaron los criterios de selección de la literatura: estudios pertinentes, selección de la legislación vinculadas a la educación sexual, a la violencia escolar, la discriminación, protección al derecho a la identidad de género, matrimonio igualitario y la que fija

normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, vigente desde el año 2010. Los aportes originados desde las perspectivas feministas descoloniales, por autoras de Abya Yala, que expresan la vinculación de la teoría y la práctica. Se utilizó una matriz de síntesis, en las columnas se encuentran los dos temas eje de la investigación: en la columna "educación sexual en Chile", sus leyes vigentes, y propuestas ministeriales. Por otra parte, en la columna de "feminismos descoloniales" la fila está relacionada con las diferentes fuentes de información.

Resultados

El siguiente apartado presenta los resultados del proceso de investigación sobre las capacitaciones para los centros educativos, descritas en la Ley 20.418 en el Artículo 4º: "Los órganos de la Administración del Estado con competencia en la materia, adoptarán las medidas apropiadas para garantizar el ejercicio de los derechos establecidos en esta ley. Para ello deberán elaborar planes que señalen las acciones respectivas" (Ley 20.418, 2010). El Estado entregó esa responsabilidad a instituciones privadas (Universidad y ONG)

Tabla 1

Programa de capacitación en Educación Sexual.

Programa	Institución	Características:
Educación en Sexualidad, Afectividad e Inteligencia Emocional	Fundación Centro de Educación Sexual Integral	El objetivo de este programa es: Además de la educación preventiva de abusos sexuales, infecciones de transmisión sexual y embarazos no planificados, educamos la sexualidad en el contexto de la afectividad y el manejo conjunto del impulso agresivo y adictivo, demostrando a los estudiantes y a sus padres el rol que tienen estos impulsos en el desarrollo mental, en el propio cuidado corporal y psíquico, en la construcción de una identidad interesante y atractiva, en definitiva, en el crecimiento en inteligencia emocional. (Corporación Miles, 2016, p. 17)
Educación en Valores Afectividad y Sexualidad	Universidad San Sebastián	El objetivo del programa: Que se valoren como personas humanas y que a través de ello incrementen su calidad de vida dentro de la sociedad. Los contenidos que se trabajan tienen relación con la antropología (persona humana y educación para el amor), biología (anatomía, fisiología de la persona humana, fertilidad masculina y femenina, paternidad responsable, enfermedades (sic) de transmisión sexual y embarazo adolescente), psicología (formación de la identidad sexual, autorregulación v/s impulsividad, desarrollo de la sexualidad y la afectividad, adolescencia y factores de riesgo), el ámbito social, educacional (cómo enseñar sexualidad), valóricos y afectivos relacionados con el niño o adolescente… (Corporación Miles, 2016, p. 17) Concepción de la diversidad sexo-genérica y los valores moralistas del cuerpo: 1) abstinencia sexual como método de control de la fertilidad; 2) postergación de la iniciación sexual; 3) no hay incorporación de la ley de matrimonio igualitario y 4) no evidencia una actualización sobre enfoques de género. Se habla de enfermedades de transmisión sexual (ETS).
TEEN Star	Universidad Católica. Facultad de Ciencias Biológicas	El programa expone: Son modelos educativos en educación afectivo sexual, desarrollo físico y emocional del niño y del adolescente, neuroeducación y cerebro adolescente, fertilidad femenina y masculina, reconocimiento de la fertilidad, amor humano, identidad, orientación sexual y género, mitos y realidades de la sexualidad, actualizaciones en Infecciones de Transmisión Sexual (its), métodos de planificación familiar, consejería y acompañamiento. (Corporación Miles, 2016, p. 18) El entendimiento del cuerpo respecto a la fertilidad, la capacidad de procrear, enfatizando también en la abstinencia sexual. Por otro lado, se agrega la mirada binaria convencional (donde sólo existen dos tipos de géneros; hombre y mujer) por lo mismo, en esa mirada se vincula la sexualidad al matrimonio tradicional, pasando por alto la ley de matrimonio igualitario.

Aprendiendo a Querer	Corporación Renovatioeduca	Dentro de los objetivos del programa se encuentra: Busca que niños y adolescentes desarrollen su mente, corazón y su acción a través de la integración entre el conocimiento y desarrollo físico, psíquico, espiritual y social para que logren diseñar su propio proyecto de vida, valorando la belleza y la grandeza del matrimonio, las uniones estables y la familia. (Corporación Miles, 2022, p. 18) Se basa en valores y virtudes humanas desde un enfoque cristiano, destacando el matrimonio entre hombre y mujer como un proyecto de vida, desde la unión estable y familiar, excluyéndose nuevamente el matrimonio igualitario (Dides y Fernández, 2014).

Fuente: Creación Propia

En relación con los cuatro programas antes descritos, los mismos reproducen las categorías y perspectiva colonial criticadas desde las miradas feministas descoloniales. Por un lado, dos de los planes expresan explícitamente un enfoque biologicista que enfatiza la mirada desde la clasificación de los cuerpos, pasando por la fertilidad, la procreación y la abstinencia sexual, como primordiales para la educación sexual, excluyendo aspectos sociales, culturales y saberes territoriales, elementos que no pueden soslayarse en un programa de enseñanza de la sexualidad, que elude el aspecto político de la compresión de la sexualidad, como patrón de la dominación patriarcal, sobre los cuerpos, particularmente sobre el de las mujeres. Por otro parte, no se mencionan en las propuestas, los saberes afro y de los pueblos originarios, las diversidades sexo-genéricas entre otras, en la compresión del cuerpo y la sexualidad. Voces que forman parte del territorio nacional, y, por lo tanto, cuestionamos la existencia de un solo conocimiento válido, racional y científico.

El patrón binario hegemónico sigue presente en la forma de estar y ser en la sociedad, quedando excluida una parte de la población y más allá, de los avances de leyes vigentes, no se promueve una verdadera inclusión de la diversidad sexo-genérica.

Uno de los puntos de inflexión, hace referencia al matrimonio como institución entre hombres y mujeres, más allá de la legalidad del matrimonio igualitario desde el año 2022. Hace años que en Chile existía la unión civil que permitía establecer el vínculo legal entre las personas que lo decidan más allá de lo sexo-genérico. La omisión de esta circunstancia en los programas sigue perpetuando el modelo patriarcal. Las feministas descoloniales, cuestionan los fundamentos filosóficos del pensamiento dominante (la herencia de la colonia), la forma de vincularse al conocimiento y de pensar el género.

Además, queda totalmente excluida la raza, que constituye el eje fundamental en las relaciones con la sexualidad y el género. La no mención de esta constituye un ocultamiento de la manera en que el poder opera.

Discusión y conclusiones

La formación de los centros educativos está siendo realizadas por las instituciones privadas (Universidades y organizaciones no gubernmentales) que no cumplen lo explicitado en la Ley sobre la educación con sesgo y que reproducen el patrón de la colonialidad/modernidad, por medio de la exclusión de temáticas fundamentales en la comprensión de la sexualidad, por ejemplo, el deseo, la diversidad sexo-genérica, la raza entre otros. A pesar de los avances en las leyes, siguen quedando un pendiente con la población no binaria, otras disidencias y las mujeres como sujetas políticas e históricas el reconocimiento de los saberes tradicionales-horizontales y la comprensión de lo sexo-genérico con relación a la raza.

Se reafirma la importancia de generar en Chile una Ley de educación sexual integral acorde a la realidad compleja de nuestra sociedad, proceso para el cual pueden aportar las perspectivas feministas descoloniales. Y, pueden hacerlo tanto desde la ejecución de las didácticas y la construcción de nuevas epistemologías, hasta la capacitación en los centros de formación de profesionales de la educación.

Referencias bibliográficas

Corporación Miles (2016). Primer Informe Salud Sexual Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile.

Curiel, O (2015). La descolonización desde una propuesta feminista crítica. *Feministas Siempre*. ACSUR. https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf

Dides, C y Fernández C. (Ed). (2016). *Primer informe Salud Sexual Salud Reproductiva y Derechos Humanos en Chile*. Corporación Miles por los derechos sexuales y reproductivos. http://www.mileschile.cl/documentos/Informe_DDSSRR_2016_Miles.pdf

Espinosa Miñoso, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar: Revista De Filosofía Iberoamericana*, *12*(1), 141–171. https://revistasolar.pe/index.php/solar/article/view/135

Ley Nº20.418 (2010). Fija Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de la Fertilidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. ttps://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010482

Ley Nº20.536 (2011). Sobre Violencia Escolar. Santiago. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087

Ley Nº20.609 (2012). Establece Medidas contra la Discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092

Ley Nº21.120 (2018). Protección al derecho a la identidad de género. Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480

Ley Nº21.400 (2022). Modifica diversos cuerpos legales para regular, en igualdad de condiciones, el matrimonio entre personas del mismo sexo. Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1169572

Adolescencia, xénero e redes sociais [75]

Esther Martínez-Piñeiro [1]
Uxía Regueira [1]
[1] *Universidade de Santiago de Compostela, España*
esther.martinez@usc.es

Resumen

O uso das redes sociais forma parte do día a día dos/as adolescentes. Nestes espazos desenvolven múltiples actividades e seguen a *influencers*, que poden actuar como referentes, potenciando e reproducindo estereotipos de xénero. Neste contexto, realizouse un estudo de enquisa en Galicia, no marco dunha investigación más ampla, na que participaron menores de entre 14 e 17 años. Recopilouse información sobre o emprego das redes sociais e as figuras públicas que seguen nestes espazos. Participaron un total de 1020 suxeitos.

Os resultados mostran que a meirande parte ten contas en redes sociais desde os 12 anos. Ver vídeos e revisar o que publican os seus amigos/as son as actividades máis estendidas. Obsérvanse diferenzas de xénero na realización ou non destas accións, sendo as mulleres cis máis activas e con menor actividade aqueles suxeitos que se declaran non binarios.

Os homes cis na súa maioría seguen a persoas do mesmo xénero. Este é tamén o xénero máis común de persoas que seguen a mulleres cis e persoas doutros xéneros. Os resultados mostran a tendencia a manter estereotipos de xénero dominantes e a sexualización, en liña cos modelos de masculinidade hexemónica.

Palabras clave: redes sociais, adolescencia, xénero.

Abstract

The use of social networks is part of the daily life of adolescents. In these spaces they develop multiple activities and follow influencers, who can act as referents, enhancing and reproducing gender stereotypes.

In this context, a survey study was carried out in Galicia, within the framework of a broader investigation, in which minors between 14 and 17 years of age participated. Information was collected on the use of social networks and the public figures they follow in these spaces. A total of 1020 subjects participated.

The results show that most of them have accounts on social networks since the age of 12. Watching videos and reviewing what friends post are the most widespread activities. Gender differences are observed in the realization or not of these actions, with cis women being more active and with less activity of those subjects who declare themselves non-binary.

Cis men mostly follow people of the same gender. This is also the most common gender of people who follow cis women, and people of other genders. The results show the tendency to maintain dominant gender stereotypes and sexualization; in line with hegemonic masculinity models.

Keywords: social networks, adolescents, gender.

Introdución

Cerca do 93% da poboación española de entre 16 e 24 anos emprega algún tipo de rede social (INE, 2022). Estas forman hoxe parte indiscutible do día a día dos/as adolescentes. Son un espazo no que a mocidade pode crear, modificar e intercambiar contido e información, tamén interactuar, tecer relacións sociais e visibilizarse. O seu emprego oriéntase non só aos intereses persoais, senón tamén a necesidades sociais, afectivas e relacionais (Ballesa-Pagán et al., 2022).

Neste espazo virtual *youtubers*, *instagramers*, *tiktokers* e *streamers*, convirtense en referentes para os máis mozos. Algúns estudos sinalan que os influencers poden ser modelos de conduta mediante mecanismos de identificación e admiración (Aran-Ramspott et al., 2018; Ferchaud et al., 2018), ao tempo, tamén se observa a presenza de

75 Esta comunicación enmarcase no proxecto de investigación Entornos Digitales e Identidades de Género en la Adolescencia (EDIGA)(PID2019-108221RB-I00), financiado por MICIN inserte una nota a pie de página para hacer referencia al proyecto de investigación y a la entidad financiadora del trabajo recogido en esta contribución.

modelos tradicionais e hexemónicos de xénero no contido dos *influencers* máis seguidos polos adolescentes españois (Fedele et al, 2022). Nesta liña, investigacións apuntan diferenzas na elección de referentes conforme ao xénero e outros tamén sinalan o impacto de *influencers* deportivos nos varóns (Gil-Quintana et al., 2022).

As redes convértense, por unha banda, en emisoras de discursos mercantilistas (Papacharissi, 2009) que estimulan a conducta dos usuarios cara códigos homoxéneos de ser e representarse, e, doutra banda poden ser espazos de oportunidades para a negociación doutras formas de estar. Neste senso, estudos como o de Jenzen (2022) sinalan diferenzas nos significados atribuídos a diversas prácticas en contornos dixitais por parte de persoas da comunidade LGBTI, e Wargo (2015) describe estes espazos como oportunidades de experimentar o xénero fóra do binomio normativo.

Neste contexto de rápida evolución, preguntámonos cal é o uso das redes sociais dos adolescentes galegos, cales son as actividades máis habituais que realizan, a quen seguen, e as diferenzas entre suxeitos de distintos xénero, atendendo non só aos dous hexemónicos, co fin de indagar na posible perpetuación de estereotipos.

Método

Neste estudo empregouse un deseño mixto secuencial explicativo (DeCuir-Gunby & Schutz, 2017), en dúas fases, a primeira de carácter cuantitativo e a segunda de carácter cualitativo. Nesta contribución temos en conta os resultados acadados na primeira fase que se concreta nun estudo de enquisa. Este levouse a cabo entre mozos e mozas de centros públicos de Galicia estudantes de 4º da ESO, 1º de bacharelato e FP Básica maiores de 14 anos. Os datos foron recollidos a través dun cuestionario online creado *ad hoc*, configurado por seis apartados: un xeral sobre uso de redes sociais, catro referidos ás prácticas nas redes: perfil, selfies, memes, clips de vídeo e un final con cuestións sociodemográficas. O instrumento foi validado por un grupo de expertos/as e posteriormente se levou a cabo unha proba piloto. Conta co visto bo do Comité de Bioética da Universidade de Santiago de Compostela. Os datos foron recollidos no curso 2021-2022.

Utilizouse unha mostraxe estratificada proporcional tomando como estratos a provincia e os diferentes tipos de hábitats, tendo en conta a densidade poboacional. Desta maneira, obtívose información de centros urbanos, semiurbanos e rurais. Participaron un total de 1020 mozos e mozas maioritariamente de 14 a 16 anos. A distribución por xéneros recóllese na Táboa 1.

Táboa 1

Identidade de xénero dos suxeitos da mostra

	Frecuencia	Porcentaxe
Home cis	407	44,3%
Home trans	7	0,8%
Muller cis	472	51,4%
Muller trans	2	0,2%
Non binario	25	2,7%
Xénero fluído	2	0,2%
Queer	1	0,1%

Dadas as baixas porcentaxes dalgunhas categorías, estas agrupáronse nunha única “outros xéneros”.

Para a análise dos datos empregouse o paquete estatístico SPSS, versión 25. Leváronse a cabo análises descritivas univariables, e análises non paramétricas para diferenza entre grupos, tendo en conta a proba de Kolmogorov-Smirnov ($p<.05$), en concreto empregouse a proba de Kruskal-Wallis, e X^2 (nivel de significación de 0,05).

Resultados

A práctica totalidade da mostra (99,6%) ten unha conta nalgunha rede social. Iniciáronse nelas de promedio aos 12 anos (11,9 anos), pouco despois de ter o seu primeiro teléfono móbil, sen que haxa diferenzas significativas en función do xénero co que se identifican ($H= 0,31$; $p=0,43$).

A maioría dos suxeitos adolescentes iniciáronse a través de Instagram (42,8%) ou YouTube (28,9%), con porcentaxes claramente superiores a outras redes. Tras eles, só TikTok (9,9%) e Facebook (6,8%) superan o 5%. Instagram é a rede social por excelencia; só un 7% din non ter conta nesta rede.

A porcentaxe de suxeitos que non teñen conta en Instagram diminúe coa idade, observándose unha asociación significativa: aos 14 anos son o 13%, aos 15 o 7%, e aos 16 ou máis o 3%, ($\chi 2$= 31,9; p=0,000) é dicir que os/as adolescentes van incorporándose a algunha rede social, de forma progresiva sendo unha porcentaxe mínima a que non a ten aos 16 anos.

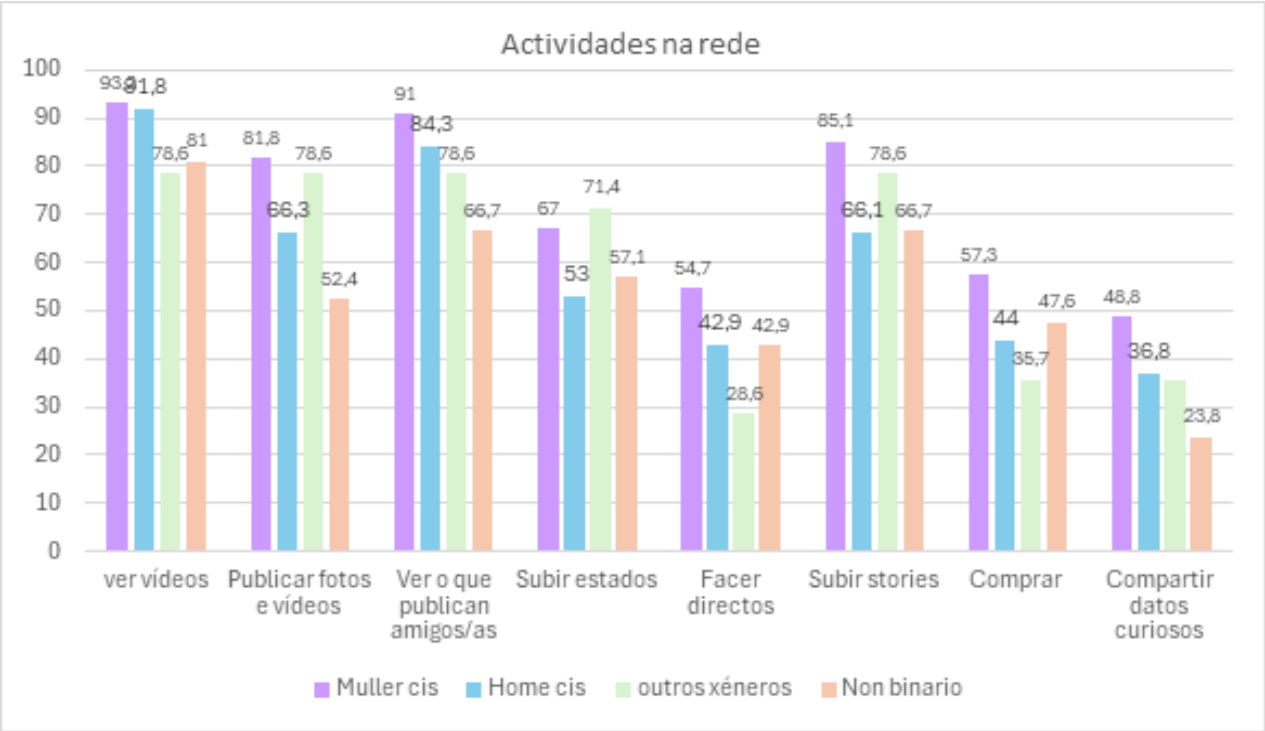


Figura 1

Actividades na rede: porcentaxe de suxeitos que a realiza

Ver vídeos (91,5%), ver o que publican os amigos (87%) e editar o perfil (77,2%) son as actividades que realiza a gran maioría dos mozos e mozas, situándose -pola contra- nas porcentaxes máis baixas outras actividades que levan á xeración de contido e un maior protagonismo e iniciativa do suxeito, como crear memes ou vlogs (36,4% e 30%).

Obsérvanse na realización ou non destas accións, diferenzas en canto ao xénero, sendo máis activas as mulleres cis e menos aqueles suxeitos que se declaran non binarios, ou que se integran na categoría doutros xéneros, grupo no que cae a porcentaxe de forma importante con respecto ás mulleres cis na publicación de fotos e vídeos, facer directos ou compartir datos curiosos, o que nos pode levar a pensar nunha menor exposición pública por parte destes colectivos minoritarios (Figura 1).

O 75% do alumnado segue ou admira a algunha persoa nas redes sociais que emprega. Os resultados indican que os homes cis mostran maior tendencia a seguir a persoas do seu mesmo xénero, situándose cerca do 80% os homes cis que seguen a un homes cis (Figura 2). Este tamén é o xénero máis habitual das persoas que seguen as mulleres cis, e as persoas doutros xéneros, o que vén poñer de relevo a hexemonía do xénero masculino nas redes; non obstante, tamén aflora que os suxeitos con identidades de xénero minoritarias atopan nas redes un espazo para seguir referentes do seu mesmo xénero, como pode verse no caso dos suxeitos non binarios.

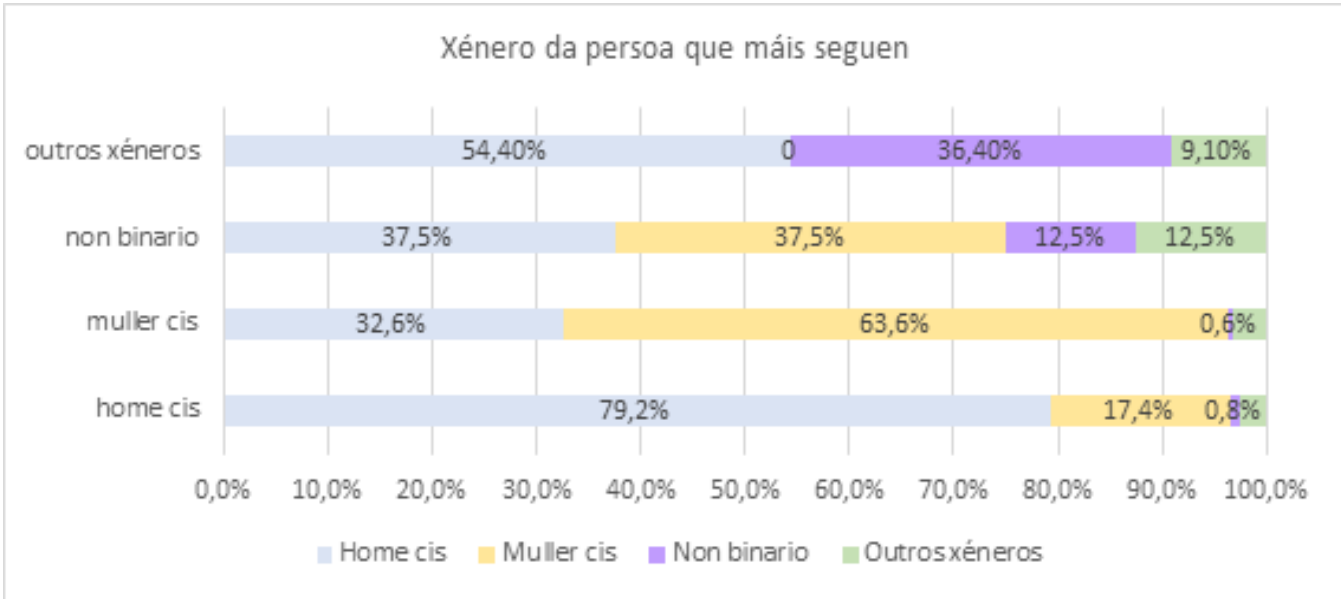


Figura 2

Xénero da persoa que máis segue na rede social

Preguntados polo nome da persoa concreta, os máis repetidos entre os homes cis son futbolistas ou personalidades dos videoxogos, todos eles homes, salvo no caso do nome dunha actriz porno, que aparece en quinto lugar; mentres que na listaxe das mulleres cis aparecen *influencers* e cantantes, tanto homes como mulleres, pero é un home o que aparece en primeiro lugar. O grupo de non binarios e outros xéneros sinalan tanto mulleres cis como homes cis.

Deportistas, *Streamers e Gamers* son en maior medida admirados por homes cis, con diferenzas significativas con respecto aos outros xéneros ($\chi2=34$; $\chi2=39,6$; $\chi2=28,6$; $p=0,000$), mentres que as mulleres cis seguen a máis actores/actrices, *Instragramers, Tiktokers e influencers*.

Discusión e conclusións

A idade promedio a que acceden ás redes sociais os/as adolescentes galegos é similar a doutras comunidades autonomas (Ballesta-Paján et al., 2021; García-Jiménez et al., 2020). Instagram era, no momento da recollida de datos, a rede máis popular entre os/as adolescentes, en concordancia co que indican outros estudos desenvoltos en España como os citados.

As actividades máis habituais son: a visualización de vídeos e o seguimento das contas dos amigos/as, se ben as mulleres sinalan en maior porcentaxe desenvolver actividades como a realización de directos. Nas redes sociais a mocidade segue e admira a personaxes públicos e privados. As preferencias manifestadas polos suxeitos de distintos xéneros parecen reproducir vellos estereotipos de xénero, estando as mulleres interesadas en maior medida en profesións ou ocupacións de carácter público, relacionadas coa moda/beleza, etc., mentres que os hombres cis seguen figuras relacionadas co mundo dos videoxogos e o deporte. Unha cuestión á que cabe prestar atención e que xa sinalaron estudos como o de Fedele et al. (2022) é a presenza de modelos tradicionais e hexemónicos de xénero no contido dos *influencers* máis seguidos polos adolescentes españois.

Os resultados obtidos poñen, polo tanto, de manifesto a tendencia ao mantemento dos estereotipos de xénero e sexualización dominantes; acordes maioritariamente con modelos de masculinidade hexemónica e, no caso da muller, con marcas de xénero claramente acordes co estereotipo. As redes sociais son un novo medio onde se reproducen vellas prácticas e estereotipos, pero nos que ao tempo teñen tamén cabida novas formas de expresión.

Impacto e transferencia

O uso extensivo das redes sociais posto en evidencia, pon de relevo: a necesidade de desenvolver desde idades temperás a capacidade crítica nos nenos e nenas para comprender as mensaxes que reciben; a importancia de

acompañalos no proceso de inmersión nas redes sociais e o bo uso que se pode facer destas como transmisoras de valores sociais desexables, promovendo boas prácticas de uso, e potenciando novos modelos de referencia que rompan cos estereotipos.

Referencias bibliográficas

Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarrago, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar, 57*(XXVI), 71-80. https://doi.org/10.3916/C57-2018-07

Ballesta Pagán, F.J.; Lozano Martínez, J.; Cerezo Máiquez, M.C. y Castillo Reche, I.S. (2021). Participación en las redes sociales del alumnado de Educación Secundaria. Educación XX1, 24(1), 141-162, http://doi.org/10.5944/educXX1.26844

DeCuir-Gunby, J.T e Schutz, P. (2017). *Developing a Mixed Methods Proposal: A Practical Guide for Beginning Researchers*. Sage.

Fedele, M., Villacampa, E., & Aran-Ramspott, S. (2022). Feminidad y masculinidad más inclusivas y respetuosas hacia el colectivo LGTBIQ. ¿Cómo representan los y las influencers españoles sus identidades de género?. *ILCEA*, (46). https://doi.org/10.4000/ilcea.

García-Jiménez, A.; López-de-Ayala López, M.C; Montes-Vozmediano, M.(2020). Características y percepciones sobre el uso de las plataformas de redes sociales y dispositivos tecnológicos por parte de los adolescentes», Zer, 25(48), 269-286. (https://doi.org/10.1387/zer.21556

Gil-Quintana, J., Ruiz, F.R., & Moreno-Muro, M.A. (2022). Influencers deportivos y su repercusión en el consumo, la actividad fisica y su proyeccion en redes sociales por los adolescentes andaluces (Espana). *Retos, 43*, 591-602.

INE (2022). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información* y Comunicación *(TIC) en los Hogares.* INE.

Jenzen, O. (2022). *LGBTQ youth cultures and social media.* In I. West (Ed.), *The Oxford encyclopedia of queer studies*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.1363

Papacharissi, Z. (2009). The virtual geographies of social networks: A comparative analysis of Facebook, LinkedIn and ASmallWorld. *New Media & Society,11*(2), 199-220. https://doi.org/10.1177/1461444808099577

Rea, L., & Parker, A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. Jossey-Bass, CA. https://bit.ly/3hjSzFP

Wargo, J.M. (2015). "Every selfie tells a story …": LGBTQ youth lifestreams and new media narratives as connective identity texts. *New Media & Society, 19*(4), 560-578. https://doi.org/10.1177/1461444815612447

Las piedras y el frasco. Una herramienta reflexiva en la toma de decisiones para personas con discapacidad intelectual

José Antonio García Candel [1]

[1] *Universidad de Murcia, España*

joseantonio.garcia34@um.es

Resumen

Es imprescindible romper con las estructuras educativas tradicionales y buscar enfoques innovadores que promuevan la inclusión de personas con discapacidad intelectual. La educación actual debe fomentar la autonomía y el bienestar de todos los estudiantes, reconociendo su diversidad y empleando estrategias flexibles que garanticen una educación equitativa. La implementación de programas formativos como «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, evidencia un compromiso con la inclusión laboral y social, contribuyendo así a una sociedad más igualitaria y accesible para todas las personas, independientemente de sus capacidades. En la actividad "Las piedras y el frasco. Una herramienta reflexiva en la toma de decisiones para personas con discapacidad intelectual" han participado 19 estudiantes de dicho programa formativo. Una experiencia que ha demostrado ser efectiva para promover la reflexión crítica y la toma de decisiones, mejorando la planificación y motivación de los participantes. En suma, con esta actividad se ha fomentado la autonomía sobre los principios que orientan la transición hacia la vida adulta y activa, beneficiando tanto a los estudiantes como a la práctica educativa en general.

Palabras clave: Inclusión Educativa, personas con Discapacidad Intelectual, toma de decisiones, universidad, estudiantes.

Abstract

It is imperative to break with traditional educational structures and seek innovative approaches that promote the inclusion of people with intellectual disabilities. Today's education must foster the autonomy and well-being of all students, recognizing their diversity and employing flexible strategies to ensure equitable education. The implementation of training programs such as «Todos Somos Campus» of the University of Murcia, evidences a commitment to labor and social inclusion, thus contributing to a more egalitarian and accessible society for all people, regardless of their abilities. In the activity «The stones and the bottle. A reflective tool in decision making for people with intellectual disabilities», 19 students from this training program participated. An experience that has proven to be effective in promoting critical reflection and decision making, improving the planning and motivation of the participants. In short, this activity has promoted autonomy on the principles that guide the transition to adult and active life, benefiting both students and educational practice in general.

Keywords: Educational Inclusion, people with Intellectual Disability, decision making, university, students.

Introducción y contextualización

Es inadmisible perpetuar las estructuras y métodos educativos convencionales (Falla et al., 2021). Tal y como sugerían Blanchard y Muzás (2016), una vez se haya identificado las dificultades existentes, es necesario proponer nuevas alternativas que apuesten por la innovación educativa como motor de cambio y mejora. Una transformación educativa que rompa con los paradigmas arraigados y obsoletos y pueda así dar respuesta a las demandas de la sociedad actual (Fullan, 2012).

Según la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2019), la discapacidad intelectual se define por limitaciones en el funcionamiento intelectual y adaptativo, abarcando déficits en habilidades académicas, sociales y actividades diarias. Siendo la universidad, a este respecto, un espacio clave para promover programas educativos dirigidos a personas con discapacidad intelectual (en adelante, PcDI) (Cerrillo et al., 2013). De tal modo que se evolucione hacia una sociedad más inclusiva y accesible (Moreno y Belmonte, 2022), donde todas las personas, independientemente de sus capacidades, puedan participar activamente y disfrutar de una vida más plena, independiente y autónoma (Belmonte y García-Sanz, 2013).

En consecuencia, respaldado por el Fondo Social Europeo junto con la Iniciativa Empleo Juvenil y a través de la convocatoria de ayudas de Fundación ONCE, el programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, proporciona a jóvenes con discapacidad intelectual la oportunidad de prepararse para su incorporación en el mundo laboral (Belmonte et al., 2020). Dado que la inserción laboral desempeña, en un contexto amplio (Parisi et al., 2015), un papel fundamental en la inclusión social de las PcDI (García-Candel et al., 2023), al promover la igualdad en el acceso al empleo, porque se trata de un colectivo que a menudo requiere de adaptaciones y apoyos específicos en sus entornos laborales para desenvolverse de manera óptima (Jariot et al., 2020).

Es más, en este programa formativo se favorece que los estudiantes planteen preguntas y cuestionamientos, resaltando la importancia de la actitud y la motivación, como su papel activo en el proceso de aprendizaje. Asimismo, como indican Spaulding y Flannagan (2009), se sostiene que "la mejor forma para que aprendan los estudiantes con discapacidad intelectual, es intentar que comprendan profundamente el conocimiento de los hechos, crear conexiones entre los hechos-ideas y organizar el conocimiento para recuperarlo y aplicarlo" (p. 11).

Así, fruto de la "demanda de estrategias de enseñanza actualizadas, innovadoras y atractivas" (Bernárdez et al., 2020, p.850), y reconociendo la idoneidad de emplear estrategias activas con las PcDI (García-Alcívar y Vegas, 2019), la presente experiencia tiene como objetivo, desde el aprendizaje práctico y significativo, favorecer la reflexión crítica en cuanto a la toma de decisiones y la planificación. Una experiencia que se sustenta en la idea según la cual cada individuo aprende de manera única, sin seguir un patrón uniforme en cuanto a la velocidad o el enfoque; donde esta diversidad no se limita a la información o al tiempo, sino que refleja la variedad en la percepción de la realidad por parte de cada persona (Rodríguez, 2018). En este sentido, diversas investigaciones han demostrado que emplear sencillas actividades grupales, adaptadas a las diferencias individuales, puede ser efectivo para cultivar el razonamiento y la reflexión entre los estudiantes (Vílchez et al., 2018).

Desarrollo de la experiencia

La actividad "Las piedras y el frasco. Una herramienta reflexiva en la toma de decisiones para personas con discapacidad intelectual" es una dinámica participativa que ilustra de manera visual la importancia de establecer prioridades a la hora de enfrentarse a los diversos retos que la vida conlleva (decisiones, responsabilidades, etc.)

Participantes

Para el desarrollo de esta experiencia se ha contado con los 19 estudiantes del programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, en el curso 2023-2024. Entre las competencias generales a alcanzar por los estudiantes de este programa formativo se encuentra la adquisición de habilidades sociales y emocionales para relacionarse con éxito en los diferentes entornos. Añadir que el responsable de esta investigación imparte docencia en dicho programa formativo.

Metodología y procedimiento

Para el adecuado desarrollo de la actividad, se necesita previamente del aprovisionamiento de un frasco de boca ancha y de tamaño mediano (2 litros aproximadamente) y también de cierta cantidad de piedras grandes, piedras pequeñas, arena y agua.

A continuación, el docente en clase presenta el contexto de la actividad y explica que se trata de una metáfora a modo de cuento representado. Conforme se procede a la lectura del cuento, el docente va llamando a diferentes estudiantes para que participen en la actividad.

El primer estudiante coloca las piedras grandes en el frasco hasta llenarlo por completo y el profesor pregunta al grupo-clase si el frasco está lleno y genera una discusión sobre la respuesta. Parece obvio que al frasco no le caben más piedras… Luego, el siguiente estudiante añade las piedras pequeñas, mostrando cómo se pueden acomodar entre las piedras grandes. Se repite la pregunta al grupo-clase sobre si el frasco está lleno, generando nuevamente debate. Posteriormente, otro estudiante incorpora la arena al frasco, llenando los espacios vacíos entre las piedras grandes y pequeñas y se pregunta de nuevo si creen que el frasco está completamente lleno. Por último, un nuevo estudiante vierte agua en el interior del frasco, la cual termina de colmatar los espacios vacíos.

La actividad concluye con la recogida de información, y para ello se ha estimulado el diálogo en grupo, donde los

estudiantes han conversado sobre las enseñanzas que se pueden extraer de la experiencia. Para finalmente, de manera individual han rellenado por escrito un breve cuestionario (Tabla 1) con tres preguntas abiertas elaboradas ad hoc con el propósito de conocer la opinión sobre la actividad desarrollada.

Tabla 1

Cuestionario "¿Cuál es tu opinión sobre esta actividad?"

Pregunta 1	¿Qué significa esta actividad?
Pregunta 2	¿Qué representan las piedras grandes en tu vida?
Pregunta 3	¿Cómo podrías aplicar en tu vida personal lo aprendido con esta actividad?

Resultados

Así, ante la primera pregunta "¿Qué significa esta actividad?", la mayoría de los participantes coinciden sobre la importancia que tiene establecer prioridades en la vida (Estudiante 8: "Que algunas cosas son más importantes que otras. Siempre hay espacio para lo que realmente importa si lo hacemos primero." y Estudiante 13: "Si organizo mis cosas importantes primero, todavía puedo hacer las cosas pequeñas después.") Del mismo modo, algunos participantes también relacionan la actividad con establecimiento de metas en la vida (Estudiante 5: "He aprendido que si me concentro en mis metas, puedo lograr más de lo que pensaba.")

Con respecto a la segunda pregunta "¿Qué representan las piedras grandes en tu vida?", la inmensa mayoría de los participantes se refieren a la relevancia de colocar primero las piedras grandes antes de ocuparse de todo lo demás (Estudiante 6: "Las piedras grandes son como las cosas más importantes en mi vida, mis amigos, mi familia, mi salud, si las pongo primero en mi vida, todo lo demás encaja mejor.")

Por último, a la pregunta "¿Cómo podrías aplicar en tu vida personal lo aprendido con esta actividad?", casi todos los participantes destacan el valor que supone una adecuada organización de su día a día para poder optimizar el tiempo y dejar de procrastinar (Estudiante 2: "Pues que si hago un horario y comienzo por lo más importante, como estudiar para un examen, estaré menos estresada y así tendré más tiempo libre para hacer otras cosas que me gustan."), lo cual mejora su motivación para enfrentarse a los retos del día a día (Estudiante 18: "Antes pensaba que no podía hacer muchas cosas, pero ahora sé que solo necesito organizarme y puedo hacerlo.")



Figura 1

Estudiante mostrando el frasco resultante de la actividad

Discusión y conclusiones

Es esencial emplear enfoques flexibles e innovadores que promuevan la inclusión, reconociendo las diferencias y potenciando las habilidades únicas (García-Candel et al., 2023). En este sentido, el programa formativo «Todos Somos Campus» ha sido un ejemplo destacado de esta filosofía inclusiva, centrada en empoderar a las PcDI para su integración laboral y social.

En este contexto, la actividad "Las piedras y el frasco" ha demostrado ser una herramienta efectiva para la mejora en la habilidad de la toma de decisiones. Esto es, los resultados de la actividad revelan un mayor entendimiento por parte de los participantes sobre la importancia de la planificación en sus vidas cotidianas, así como una mejora en su capacidad para reflexionar sobre sus acciones y prioridades. Con esta metáfora visual se les brindó un marco claro y accesible para comprender la trascendencia de establecer metas y asignar recursos de manera eficiente, especialmente en sus años formativos.

Impacto y transferencia

Esta actividad promueve la autonomía de los estudiantes, preparándolos para enfrentarse a los desafíos en su transición hacia la vida adulta y activa. Además, esta actividad no solo beneficia a los participantes directos, sino que también enriquece la práctica educativa en general porque proporciona a los docentes una herramienta para el aprendizaje experiencial. De igual manera, al facilitar un espacio donde los estudiantes pueden conectar sus emociones y percepciones con sus experiencias prácticas, se abre la puerta para explorar los temas aquí trabajados en personas sin discapacidad.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Ed.) https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Belmonte, M. L., y García-Sanz, M. P. (2013). La Escuela de Vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes, 14,* 147–170.

Belmonte, M.L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario "Todos Somos Campus" dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP, 34*, 263-79. https://hdl.handle.net/11162/232375

Bernárdez, A., Belmonte, M. L., y Galián, B. (2020). Microenseñanza y Autoscopia como Elementos de Evaluación Docente, de la Teoría a la Práctica. *Revista Meta: Avaliação, 12*(37), 848-868. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37,2733

Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2016). Los proyectos de aprendizaje: un marco metodológico clave para la innovación. Narcea.

Cerrillo, R., Izuzquiza, D., y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, *11*(1), 41-57.

Falla, G. D. H., Osso, E. P., y Camacho, C. C. G. (2021). Implementación de TIC en las prácticas educativas de la educación superior. *Boletín Redipe*, *10*(6), 245-258.

Fullan, M. (2012). Los nuevos significados del cambio en la educación. Octaedro.

García-Alcívar, M. E., y Vegas, H. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, *4*(2), 53-65. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1747

García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2023). Expectations of Personal Life Development and Decision-Making in People with Moderate Intellectual Disabilities. *Journal of Intelligence, 11*(24), 1-15. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024

Jariot, M., Laborda, C., y González, H. (2020). El perfil competencial laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(2), 475–493. https://doi.org/10.6018/rie.312241

Moreno, I., y Belmonte, M. L. (2022). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos Pedagógicos, 20*(39), 51-70 http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)04

Parisi, I., Mouratidou, K., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H., y Karamavrou, S. (2015). Effects of motivational climate, type of school and gender on stu-dents' moral competences in their daily life and physical education. *Trends in Sport Sciences, 1*(22), 39-46.

Rodríguez, C. (2018). A method for experiential learning and significant learning in architectural education via live projects. *Arts & Humanities in Higher Education, 17*(3), 279-304. https://doi.org/10.1177/1474022217711878

Spaulding, S. S., y Flannagan, S. J. (2009). *Best Practices for Inclusive Science Instruction*. Liberty University. https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1

Vílchez, P., Sánchez-Romero, E. I., Reche, C. y De Francisco, C. (2018). Preport program for moral development in people with intellectual disabilities. *Revista Complutense de Educación, 29*(4), 1185-1199. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54953

Identidad, discriminación percibida y competencias socioemocionales del alumnado de ingeniería y ciencias básicas de la UAM

Alicia Cid Reborido [1]
Gloria Francisca Serrano Moya [1]
Analía Silberman Silber [2]
Mónica Ferré Tobaruela [2]
Assumpta Aneas Álvarez [2]
[1] *Universidad Autónoma Metropolitana, México*
[2] *Universidad de Barcelona, España*
mferre@ub.edu

Resumen

La discriminación constituye una problemática no solo a nivel particular de aquellos que son discriminados, sino a un nivel más elevado y en diferentes ámbitos, a nivel social. La educación, y en nuestro caso la universidad, debe intervenir en la construcción de una cultura de paz y velar por el respeto, el reconocimiento y el bienestar de todas las personas, no solo en la institución, sino en todos los ámbitos de la vida. Si no se ejerce esta función, esto puede desembocar en violencia, discriminación, desigualdad o injusticia social. Hace 11 años que la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) implementa un tronco de formación integral y multidisciplinar (TIM) en el alumnado de ingeniería y ciencias básicas. Mediante un diagnóstico exploratorio cuantitativo el propósito del presente estudio es determinar el perfil de este alumnado en relación a su identidad, su discriminación percibida y sus competencias socioemocionales y con ello, valorar la necesidad de promover una cultura de paz y fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y autocrítico desde la universidad.

Palabras clave: Formación integral, discriminación, competencias socioemocionales, educación universitaria

Abstract

Discrimination constitutes a problem not only at the individual level of those who are discriminated against, but at a higher level and in different areas, at a social level. Education, and in our case the university, must intervene in the construction of a culture of peace and ensure respect, recognition and well-being of all people, not only in the institution, but in all areas of life. If this function is not exercised, this can lead to violence, discrimination, inequality or social injustice. For 11 years, the Metropolitan Autonomous University of Mexico (UAM) has implemented a comprehensive and multidisciplinary training core (TIM) for engineering and basic science students. Through a quantitative exploratory diagnosis, the purpose of this study is to determine the profile of these students in relation to their identity, their perceived discrimination and their socio-emotional competencies and with this, assess the need to promote a culture of peace and promote critical, reflective and self-critical thinking from the university.

Keywords: Comprehensive training, discrimination, socio-emotional skills, university education

Introducción

La discriminación constituye una de las más antiguas y más arraigadas problemáticas a nivel mundial (Rodriguez, 2006). En el contexto mexicano, son la discriminación étnica y afromexicana las que tradicionalmente han predominado. Además, en los últimos años se ha puesto el foco en la investigación sobre la relación entre la estratificación socioeconómica y los aspectos fisionómicos de las personas, otros atributos que generan discriminación en el país (Tipa, 2020).

La universidad se convierte en un espacio potencial para intervenir en la construcción de una cultura de paz (Cid et al., 2024; Cabrera et al., 2021). Ésta tiene que velar por el respeto, el reconocimiento y el bienestar de todas las personas, no solo en la institución, sino en todos los ámbitos de la vida. Si no se ejerce esta función, esto puede desembocar en violencia, discriminación, desigualdad o injusticia social (Lorenzo & Ferré, 2023).

Con el fin de promover una cultura de paz desde la universidad, la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) implementa un tronco de formación integral y multidisciplinar (TIM), que incluye asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes en diez ingenierías diferentes (Cid et al., 2024). El TIM propone aportar habilidades y conocimientos esenciales para que los estudiantes comprendan su interacción en el mundo contemporáneo y se reconozcan como actores sociales y culturales (Cid et al., 2024).

El propósito de este estudio es determinar el perfil del alumnado de ingeniería y ciencias básicas de la UAM en relación a su identidad, su discriminación percibida y sus competencias socioemocionales para valorar la necesidad de promover una cultura de paz y fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y autocrítico desde la universidad.

Método

La metodología llevada a cabo en este estudio ha sido cuantitativa. Concretamente, hemos llevado a cabo un diagnóstico exploratorio cuantitativo en el alumnado de ingeniería de la UAM.

Participantes

El instrumento se aplicó en un total de 563 estudiantes (35% mujeres; 64,3% hombres; 0,7% no binario), procedentes de 11 carreras de ingeniera de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. La Tabla 1, indica la distribución del estudiantado por carrera. El promedio de edad de las personas participantes fue de 22,15 años (sd= 4,96; Min = 17 y Max = 71)

Tabla 1

Número de participantes por carrera

Carreras	Número de participantes (%)
Ingeniería en Electrónica	43 (7.6)
Ingeniería Civil	60 (10.7)
Ingeniería Eléctrica	19 (3.4)
Ingeniería Física	46 (8.2)
Ingeniería Química	75 (13.3)
Ingeniería Mecánica	46 (8.2)
Ingeniería Ambiental	69 (12.3)
Ingeniería en Computación	113 (20.1)
Ingeniería Industrial	60 (10.7)
Ingeniería Metalúrgica	23 (4.1)
Otros	8 (1.4)
Perdidos	1 (0.2)

Instrumento

El instrumento de levantamiento de información implementado consistió en un cuestionario de autopercepción. Este cuestionario contenía 5 apartados: datos sociodemográficos y de identificación, escala de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35), escala de trabajo colaborativo, escala de afrontamiento de conflictos en contexto de diversidad y escala de violencia en las relaciones de pareja jóvenes (VIREPA). En la tabla 2 se especifican las dimensiones de cada una de las escalas, así como el número de ítems y su coeficiente de fiabilidad.

Tabla 2

Características cuestionario autopercepción

Escala	**N.º ítems**	**Alfa de Cronbach**	**Dimensiones**
1. Escala de desarrollo emocional en adultos (CDE-A35) (Pérez-Escoda et al., 2021)	35	,88	Consciencia emocional
			Regulación emocional
			Autonomía
			Competencia Social
			Bienestar

2. Escala de trabajo colaborativo (Aneas, 2022)	24	,95	Inclusión Colaboración Asociación
3. Escala de afrontamiento Adaptación de la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ASC) (Frydenberg y Lewis, 1996).	15	,81	Evitar Aliados Intervenir
4. Escala de violencia en las relaciones de pareja jóvenes (VIREPA) (González-Gijón y Soriano-Díaz, 2021)	20	,96	-

Metodología de análisis

Implementamos el análisis cuantitativo a través del software IBM SPSS (versión 27). El análisis fue descriptivo, obteniendo las frecuencias de las variables categóricas, y medias aritméticas de todas las escalas. Como variable resumen de cada una de las cuatro escalas aplicadas, utilizamos la suma de todos los ítems. De manera exploratoria, comparamos las medias de estas escalas según el género y la carrera de las personas participantes. Esta comparación de medias la realizamos a partir de pruebas paramétricas (T-student) y no paramétricas (Kruskal-Wallis).

Resultados

La mayoría del alumnado de las carreras de ingeniería de la Universidad Autónoma Metropolitana se autoidentifica como parte de la "comunidad cristiana" (43,3% del estudiantado) y "comunidad latinoamericana" (42,3%). En tercer lugar, un 9% de las personas participantes se identifica como parte de la comunidad LGTBIQ+. El resto de las categorías, de tipo socioeconómico o étnico, no alcanzan a representar al 7% de la muestra, siendo la categoría de "extranjero" la que obtiene menos relevancia para este alumnado en cuanto a su autoidentificación. (Ver tabla 3)

Tabla 3

Autoidentificación

Categorías identitarias	**Personas que se autoidentifican con la categoría**
Comunidad cristiana	43,3%
Comunidad latinoamericana	42,3%
Pobre	6,7%
Pueblo originario	6%
Comunidad LGTBIQ+	9,1%
Afección de Salud mental	5,3%
Discapacidad física o cognitiva	2,7%
Extranjero	1,4%
Otros	3,7%
Comunidad asiática	1,6%
Comunidad africana	3,2%

La mayoría de las personas participantes no reconoce haber sido discriminada. Sin embargo, existe un alto porcentaje de participantes que reconocen haber sido discriminados por su color de piel (32,1%) y condición socioeconómica (31,1%). En tercer lugar, la identidad de género o sexual aparece como una causa relevante de discriminación (17,8% de la muestra). Por otro lado, en lo que respecta a la discriminación ejercida, ésta obtiene un promedio aritmético de 2,9 (*sd* = 0,99; min = 1; máx. =5), mientras que la discriminación observada alcanza un promedio de 3,11 (*sd* = 1, 19; min. = 1, máx.= 5).

La tabla 4 resume los resultados de las escalas de competencia emocional, trabajo colaborativo, afrontamiento y violencia de género, con sus respectivas dimensiones.

Tabla 4

Resumen resultados de las Escalas y sus dimensiones

Nombre de la escala	Dimensiones	Media aritmética	Desviación estándar (*sd*)	Mínimo	Máximo
Competencias socioemocionales		206.95	44.04	64	338
Confrontamiento		39.49	9.36	15	63
Violencia de género		28.42	13.26	20	100
Trabajo colaborativo		93.39	18.04	32	120

Los resultados de las pruebas de contraste de medias, paramétricas y no paramétricas, mostraron que, entre los tres grupos de género (masculino, femenino y no binario) no hay diferencias significativas en la escala de competencias socioemocionales (F= 2,99, p>.05), ni en la escala de afrontamiento (χ^2 = 3.61, p >.05). Sin embargo, sí hay diferencias significativas, en la escala de trabajo colaborativo (χ^2 = 20.57, p <.05) y en la escala de violencia de género (χ^2 = 11.26, p <.05). Las pruebas *post-hoc* evidencian que estas diferencias son debido a la diferencia existente entre el género masculino y femenino. En la escala de trabajo colaborativo, los alumnos obtienen un menor puntaje, mientras que, en la escala de violencia de género, son las alumnas quienes obtienen un menor puntaje en comparación con los alumnos. Por otro lado, ninguna de las escalas analizadas obtiene diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de las diferentes carreras.

Discusión y conclusiones

El diagnóstico exploratorio cuantitativo nos ha permitido vislumbrar que la autopercepción del alumnado en torno a sus propias capacidades para poder vivir y desarrollarse en una sociedad multicultural y democrática es deficitaria. A excepción de la competencia emocional, los resultados obtenidos en las demás escalas (afrontamiento de conflictos y trabajo colaborativo) obtienen una puntuación baja. Estos resultados respaldan que trabajar estas competencias se convierte en un elemento fundamental en la formación integral de este alumnado.

Es también relevante destacar que un mayor número de estudiantes perciba que ha discriminado y que, sin embargo, no perciban que han sido discriminados. Sería interesante indagar en futuras investigaciones cuales pueden ser los motivos de esta diferencia. Una hipótesis podría ser la distorsión en la capacidad de percibir haber recibido una discriminación y sin embargo tener mucha consciencia y ser crítico con una mismo en cuanto a las discriminaciones que pueden haberse ejercido en los demás. Esta podría ser también una posible explicación a la diferencia en el resultado de la escala sobre violencia de género, en el que las mujeres obtienen un puntaje inferior a los hombres: ¿son las mujeres menos víctimas de violencia de género o quizás hay una falta de percepción y/o reconocimiento de haber sufrido violencia de género y es por ese motivo por el cual hemos obtenido estos resultados?

Impacto y transferencia

Este trabajo es un puntapié inicial para abordar estas temáticas transversales independientemente de la carrera, para sostener y fortalecer la cultura de la paz en todo ámbito disciplinar, y considerar la universidad como un espacio no solo de transmisión de conocimiento técnico, sino de formación humana y social.

De la misma manera, sería interesante plantear investigaciones más empíricas para conocer de qué manera podemos seguir trabajando esta temática de forma ajustada al tipo de alumnado. Hacer un diagnóstico previo para priorizar el tipo de intervención y las competencias necesarias para trabajar según el lugar o el tipo de estudiantado e incluso plantear la posibilidad de hacer un análisis posterior a la intervención, con la finalidad de evaluar el impacto de la formación en el alumnado.

Referencias bibliográficas

Aneas, A. (2022). La contribución del tronco TIM en una sociedad mexicana más inclusiva, justa y ciudadana. Diálogo sobre la experiencia, aprendizajes, logros y avances de ser profesorado de las UEA del TIM de la DCBI-A UAM-A a través de la herramienta Stories that Move (S. *Miradas y voces del docente del TIM de la DCBI-A en la implementación del recurso formativo Stories that Move (STM)*.

Cabrera, P., Merchán, K., Yunga, B., & Guanuchi, E. (2021). Discriminación y estereotipos dentro de la educación. *Illari*, 67-71.

Cid, A., Serrano, G. F., & Aneas, A. (2024). *El impacto del tronco inter y multidisciplinar en las carreras de ingeniería de la UAM Azcapotzalco México para una cultura de paz en la sociedad mexicana* (Número Estudios sobre y desde la frontera). Dykinson.

Ferré, M., & Sánchez, A. (2023). La enseñanza y aprendizaje del Holocausto y la persecución nazi a través de la Herramienta en línea "Storiesthatmove" como base para fomentar la lucha contra la discriminación actual. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, *63*, 51-68. https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1114

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the adolescent coping scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, *12*(3), 224-235. https://doi.org/10.1027/1015-5759.12.3.224

González-Gijón, G., & Soriano Díaz, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *27*(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060

Lorenzo, N., & Ferré, M. (2023). Educar des de la commoció i les narratives per promoure la comprensió, l'autonomia i el compromís. *Quaderns d'educació continua*, *50*(Reptes de l'educació permanent i popular per a la vida), 96-104.

Pérez-Escoda, N., Alegre Rosselló, A., & López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, *39*(3), 37-60. https://doi.org/10.6018/educatio.422081

Rodriguez, J. (2006). Un marco teorico para la discriminacion. En *Journal of Chemical Information and* Modeling, 53, 9.

Tipa, J. (2020). Estudios sobre la discriminación y el racismo en los contenidos de los medios de comunicación en México. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, *38*, 149-182.

Un marco innovador para acompañar la implementación de los grupos educativos de parentalidad con familias en situación de riesgo o desamparo

Nuria Fuentes-Peláez [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

nuriafuentes@ub.edu

Resumen

Fomentar la parentalidad positiva contribuye a prevenir el abuso y la negligencia infantil. Los padres y las madres que reciben apoyos socioeducativos desde esta perspectiva pueden entender mejor las necesidades de sus hijos e hijas y a abordar los desafíos de crianza de manera constructiva, reduciendo así el riesgo de comportamientos abusivos o negligentes y contribuyendo al bienestar físico, emocional y cognitivo de los niños y las niñas. El objetivo de esta investigación es el de conocer cómo mejorar la calidad de los apoyos a la parentalidad con programas grupales educativos en situación de riesgo o desamparo. Por medio de una investigación acción colaborativa con un diseño mixto se recogen datos de profesionales de los servicios de protección con talleres, grupos focales y cuestionarios. Los análisis han permitido identificar en qué aspectos son genuinos de la metodología grupal para integrarlos en plan de caso y han permitido definir el marco conceptual y práctico P+Grupal para guiar la configuración de y su dinamización de grupos de apoyo a la parentalidad.

Palabras clave: Protección a la infancia, educación parental, familias e infancia en situación de riesgo

Abstract

Promoting positive parenting helps to prevent child abuse and neglect. Parents who receive socio-educational support from this perspective can better understand their children's needs and address parenting issues constructively, thereby reducing the risk of abusive or neglectful behaviour and promoting children's physical, emotional and cognitive well-being. The aim of this research is to find out how the quality of parental support can be improved through educational group programmes in risk or neglect situations. Using a collaborative action research with a mixed design, data was collected from professionals in protective services with workshops, focus groups and questionnaires. The analyses allowed us to identify the essential aspects of the group methodology in order to integrate them into the case plan and define the conceptual and practical P+Grupal framework that guides the configuration and dynamisation of parent support groups.

Keywords: Child protection, parenting education, families and children at risk

Introducción

El Consejo de Europa (Rec 2006/19) hace hincapié en que los padres y las madres han de poseer un conjunto integrado de habilidades, conocimientos y aptitudes para cumplir positivamente con sus responsabilidades parentales, esto son las competencias parentales. La perspectiva de la parentalidad positiva, acorde con el consenso científico, reconoce que estas competencias parentales no se ejercen en aislamiento, sino dentro de un entorno que abarca múltiples contextos que pueden tanto facilitar como obstaculizar el funcionamiento familiar (Balsells et al., 2019; Rodrigo et al., 2015), y donde, además, el apoyo social juega un papel crucial para fortalecerlas (Fuentes-Peláez, et al. 2014; Pérez & Fuentes-Peláez, 2020). Es por eso, que, en las sociedades actuales, cada vez más complejas, contar con un despliegue de apoyos integrales, entre los que se encuentran los programas de educación parental, es una garantía para el bienestar de la infancia. Estos apoyos socioeducativos pueden tener un carácter preventivo para fortalecer a las familias, pero también se pueden utilizar cuando existe un riesgo psicosocial o se ha producido una situación de abuso y maltrato. En estos últimos casos, las familias presentan una serie de problemas complejos a diferentes niveles que requieren una intervención integral basada en una combinación de enfoques individuales, familiares y/o grupales (Dufour & Chamberland, 2003). Si bien se sabe que cada uno de estos enfoques aporta beneficios, tradicionalmente en la atención a las familias del sistema de protección se ha optado por dar apoyo con una metodología individual, y no se ha estudiado como se pueden complementar la metodología individual con la

grupal. Este desconocimiento representa una barrera que limita la igualdad de acceso a recursos y oportunidades de apoyo educativo familiar a este grupo de familias. Este reto ha sido objeto de estudio en el proyecto "Claves para la articulación de programas socioeducativos grupales en los procesos de acogimiento y reunificación familiar" (RTI2018-099305-B-C22).

Método

Los objetivos que han guiado el estudio de este reto son: a) identificar la aportación específica de la intervención grupal al plan de caso con familias biológicas mediante el análisis del programa "Caminar en Familia" (Balsells, et al. 2015), y b) co-producir un marco transformador para interpretar y orientar la dinamización de los grupos a partir de los componentes grupales CORE.

La investigación ha seguido una metodología de investigación acción colaborativa con un diseño mixto de complementariedad metodológica. Para ello se llevaron a cabo talleres participativos con profesionales de los servicios de protección a la infancia (3 de talleres de 8h con 19 participantes), grupos focales (3 grupos focales con 38 participantes) y cuestionarios on-line (102 respuestas cada uno). Los datos de los talleres para el primer objetivo se analizaron con el programa Iramuteq a fin de poder identificar los elementos específicos de la intervención grupal mediante el análisis lexicométrico (Ruiz, 2017). Los grupos de discusión se analizaron con el programa N.Vivo 12 y aquí se darán cuenta de la definición de las dimensiones. Y, por último, los datos de los cuestionarios se analizaron con el SPPS 25 para validar el contenido operativo de las dimensiones de los componentes grupales CORE.

Resultados

Los resultados revelan lo que es valioso y único en la intervención grupal que se realiza con el programa "Caminar en familia" (Balsells, et al. 2015) cuando se combina con la intervención individualizada. En concreto, se han identificado una serie de beneficios que se sitúan en las diferentes etapas de la intervención del plan caso que se diseña para llevar a cabo las intervenciones socioeducativas en los servicios especializados que atienden a la infancia, la adolescencia y las familias. Así, durante el periodo de intervención en el que el niño o la niña se encuentra en situación de acogimiento, ya sea familiar o residencial, la intervención grupal contribuye al fomento y establecimiento de la relación de ayuda con el profesional, y posteriormente durante el proceso de reunificación familiar aparece en el grupo el desarrollo del apoyo mutuo, resituando la relación con la persona profesional y, desecándose los procesos de apoyo social. Por otra parte, los resultados de los grupos de discusión amplían la identificación de elementos CORE de la metodología grupal y los resultados de los cuestionarios validan la pertinencia, claridad y relevancia de estos elementos, haciendo posible la definición de un marco conceptual y práctico que hemos denominado P+Grupal. Este marco conceptual se apoya en 5 dimensiones CORE: Compromiso, Comunicación, Cohesión grupal, Apoyo mutuo y Apoyo social a considerar en el momento de la configuración del grupo y en su dinamización.

Discusión y conclusiones

En el sistema de protección infantil, la metodología grupal está adquiriendo mayor relevancia y presencia ya que ofrece a las personas profesionales y a las familias una nueva forma de abordar las diferentes situaciones mucho más satisfactoria y eficaz (Amorós et al., 2009). Tradicionalmente, las familias biológicas cuyos hijos e hijas se encuentran en el sistema de protección han quedado al margen de las intervenciones grupales de apoyo a la parentalidad. Los resultados demuestran, por un lado, lo que puede aportar la intervención grupal con un programa de apoyo a la parentalidad al plan del caso. Por otro lado, se presenta un marco conceptual y práctico innovador que pretende contribuir a introducir un enfoque transformador en la intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo y que ayude a superar la estigmatización que sufren las familias en riesgo social (Drakeford et al., 1997; Reina, 2019; Scholte et al., 1997).

Impacto y transferencia

La investigación que se presenta tiene un impacto científico y social, puesto que ha dado lugar a otro proyecto

"Innovación y calidad en la metodología grupal para el apoyo a la parentalidad con familias en situación de riesgo y desamparo: perspectiva interseccional y comunitaria" (PID2022-137305NB-C22) que aplicará el marco conceptual y práctico y profundizará en el análisis de la dimensión comunitaria e interseccional con el fin de incidir en las políticas y en la mejora de la calidad de los servicios que se dirigen a las familias y la infancia que se encuentra en situación de riesgo y desamparo. La propia naturaleza de la investigación prevé en su diseño la transferencia al colectivo de las personas profesionales y a la sociedad por medio de publicaciones en abierto como las que se pueden consultar en https://modeloframe.com/.

Referencias bibliográficas

Amorós, P., Balsells, M. À., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., & Pastor, C. (2010). La atención integral a las familias en situación de vulnerabilidad. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *2*, 37-44. Recuperado a partir de http://fupress.net/index.php/rief/article/viewFile/9391/8583

Balsells, M. À., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N**.,** Molina, M. C., Mateos, A., Vaquero, E., Ponce, C., Mateo, M.I., Parra, B., Torralba, J.M., Mundet, A.; Urrea, A., Ciurana, A. Navajas, A., Vázquez, N. (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de publicaciones

Balsells Bailón, M.A., Vaquero Tió, E., Fernández Rodrigo, L., Fuentes-Peláez, N., y Mateos Inchaurrondo, A. (2019). Estrategias de innovación para el apoyo social de las familias. Voluntariado, mentoría y e-parenting.

Dufour, S., & Chamberland, C. (2003). *The effectiveness of child welfare interventions : a systematic review*. Recuperado de https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/en/SKRNoApp.pdf

Drakeford, M., Colton, M., Scholte, E., Casas, F., Williams, M., & Roberts, S. (1997). Stigma and Child welfare: Wales. *Psychosocial Intervention, 6*(2), 147-170.

Fuentes-Peláez, N., Balsells, M.A., Fernández, J., Vaquero, E., & Amorós, P. (2014). The social support in kinship foster care: a way to enhace resilience. *Child & Family Social Work, 21*(4), 581-590. https://doi.org/10.1111/cfs.12182

Pérez-Hernando, S., y Fuentes-Peláez, N. (2020). The potential of networks for families in the child protection system: A systematic review. *Social Sciences, 9* (5). https://doi.org/10.3390/socsci9050070

Reina Peral, F. (2019). Radiografía de la pobreza. Desnudando el estigma. Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE, (10-12), 73-85.

Rodrigo, M.J., Amorós Martí, P., Arranz Freijo, E., Hidalgo García, M.V., Máiquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C., Martínez González, R.A., y Chaita Alderete, E. (2015). Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias.

Ruiz Bueno, A. (2017). Trabajar con Iramuteq: pautas. Universitta de Barcelona. Recuperado de: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf

Scholte, E., Colton, M., Roberts, S., Casas, F., Williams, M., & Drakeford, M. (1997). Child welfare and perception of stigma in Wales, The Netherlands and Catalonia. *Pshychosocial Intervention, 6*(2), 201-2016.

El liderazgo para el cuidado desde la percepción de directores/as escolares chilenos[76]

Andrea Carrasco Sáez [1]
[1] *Universidad de Chile, Chile*
ancarrasco@uchile.cl

Resumen

El liderazgo para el cuidado surge como un enfoque que puede ayudar a fortalecer las prácticas de liderazgo escolar para promover el desarrollo cognitivo y socioemocional de la comunidad educativa. Por lo anterior, esta presentación busca indagar en las prácticas de directores/as escolares sobre el liderazgo para el cuidado desde sus percepciones. Para ello se aplicó un Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) del autor Van Der Vyver (2014) a 353 directores/as de la Región Metropolitana de Chile. Para la aplicación del cuestionario se utilizó método de traducción inversa y luego validación estadística. Los resultados del cuestionario dan cuenta que las dimensiones de bienestar psicológico, ambiente laboral y gestión de equipos poseen autopercepciones altamente positivas por parte de directores/as. Se concluye que existen prácticas asociadas al liderazgo solidario o para el cuidado desde directores/as lo que permite suponer que líderes y lideresas procuran dar respuestas a las dimensiones subjetivas y materiales de sus docentes.

Palabras clave: Liderazgo, director de colegio, ambientes de trabajo, escuelas.

Abstract

Caring leadership emerges as an approach that can help strengthen school leadership practices to promote the cognitive and socioemotional development of the educational community. Therefore, this presentation seeks to investigate the practices of school principals on leadership for caring from their perceptions. For this purpose, a Caring School Leadership Questionnaire (CSLQ) by the author Van Der Vyver (2014) was applied to 353 principals in the Metropolitan Region of Chile. For the application of the questionnaire, a back translation method was used and then statistical validation. The results of the questionnaire show that the dimensions of psychological well-being, work environment and team management have highly positive self-perceptions on the part of managers. It is concluded that there are practices associated with supportive leadership or caring leadership by principals, which leads to the assumption that leaders try to respond to the subjective and material dimensions of their teachers.

Keywords: Leadership, principals, work environment, school.

Introducción

En los últimos años se ha destacado el concepto cuidado como parte esencial del contexto escolar y diverses investigaciones han destacado la necesidad de que las escuelas desarrollen explícitamente estrategias para la creación de una cultura institucional del cuidado (Cleovoulou et al., 2022; Nganga & Han, 2019). Es así como yergue el liderazgo para el cuidado como un enfoque que puede ayudar a fortalecer las prácticas de liderazgo escolar para que promuevan el desarrollo cognitivo y socioemocional de la comunidad educativa y particularmente de estudiantes (Louis & Murphy, 2019).

El acto de "cuidar" será considerado una actividad que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo, de forma tal que podamos vivir lo mejor posible (Tronto, 2020). El cuidado es comprendido desde dos dimensiones, "la subjetiva- como preocupación, responsabilidad, disposición (care about) -, y la material - el cuidado como acción, ocupación (care for) -" (Molinier & Lagarreta, 2016, p. 1). El cuidado debe considerarse desde una perspectiva relacional y no es un simple contrato entre dos partes, no lo mueve la

76 Esta contribución es parte de una investigación Fondecyt Nº 11230104, financiada por el gobierno chileno.

coerción o la expectativa de una recompensa explícita, sino que en su base se encuentra la posibilidad de mejorar las condiciones de los demás (Noddings, 2001; Lawrence y Maitlis, 2012; Smylie, Murphy y Louis, 2016).

En el establecimiento educativos, encontramos ambas dimensiones, por tanto, el o la líder deben procurar dar respuestas a ambas estas, siendo un/a líder escolar auténtico/a, que atiende a los demás (empático), conoce a su equipo, genera motivación y adhesión a la escuela. Además, impulsa la mutualidad y reciprocidad en las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa (Smylie et al., 2016; Louis y Murphy, 2017). El cuidado desde la perspectiva del liderazgo y gestión escolar se manifiesta a través de diversas prácticas y enfoques que contribuyen al bienestar de la comunidad educativa para fortalecer el aprendizaje socioemocional (Kennedy y Walls, 2022). Se espera que los directivos establezcan las condiciones para construir comunidades fortalecidas con una sensación de seguridad (Barcelona et al., 2022). El cuidado mostrado hacia los docentes por parte de los líderes sirve como un modelo para la forma en que los docentes cuidan a los estudiantes, destacando la interconexión entre prácticas que benefician a ambos grupos (Walls, 2020).

En el caso chileno, diversas investigaciones sugieren que la calidad de los directivos y sus capacidades de liderazgo son un factor relevante a la hora de pensar la posibilidad de mejora de las comunidades escolares (MINEDUC, 2015), por ello las políticas públicas consideran como actores claves, para el fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes, a los directives (Campos, Valdés, Ascorra, 2019) y para generar una cultura de cuidados. Es así, como desde la política pública se ha diseñado un marco de desempeño directivo, conocido como Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD&LE), que orienta y guía las prácticas de liderazgo escolar y que considera "un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional" (Mineduc, 2015, p. 3) para la actuación de directores/as de escuela. Este Marco, propone una definición para los recursos personales, a los que comprende como el soporte que sostiene el ejercicio y la práctica profesional de las y los líderes escolares. Los recursos personales, particularmente los *principios* (ético, justicia social, confianza e integridad) que portan los líderes escolares en lo personal, se constituyen en factores claves del ejercicio profesional para implementar el liderazgo para el cuidado en las comunidades educativas.

En este contexto, es que se quiso indagar en las percepciones de directores/as escolares sobre el liderazgo para el cuidado con sus docentes, para ello se aplicó el Cuestionario de Liderazgo Escolar Solidario (CSLQ) de Van Der Vyver (2014) a 353 directores/as de la Región Metropolitana de Chile.

Método

Dada la naturaleza exploratoria de la investigación, se adoptó un diseño cuantitativo no experimental de alcance descriptivo (Babbie, 2021). Esta elección se justificó considerando ser un ámbito poco investigado en Chile. La recolección de datos tuvo lugar en el año 2023. El (CSLQ) de Van Der Vyver (2014) es un instrumento en inglés que abarca 3 dimensiones del liderazgo para el cuidado: bienestar psicológico, ambiente laboral y la gestión del equipo.

Para ser aplicado en Chile, el cuestionario fue validado por el método de traducción inversa (Hamblenton, 1996; León, et Al., 2011). El proceso consistió, en primer lugar, tomar el instrumento original (inglés) y traducirlo al español a través de una persona traductora con experiencia. En segundo lugar, se realizó una nueva traducción del instrumento en español al idioma original, llevada a cabo por otro traductor del área de la educación. Una vez completada ambas traducciones, el equipo de investigación revisó y comparó con el documento en inglés original, asegurando así una mayor fidelidad al texto original.

Posteriormente, el instrumento, ya adaptado al contexto de nuestro estudio y previamente traducido, fue sometido a un proceso de validación estadística para asegurar su fiabilidad y precisión. Para ello, se aplicó un análisis de fiabilidad, utilizando como medida el Alpha de Cronbach. La elección de esta medida para evaluar la fiabilidad del instrumento se debe a su amplio reconocimiento y validación en el ámbito de la investigación social y psicológica para medir la consistencia interna de los ítems que componen una escala (Quero, 2010).

Este análisis demostró que los ítems seleccionados para las diferentes dimensiones del estudio presentan una coherencia y fiabilidad adecuadas. Específicamente, se obtuvieron valores de Alpha de Cronbach de 0.88 para "bienestar psicológico", 0.75 para "ambiente laboral" y 0.82 para "gestión de equipos", de una escala que va de 0 a 1. Nunnally y Barnstein (1994), plantean que para investigaciones en las que se explora un nuevo constructo, y que son de carácter más preliminar, un valor de 0,7 o más resulta aceptable.

Para la selección de la muestra final del estudio se utilizó una técnica de muestreo estratificado. El cuestionario se aplicó en línea a 353 directores/as de establecimientos educativos de la RM. Una vez recogidos los datos se descargaron estos en una matriz y se introdujeron en el software de análisis estadístico R en su versión 4.3.2 para poder analizarlos.

Resultados

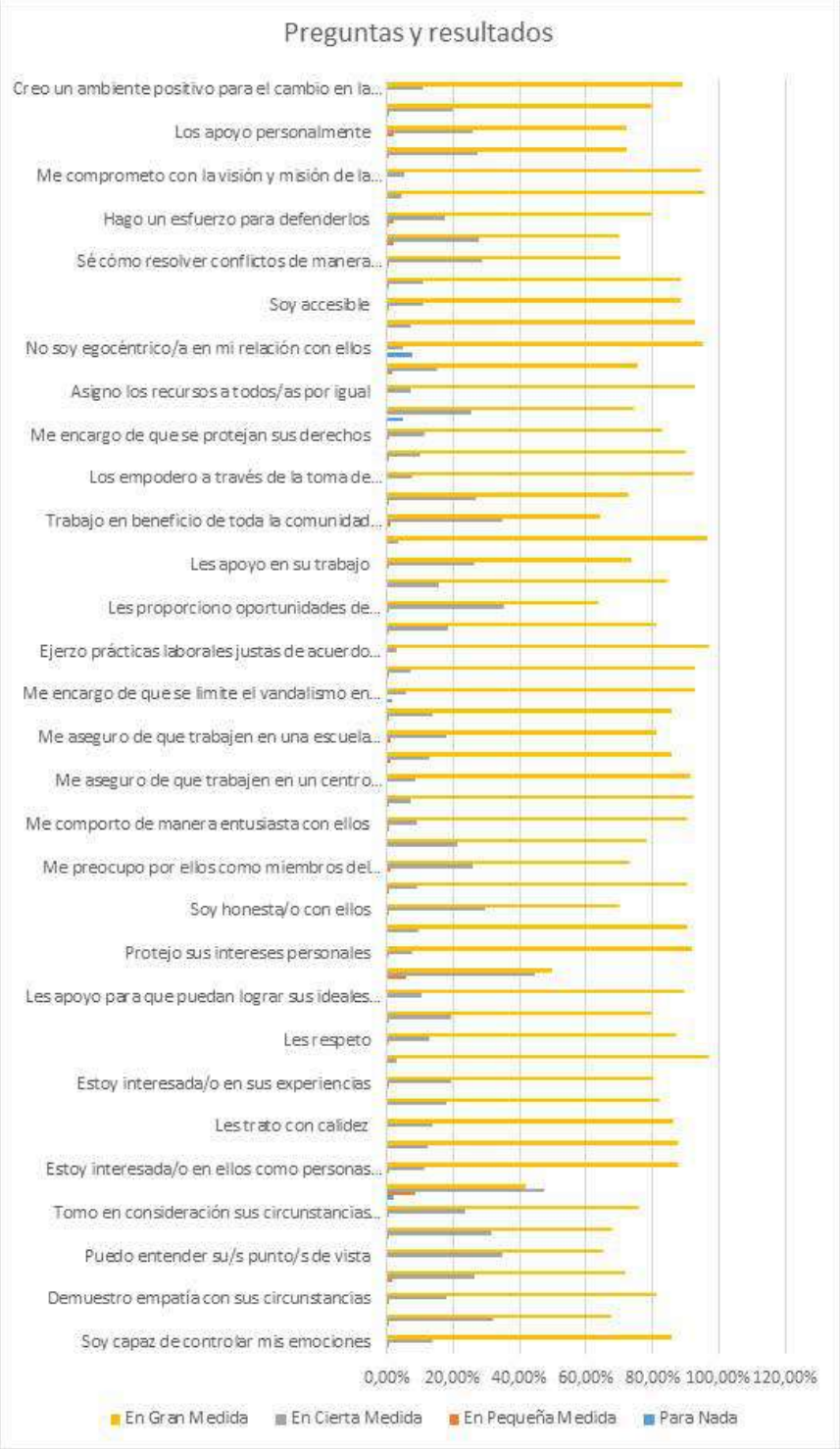


Figura 1
Gráfico de porcentaje promedio de las respuestas por cada pregunta del cuestionario.
Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados de el gráfico anterior, las respuestas a las preguntas del cuestionario presentan resultados mayormente asociados a la escala "En gran medida", destacando solo 3 preguntas que presentan respuestas vinculadas a la escala "Para nada", las preguntas son: "no soy egocéntrico/a en mi relación con ellos", "asigno los recursos a todos/as por igual", "me encargo que se limite el vandalismo en la escuela".

Tabla 1

Promedio de las respuestas por cada dimensión del cuestionario

Dimensión	Media directores/as (máximo 4)
Bienestar Psicológico	3,7
Ambiente laboral	3,1
Gestión del equipo	3,8

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla anterior, las respuestas a las preguntas por cada dimensión del cuestionario, a saber: bienestar psicológico", "ambiente laboral" y "gestión del equipo", presentan puntuaciones altas en sus resultados. Es así, como la dimensión que alcanza una mayor puntuación es "gestión de equipo que llega a 3,8 de puntuación, luego sigue "bienestar psicológico" que alcanza un 3,7 y en tercer lugar está la dimensión de "ambiente laboral" con un 3,1 de puntuación.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados anteriormente, podemos indicar la percepción que tienen los directores/as escolares sobre si mismos en atributos asociados al liderazgo para el cuidado es altamente positiva, así lo dejan ver el promedio de la media de las 3 dimensiones del cuestionario.

En lo que respecta a la dimensión "bienestar psicológico", los directores/as mayoritariamente dan cuenta de la capacidad que tienen para generar bienestar en sus equipos de trabajo, según sus percepciones son capaces de: comprender, empatizar y tratar con calidez a sus profesores, demuestran interés y confianza en ellos. Estos resultados se condicen con lo que indican otras investigaciones, la importancia de la dimensión subjetiva, preocupación, responsabilidad, disposición (Molinier & Lagarreta, 2016).

En relación con la dimensión de un "ambiente laboral" seguro y propicio para los docentes, también se aprecia una valoración positiva, sin embargo, en cuanto a los recursos materiales y tecnológicos, un 81% se asegura de que estén disponibles y un 64% proporciona oportunidades de capacitación para su uso. Aunque sigue siendo alto, este porcentaje es menor en comparación con las otras áreas. Esto permite indicar que cuidar y, por ende, liderar desde el cuidado debe considerar la dimensión material para su desarrollo y que, para el caso de escuelas chilenas, no siempre se cuentan con las condiciones para aquello.

La dimensión de "gestión de equipos" también tiene valoraciones muy positivas en casi todas las áreas de la gestión y el compromiso con la organización, dando cuenta de la mutualidad y reciprocidad en las relaciones interpersonales que promueven directores/as entre los actores de la comunidad educativa (Smylie et al., 2016; Louis y Murphy, 2017).

Lo resultados permiten concluir, en primer lugar, que existe una alta valoración desde los directores/as escolare sobre sus prácticas de liderazgo y como estas promueven una cultura del cuidado. En segundo lugar, el desarrollo de estas prácticas asociadas al liderazgo solidario o para el cuidado, permite suponer que líderes y lideresas perciben que procuran dar respuestas a las dimensiones subjetivas y materiales de sus docentes, así como generar empoderamiento, participación, toma de decisiones colectivas con docentes y crear ambientes positivos en la comunidad educativa chilena de la Región Metropolitana.

Impacto y transferencia

Los resultados de esta investigación exploratoria aportarán, en primer lugar, a reconocer la importancia de las prácticas de cuidado en el liderazgo escolar. En segundo lugar, permiten conocer el tipo de prácticas de cuidados de directores/as escolares y cuales de ellas son más o menos valoradas por líderes escolares. En este último punto

es relevante conocer la valoración de la práctica de cuidado y como está dialoga con las orientaciones que se han entregado desde las políticas públicas sobre esta temática de cuidado. Por ejemplo, destaca la puesta en valor que se ha otorgado a las relaciones interpersonales (los recursos personales) que guían las prácticas de líderes educativos en el Marco para la Buena Dirección Escolar. (MBD&LE, 2015).

En tercer lugar, los resultados de esta investigación, entrega insumos para perfilar futuras discusiones en relación con cómo estos componentes resultan relevantes para el ejercicio práctico del liderazgo para el cuidado en el sistema educativo chileno. El valor de las dimensiones interpersonales está cada vez más presente en cómo pensar la mejora de las escuelas chilenas, por lo que profundizar en esta materia puede entregar herramientas para enfrentar los desafíos actuales de las escuelas,

Finalmente, los resultados de esta investigación pueden ser base para próximas investigaciones que permitan contrastar la opinión de docentes sobre el liderazgo para el cuidado de sus directivos escolares.

Referencias bibliográficas

Babbie, E. (2021). "The Practice of Social Research". Cengage Learning.

Barcelona J, Centeio E, Phillips S, Gleeson D, Mercier K, Foley J, Simonton K, Garn A. (2022). Comprehensive school health: teachers' perceptions and implementation of classroom physical activity breaks in US schools. Health Promot Int. 2022 Oct 1;37(5): daac100. doi: 10.1093/heapro/daac100. PMID: 36166261.

Cleovoulou, Y., Iznardo, M., y Kamani, F. (2022). An examination of equity Pedagogy during Program Coherence Building in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 120, 103866. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103866

Campos, F., Valdés, R. & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? evolución del rol del director de escuela en Chile. Revista Calidad en la Educación, 51, 53-84. DOI: http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685

Hamblenton, R. K. (1996). Adaptación de test para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), Psicometría (pp. 67-89). Madrid: Universitas.

Kennedy, K., & Walls, J. (2022). How District Leaders create caring Organizations. Phi Delta Kappan, 103(5), 13-17. https://doi.org/10.1177/00317217221079973

León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., & Martín Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. Anales de Psicología / Annals of Psychology, 27(2), 405–411. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/analesps/article/view/123031

Louis, K. y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. Journal of Educational Administration, 55(1), 103-126. DOI: 10.1108 / JEA-07-2016-0077.

Louis, K. y Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela, en J. Weinstein y G. Muñoz, Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas (pp. 153-191). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Ministerio de Educación (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Molinier, P. y Lagarreta, M. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: Ética, trabajos y proyecto politico. Papeles del Ceic, 1, 1-14. DOI: http://dx.doi.org/10.1387/pceic.15319.

Nganga, L., Kambutu, J., & Han, K. T. (2019). Caring Schools and Educators a Solution to Disparities in Academic Performance: Learners of Colors Speak. SAGE Open, 9(2). https://doi.org/10.1177/2158244019841923

Noddings, N. (2002). In Educating moral people: A caring alternative to character. Education. NY: Teachers College Press

Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). Psychometric Theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Quero Virla, M., (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. Telos, 12(2), 248-252.

Smylie, M., Murphy, J. y Louis, K. (2016). Caring School Leadership: A Multi-Disciplinary, Cross-Occupational Model. American Journal of Education, 123(1), 1-35. DOI: 10.1086 / 688166.

Tronto, J. (2020). ¿Riesgo o cuidado? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Medifé Edita.

Wall, J. (2020) (Don't) lean on me: the micropolitics of caring educational leadership.

COMUNICACIONES ORALES SOSTENIBILIDAD

Percepciones de frecuencia y gravedad en conductas de deshonestidad académica en la realización de los exámenes

Jesús Miguel Muñoz Cantero [1]
Eva M.ª Espiñeira Bellón [1]
Rocío Chao Fernández [1]
M.ª Cristina Pérez Crego [1]
Vicente Castro Alonso [1]
[1] *Universidade da Coruña, España*
jesus.miguel.munoz@udc.es

Resumen

Este estudio se enfoca en explorar las percepciones de la frecuencia y gravedad de diversas conductas de deshonestidad académica durante los exámenes. Dada la creciente preocupación por la integridad académica, es crucial entender cómo el estudiantado percibe estas conductas, lo que puede ser clave para desarrollar estrategias efectivas de prevención y concienciación. Se adoptó un enfoque cuantitativo, utilizando un cuestionario estructurado para recopilar datos sobre la frecuencia y gravedad percibida de distintas conductas deshonestas en el contexto de exámenes. La muestra incluyó estudiantes de diversas disciplinas, y los datos se analizaron mediante pruebas t de Student y análisis de correlación de Pearson. Los análisis revelaron que, en general, las conductas deshonestas son percibidas como más graves de lo que su frecuencia de ocurrencia podría sugerir. Se encontró una correlación negativa significativa entre la frecuencia y la gravedad percibida, indicando que las conductas más comunes son vistas como menos graves. Estos hallazgos sugieren que, aunque ciertas prácticas de deshonestidad puedan ser comunes, su gravedad no se minimiza en la percepción del estudiantado. Esto resalta la importancia de abordar no solo la frecuencia de estas conductas, sino también las percepciones de su gravedad, para fomentar una cultura de integridad académica más sólida.

Palabras clave: Fraude Académico, Percepciones Estudiantiles, ética académica, evaluación educativa

Abstract

This study focuses on exploring the perceptions of frequency and severity of various academic dishonesty behaviors during exams. Given the growing concern for academic integrity, it is crucial to understand how students perceive these behaviors, which can be key to developing effective prevention and awareness strategies. A quantitative approach was adopted, using a structured questionnaire to collect data on the perceived frequency and severity of different dishonest behaviors in the context of exams. The sample included students from various disciplines, and the data were analyzed using Student's t-tests and Pearson correlation analysis. The analyses revealed that, in general, dishonest behaviors are perceived as more serious than their frequency of occurrence might suggest. A significant negative correlation was found between frequency and perceived severity, indicating that more common behaviors are seen as less serious. These findings suggest that, although certain dishonest practices may be common, their severity is not minimized in the perception of the students. This highlights the importance of addressing not only the frequency of these behaviors but also the perceptions of their severity, to foster a stronger culture of academic integrity.

Keywords: Academic Fraud, student perceptions, academic ethics, educational assessment

Introducción

Las prácticas deshonestas son habituales en las instituciones universitarias y constituyen "una violación a reglas o normas prescritas" (Vaamonde, & Omar, 2008, p. 11). En ellas, la falta de integridad se ha convertido en un problema en el proceso de aprendizaje, la docencia, la investigación y la gestión académica (Ahmed, 2020).

Numerosos estudios han puesto de manifiesto conductas deshonestas entre el estudiantado identificadas como comportamientos poco éticos, consistentes en el uso indebido de recursos tecnológicos en la realización de exámenes y de trabajos académicos, así como de conductas deshonestas hacia su grupo de iguales y hacia el profesorado (Brimble, & Stevenson-Clarke, 2005; Comas et al., 2011; Espiñeira-Bellón et al., 2020; Foltýnek, 2013; Jordan, 2001; McCabe, & Trevino, 1993; Sithole et al., 2019; Sureda-Negre et al., 2009). Bajo esta problemática, las normativas universitarias juegan un rol crucial ya que establecen los límites y las consecuencias de actos como los descritos; sin embargo, la efectividad de estas normativas no solo depende de su existencia y rigor, sino también de cómo son percibidas y aplicadas por estudiantado y profesorado.

La ausencia de normativas claras puede incrementar el plagio (Akter, 2021; Foltýnek, & Glendinning, 2015; Morales-Montes, & Lujano-Vilchis, 2021; Wijaya, & Gruber, 2018), por ello se requieren políticas universitarias que desalienten conductas como la falsificación y el fraude. La recientemente aprobada Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, establece, en su artículo 11.g, como una falta muy grave: “Se entenderá como fraude académico cualquier comportamiento premeditado tendente a falsear los resultados de un examen o trabajo, propio o ajeno, realizado como requisito para superar una asignatura o acreditar el rendimiento académico” y en el artículo 12.a y 12.d como faltas graves: ”Apoderarse indebidamente del contenido de pruebas, exámenes o controles de conocimiento” y “Cometer fraude académico, definido éste de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 11.g”. Sin embargo, aunque las iniciativas legales son relevantes para asentar convenientemente la integridad académica, las políticas al respecto deberían hacer hincapié en poner en valor lo que significa la integridad académica siendo la base para el diseño de acciones y recursos para erradicarlas (Ramos-Quispe et al., 2019). La comprensión de las políticas de integridad académica requiere conocer la normativa disponible que sobre este particular se desarrolla, elemento vital para que en la organización disminuya de manera significativa el comportamiento poco ético (Stoesz & Eaton, 2020).

Las percepciones del estudiantado sobre la honestidad pueden variar ampliamente: algunos/as pueden valorar la deshonestidad en exámenes como una falta grave, mientras que otros/as pueden considerarla como un medio aceptable para lograr sus objetivos académicos, especialmente si perciben que hay pocas probabilidades de ser descubiertos/as o sancionados/as. En todo caso, existen numerosos estudios que analizan la integridad en los exámenes haciendo trampas, copias de tareas, copiar respuestas o firmar la asistencia por compañeros/as ausentes (Dar & Khan, 2021; Klijn et al., 2022).

Método

Este estudio se basa en un enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental, de tipo transeccional, descriptivo y correlacional, recogiendo datos a través de un cuestionario estructurado, que se analizan mediante las pruebas t de Student y análisis de correlación de Pearson.

Población y muestra

La investigación se realiza en la Universidade da Coruña en el curso 2021/2022. El número de estudiantes matriculados/as fue de 13.581, y se obtuvo una muestra (por conveniencia) de 457 estudiantes que respondieron voluntariamente. La distribución en porcentajes por curso es: 1.º (43,01%), 2.º (12,24%), 3.º (17,03%), 4.º (23,46%), 5.º (1,1%), y 6.º (0,7%).

Instrumento

La recogida de información se realizó mediante un cuestionario diseñado ad hoc para este estudio denominado Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-A) compuesto por 11 ítems medidos en una escala Likert de 1 (nunca) a 5 (muy frecuente) y de 1 (sin gravedad) a 5 (muy grave). El instrumento tiene un coeficiente Alpha de Cronbach de .888 para la dimensión exámenes en su frecuencia y de .880 para la dimensión gravedad (los ítems se recogen en la tabla de resultados).

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado de manera online a través de las listas de distribución de la Universidad. Se hicieron un envío inicial y dos recordatorios con 15 días de separación.

Variables

Se han recogido variables referidas al curso y nivel de estudios, así como las propias del cuestionario referidas a la frecuencia y gravedad de las acciones relativas a integridad académica en la realización de los exámenes.

Resultados

Los datos, como se reflejan en la tabla 1, muestran que los resultados del análisis estadístico de los ítems revelan una tendencia clara y significativa: la percepción de la gravedad de las conductas es consistentemente mayor que su frecuencia de ocurrencia. Esta diferencia estadísticamente significativa sugiere una fuerte conciencia sobre la seriedad de estas acciones. El uso de "chuletas" y dispositivos tecnológicos para copiar, la suplantación en exámenes y la venta o compra de estos son prácticas percibidas como considerablemente más graves de lo que su frecuencia de ocurrencia podría sugerir. Esta disparidad en la percepción resalta una actitud de reprobación hacia tales conductas en el ámbito académico. Resulta interesante notar que, aunque estas prácticas ocurren con cierta frecuencia, la percepción de su gravedad es marcadamente alta, lo que podría indicar una conciencia colectiva de su inadecuación y las posibles consecuencias negativas asociadas. La única excepción a esta tendencia es el ítem relacionado con conseguir un examen de un/a compañero/a que ya lo realizó, donde la frecuencia de la acción supera la percepción de su gravedad, sugiriendo una actitud más permisiva o normalizada hacia esta práctica en particular.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos frecuencia y gravedad. Dimensión exámenes, alumnado UDC.

	NF	NG	MF	MG	DTF	DTGG	t Student	p
Emplear "chuletas" para copiar en un examen	455	454	2.08	3.71	1.15	1.14	-21.46	.000
Emplear dispositivos tecnológicos (móviles, tabletas, auriculares sin hilos...) para copiar en un examen	454	454	2.02	4.02	1.17	1.08	-26.76	.000
Copiar de un/a compañero/a durante un examen	456	453	2.34	3.56	1.19	1.19	-15.45	.000
Permitir que un/a compañero/a me copie durante un examen	454	453	2.21	3.12	1.08	1.27	-11.63	.000
Suplantar a otra persona en un examen	456	452	1.21	4.79	.59	.71	-82.66	.000
Permitir que otra persona me suplante en un examen	454	449	1.15	4.77	.48	.72	-88.98	.000
Compartir en Internet un examen	453	452	2.47	2.75	1.39	1.47	-2.94	.000
Conseguir un examen de un compañero/a que ya lo realizó	455	453	2.97	2.44	1.39	1.37	5.79	.000
Vender un examen	454	452	1.39	4.02	.77	1.27	-37.71	.000
Comprar un examen	454	451	1.35	3.80	.74	1.37	-33.50	.000
Negar estar copiando un examen cuando se está haciendo	454	450	2.33	3.60	1.50	1.24	13.87	.000
Utilizar un pretexto falso para pedir adelantar un examen	451	448	2.02	3.49	1.18	1.20	-18.52	.000

Nota: NF= número de sujetos que han respondido al ítem frecuencia; NG= número de sujetos que han respondido al ítem de gravedad; MF= medias frecuencia; MG=medias gravedad, DTF= Desviación típica Frecuencia; DTG=Desviación Típica Gravedad.

El análisis de correlación de Pearson entre la Frecuencia (MF) y la Gravedad (MG) de cada ítem arroja un coeficiente de correlación de -0.889 y un valor p muy bajo (aproximadamente .00011). Esta correlación negativa fuerte indica que, en general, las conductas que ocurren con más frecuencia tienden a ser percibidas como menos graves, mientras que aquellas que son menos frecuentes son vistas como más graves. El valor p significativamente bajo sugiere que esta correlación no es una coincidencia al azar, sino que es estadísticamente significativa. Esto podría interpretarse como una tendencia a normalizar las conductas que se observan con más frecuencia, percibiéndolas como menos graves, mientras que las conductas raras se ven como más serias o alarmantes.

Discusión y conclusiones

Este estudio ha revelado insights significativos sobre las percepciones de gravedad y frecuencia en conductas relacionadas con exámenes en un contexto académico. Los resultados indican que existe una tendencia generalizada a percibir estas conductas como más graves que su frecuencia de ocurrencia y que las conductas más frecuentes son percibidas como menos graves, y viceversa. Este patrón podría interpretarse como una señal de la conciencia y preocupación ética entre las personas encuestadas sobre estas prácticas. Sin embargo, también se observa una posible normalización de ciertas conductas que, aunque ocurren con mayor frecuencia, son percibidas como menos serias. Estos resultados están en línea con los obtenidos por Espiñeira et al. (2020) y deben orientar las políticas y recursos institucionales que las organizaciones deben poner a disposición de la comunidad universitaria dirigidas a fomentar la integridad académica (Porto-Castro et al., 2019; Stoesz & Eaton, 2020). Así, las instituciones educativas deben adoptar un enfoque multifacético que incluya estrategias claras, políticas institucionales definidas y un énfasis en la integridad académica para prevenir la deshonestidad (Eraña-Rojas et al., 2020; Zivcakova et al., 2015), de la misma manera que los/las docentes deben diseñar sus asignaturas incorporando en sus guías criterios de evaluación negativos en caso de deshonestidad académica (López-Gil & Sevillano, 2020).

Impacto y transferencia

Este estudio forma parte de un estudio más amplio cuyos resultados han sido entregados a la Xunta de Galicia. Asimismo, los resultados descriptivos han sido distribuidos entre los equipos decanales de todos los centros de la Universidade da Coruña. Por otro lado, los resultados globales solamente descriptivos han sido presentados a toda la comunidad educativa a través de conferencias internacionales sobre las que se da cuenta en la página web del grupo de investigación encargado de realizar la investigación: https://integridadacademica.com/?pagina=articulos-cientificos

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por la Consellería de Cultura, Educación y Universidade de la Xunta de Galicia. Ref. 18/2022.

Referencias bibliográficas

Ahmed, K. (2020). Academic integrity: Challenges and strategies for Asia and the Middle East. *Accountability in research, 27*(5), 256-270. https://doi.org/10.1080/08989621.2019.1646646

Akter, F. (2021). Impact of Plagiarism in the Higher Education Research of Bangladesh. *Journal of ELT and Education, 4*(2), 32-37. https://jee-bd.com/wp-content/uploads/2021/11/JEE-4-2-6.pdf

Brimble, M. A., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and the seriousness of academic dishonesty in Australian Universities. *The Australian Educational Researcher, 32(*3), 19-44. https://doi.org/10.1007/BF03216825

Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos, 37*(1), 207-225. https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000100011

Dar, U., & Khan, Y. (2021). Mala conducta académica autoinformada entre estudiantes de medicina: percepción y prevalencia. *Scientific World,* art. 5580797. https://doi.org/10.1155/2021/5580797

Eraña-Rojas, I. E., López-Sotomayor, D. M., Díaz-Lankenau, R., & López-Cabrera, M. V. (2020). En nuestra escuela esto no pasa: percepciones sobre la deshonestidad académica con estudiantes de medicina. *Educación Médica 21*(2), 100-105. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.05.014

Espiñeira-Bellón, E. M., Mosteiro-García, M. J., Muñoz-Cantero, J. M., & Porto-Castro, A. M. (2020). La honestidad académica como criterio de evaluación de los trabajos del alumnado universitario. *RELIEVE, 26*(1), art. 2. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.1709

Foltýnek, T. (2013). Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education Across Europe. Plagiarism Policies in Spain. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis, 63*(1), 207-216. https://doi.org/10.11118/actaun201563010207

Foltýnek, T., & Glendinning, I. (2015). Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education Across Europe: Results of the Project. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis, 63*(1), 207–216. https://doi.org/10.11118/actaun201563010207

Jordan, A. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior, 11*(23), 233-247. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_3

Klijn, F., Mdaghri Alaoui, M. & Vorsatz, M. (2022). Academic integrity in on-line exams: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Economic Psychology, 93,* art. 102555. https://doi.org/10.1016/j.joep.2022.102555

López-Gil, K., & Sevillano, M.L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes de universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI, 38*(1), 53-78. https://doi.org/10.6018/educatio.413141

McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education, 64*(5), 522-538. https://doi.org/10.2307/2959991

Morales-Montes, M.D., & Lujano-Vilchis, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos analíticos de políticas educativas, 29*(166), 1-23. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635

Porto-Castro, A. M., Espiñeira-Bellón, E. M., Losada-Puente, L., & Gerpe-Pérez, E.M. (2019). El alumnado universitario ante políticas institucionales y de aula sobre plagio. *Bordón, 71*(2), 139-153. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.69104

Ramos-Quispe, T., Damián-Núñez, E.F., Inga-Arias, M.G., Arias-Chávez, D., & Caurcel-Cara, M.J. (2019). Actitudes hacia el plagio en estudiantes de Administración de Empresas de dos universidades privadas de Arequipa. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 33-58. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.264

Sithole, A., Mupinga, D. M., Kibirige, J. S., Manyanga, F., & Bucklein, B. K. (2019). Expectations, Challenges and Suggestions for Faculty Teaching Online Courses in Higher Education. *International Journal of Online Pedagogy & Course Design, 8*(1), 62-77, https://doi.org/10.4018/IJOPCD.201901010

Stoesz, B.M., & Eaton, S. (2020). Academic integrity policies of publicly funded universities in Western Canada. *Educational Policy, 00*(0), 1-20. https://doi.org/10.1177/0895904820983032

Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Gili-Planas, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios Sobre Educación, 17*, 103-122. https://doi.org/10.15581/004.17.22420

Vaamonde J. D., & Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 38*(3-4), 7-27. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/434

Wijaya, H., & Gruber, K. E. (2018). Ethics perspective and regulation of plagiarism in Higher Education. *International Journal of Humanities and Innovation, 1*(1), 17–25. https://www.sciencegate.app/document/10.33750/ijhi.v1i1.4

Zivcakova, L., Wood, E., Archer, K., Pasquale, D., & Nosko, A. (2015). Errata para: Examinar las intervenciones educativas: fomentar la integridad académica a través de enfoques de aprendizaje activo. En M. Li, & Zhao, Y. (eds.), *Explorando el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior. Nuevas fronteras de la investigación educativa* (pp. 191-205). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_19

Contribuciones de la gamificación en educación superior: resultados y desafíos de una experiencia de innovación educacional

Santiago Mosquera Roa [1]

[1] *Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia*

santiago.mosquera@javerianacali.edu.co

Resumen

Esta contribución presenta los resultados de la implementación de una estrategia de gamificación en educación superior. En el marco de una asignatura dirigida a estudiantes de tercer semestre de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia, se propuso una metodología basada en la gamificación. La asignatura es una de las más importantes dentro del primer ciclo formativo y una de las más exigentes a nivel académico para los estudiantes, por ser una materia de 4 créditos. Por tanto, para favorecer la apropiación de los diferentes contenidos temáticos se propuso gamificar el curso, alineando esta estrategia con los resultados de aprendizaje.

La incorporación de elementos de la gamificación en un curso de Psicología del Desarrollo es una iniciativa inédita, pues no cuenta con registro de metodologías similares en otras universidades en Colombia. Los desempeños de los estudiantes que han participado de la experiencia permiten dilucidar su aportación, no solo al logro académico, sino también a la relación de los contenidos con aspectos relevantes de la cotidianidad de los estudiantes, quienes evalúan positivamente el uso y continuidad de esta innovación educativa, destacando la motivación e interés que despierta en ellos este tipo de propuesta pedagógica.

Palabras clave: gamificación, innovación educacional, educación universitaria.

Abstract

This contribution presents the results of the implementation of a gamification strategy in higher education. A gamification-based methodology was proposed within the framework of a course aimed at third-semester Psychology students at the Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. The subject is one of the most important within the first formative cycle and one of the most academically demanding for students, as it is a 4-credit subject. Therefore, in order to favor the appropriation of the different thematic contents, it was proposed to gamify the course, aligning this strategy with the learning outcomes.

The incorporation of gamification elements in a Developmental Psychology course is an unprecedented initiative, since there is no record of similar methodologies in other universities in Colombia. The performances of the students who have participated in the experience allow to elucidate its contribution, not only to the academic achievement, but also to the relationship of the contents with relevant aspects of the daily life of the students, who evaluate positively the use and continuity of this educational innovation, highlighting the motivation and interest that this type of pedagogical proposal awakens in them.

Keywords: gamification, educational innovation, university education.

Introducción

La gamificación se ha comprendido como la incorporación de elementos que pertenecen al mundo de los videojuegos o de los juegos de mesa para ser implementados en otros contextos diferentes a los lúdicos (Deterding et al., 2011). Utilizar elementos lúdicos en otros escenarios, particularmente los educativos (Barrios Palacios et al., 2022; Dichev & Dicheva, 2017; Prieto Andreu, 2020), se fundamenta en que los juegos constituyen una parte importante para la cultura y el desarrollo de los individuos, puesto que promueven la socialización, la motivación y el disfrute, pero también porque desde la cercanía con lo lúdico, se facilita la apropiación de conocimientos, habilidades y competencias en respuesta a las dificultades y apatía que presentan los estudiantes con respecto a

los contenidos enseñados, especialmente cuando dichos contenidos se trabajan desde pedagogías tradicionales.

Según Krath et al. (2021) la gamificación puede entenderse mejor como la extracción de elementos de los juegos como niveles, sistema de puntos, insignias, tablas de clasificación, avatares, misiones, certificados, etc. para implementarlos en ambientes distintos a los lúdicos. En esta contribución se presentan algunos resultados de la implementación de la experiencia de gamificación de la asignatura de Psicología del Desarrollo que se imparte a los estudiantes de tercer semestre de la Carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

La gamificación de la asignatura se origina como una iniciativa de los profesores encargados de dictarla y pretende facilitar la densidad de contenidos temáticos, pues se trata de un curso fundamental para los estudiantes de psicología: es una asignatura de 4 créditos y dentro del plan de estudios es prerrequisito de otras asignaturas. Además, se trata de un área de la psicología que se articula a otras áreas disciplinares y a los diferentes campos de trabajo de la psicología. Bajo estas condiciones, la gamificación surgió como una innovación educacional con un componente lúdico para mantener la atención y motivación de los estudiantes, sin perder el rigor y la exigencia académica.

Desde el primer semestre de 2020 se puso en marcha la versión que, a grandes rasgos, se mantiene hoy en día. La gamificación del curso se articula a los objetivos de aprendizaje pues promueve en los estudiantes la elaboración de explicaciones, argumentaciones, hipótesis e interpretaciones acerca del desarrollo humano apoyándose en las diferentes teorías y conceptos que se discuten a lo largo del semestre.

El diseño de la gamificación se sustenta en una narrativa en el que los estudiantes asumen el rol de aventureros que exploran “Las tierras del cambio”. En su recorrido transitan por clanes (las unidades temáticas del curso) y van adquiriendo habilidades que se manifiestan en insignias. Las insignias que los estudiantes logran les otorgan puntos. Dichos puntos se transforman en calificaciones. Además, al alcanzar determinadas puntuaciones pueden acceder a recompensas como la posibilidad de corregir evaluaciones o de quedar exonerados del examen final de la asignatura. Para jugar, los estudiantes deciden, de manera voluntaria, su participación y ellos mismos se designan con un seudónimo para identificarse en la tabla de puntuación, visible para todos y que se actualiza semanalmente con los puntos obtenidos por las insignias.

Método

La metodología sigue parámetros descriptivos orientados a la recopilación de información. La muestra es de 316 estudiantes, quienes tomaron el curso entre 2016-1 y 2023-1 (ver Tabla 1). Se utilizan dos fuentes de información institucional: 1) las calificaciones acumuladas antes y durante la gamificación; 2) las evaluaciones institucionales en las que los estudiantes comentan sus apreciaciones sobre la asignatura. Se promediaron las calificaciones acumuladas de los estudiantes por cada semestre y se seleccionaron los comentarios de los estudiantes en las evaluaciones institucionales que hacían referencia explícita a la gamificación. Esta información permite ver desempeños cuantificados y valoraciones cualitativas de los estudiantes sobre el curso.

Resultados

Desde el punto de vista cuantitativo, el promedio de notas en los semestres en los que se ha implementado la gamificación es más elevado que en los semestres previos en los que no se había implementado dicha innovación educacional (ver tabla 1). Salvo el semestre 2021-2, en todos los demás los valores de las notas son superiores, teniendo el punto más alto el 2023-1 con 4,36 de calificación media. Una posible explicación al promedio de nota del 2021-2 tiene que ver con el proceso de readaptación en el retorno al campus, luego de año y medio de clases remotas producto de la pandemia, durante el último año de secundaria y los dos primeros semestres universitarios. Un factor no menor pues los estudiantes debían ajustarse a unas condiciones de presencialidad que no habían vivido en el entorno universitario.

Tabla 1

Promedio de calificaciones por semestre antes y durante la gamificación de la asignatura

	Periodo	Número de estudiantes	Promedio de calificaciones
Antes de la gamificación	2016-1	16	3,68
	2017-1	23	3,63
	2018-1	15	3,98
	2019-2	19	3,87
Durante la gamificación	2020-1	36	4,11
	2020-2	42	4,00
	2021-1	35	3,98
	2021-2	28	3,86
	2022-1	25	4,04
	2022-2	29	4,01
	2023-1	48	4,36

Desde el punto de vista cualitativo, se retoman los comentarios de los estudiantes en la evaluación institucional de la asignatura y se seleccionan aquellos que revelan su percepción acerca de la experiencia del juego en el curso. Los comentarios corresponden a la evaluación de los últimos tres semestres y, en ninguno de ellos, se evidenciaron apreciaciones negativas o que rechazaran la propuesta de gamificación. Para este ejemplo (ver Tabla 2), se eligieron algunos comentarios que incluyen de forma explícita palabras como "juego" o "gamificación".

Tabla 2

Comentarios de los estudiantes provenientes de las evaluaciones institucionales[77]

Periodo	Comentario
2022-1	"Se basa en un juego muy dinámico e interesante que aumenta la motivación e interés de los estudiantes".
	"Que la manera de aprendizaje para cada tema sea por medio de un juego, hace que la clase sea completamente distinta a las demás, lo cual motiva a los estudiantes a ir con muchas más ganas a la clase".
	"El profesor plantea una metodología de clase excelente, debido a que se basa en la gamificación y eso hace que la clase y el estudiante sea de manera activa".
2022-2	"La estrategia gamificada es excelente propicia el desarrollo del aprendizaje significativo y autónomo".
	"Desarrolla un juego ideal para el aprendizaje".
2023-1	"Excelentes clases, el juego es muy motivadora para aprender de manera autónoma y aun así motiva con los puntos a seguir haciendolo".
	"Me gusto demasiado el juego que implemento en el curso y fue el único profe que ofreció una metodología diferente y dinámica en clase".
	"Me encantó la dinámica del juego, ayuda a comprender mejor los temas y te da la confianza de participar si no estás acostumbradx a hacerlo".

En los comentarios expuestos, los estudiantes resaltan la singularidad de la metodología cuando señalan que se trata de una propuesta diferente, innovadora y dinámica. Además, los estudiantes subrayan el placer y satisfacción con la que relacionan la gamificación en beneficio de los aprendizajes y la motivación que este tipo de estrategia suscita en ellos para alcanzar los objetivos del curso.

77 Los comentarios se transcriben sin modificar la escritura de los estudiantes, por lo que puede haber errores en la redacción.

Discusión y conclusiones

Los criterios para caracterizar las fortalezas y aportaciones de gamificar la asignatura de Psicología del Desarrollo se pueden encontrar en lo que algunos autores (Dichev & Dicheva, 2017; Krath et al., 2021; Toda et al., 2018; van Roy & Zaman, 2017) consideran como principios para la gamificación en contextos educativos y fundamentan la base de la dinámica y mecánicas de la innovación aquí presentada.

Uno de estos principios es que las actividades para ganar las insignias se realicen de manera voluntaria, evitando que los estudiantes se sientan coaccionados a llevarlas a cabo para cumplir con el juego. Los estudiantes deciden, de manera autónoma si hacen o no estas actividades y qué tipo de actividades hacer, lo que deriva en otro de los principios para un óptimo funcionamiento de la gamificación y es que se les proporcione a los jugadores una cantidad moderada de opciones de actividades, de manera que sientan que eligen lo que ellos quieren o les interesa, no lo que se les impone. Como consecuencia, los estudiantes pueden hacer los ejercicios siguiendo sus propios criterios de elección y bajo su propio ritmo de trabajo.

Otro de los principios que sigue esta propuesta de gamificación tiene que ver con la retroalimentación oportuna a las actividades que hacen los estudiantes, lo que les permite tener mayor claridad sobre sus comprensiones y reconocer sus avances a lo largo de los diferentes contenidos del curso.

La gamificación de la asignatura ha mostrado una leve mejora a nivel de los desempeños cuantitativos de los estudiantes. Como señalan Toda et al, (2018) y van Roy y Zaman (2017), los logros de los estudiantes pueden estar sustentados en las metas que se proponen y que se articulan a la gamificación: algunos estudiantes más orientados a los resultados pueden decaer en sus desempeños al ver resultados desfavorables, mientras que otros pueden persistir y estar más orientados hacia la comprensión de los contenidos de la asignatura. Esto se constituye en uno de los riesgos que los autores mencionados llaman la atención cuando se implementa una gamificación. A nivel cualitativo, los estudiantes reconocen la novedad de la iniciativa, aun cuando esto no se refleje en una mejora en su desempeño, pero si advierten las bondades de la gamificación en cuanto al involucramiento y la relevancia que ellos perciben. Principios que fundamentan la pertinencia de este tipo de estrategias en escenarios educativos (Barrios-Palacios et al., 2022; Dichev & Dicheva, 2017; Prieto Andreu, 2020).

Impacto y transferencia

Los resultados presentados evidencian la incidencia de esta estrategia en los desempeños de los estudiantes y en su percepción acerca de la gamificación. En ambos casos, los datos dan cuenta de un impacto positivo de la propuesta pedagógica, lo que puede ser útil como una alternativa de enseñanza para los profesores, puesto que otorga un lugar importante a los estudiantes en la elección de las trayectorias de aprendizaje, sin perder de vista los objetivos formativos de la asignatura. Desde este punto de vista, las posibilidades de transferir este tipo de propuesta pedagógica a otros escenarios educativos deben considerar aspectos como la alineación de la gamificación con las intencionalidades formativas de la asignatura, las necesidades de los estudiantes, el involucramiento de los docentes en el diseño e implementación de la gamificación, así como el apoyo institucional para llevar a cabo este tipo de cambios a nivel metodológico.

Referencias bibliográficas

Barrios Palacios, Y., Guerrero Ávila, Z., Albán Defilippi, M. & Marín Ube, S. (2022). La gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(S6), 47-55.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: defining 'gamification'. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM Press. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dichev, C. & Dicheva. D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(1), 1–36. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

Krath, J., Schürmann, L. & von Korflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior, 125*, 106963. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963

Prieto Andreu, J.M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria, 32*(1), 73-99.

Toda, A., Valle, P. & Isotani, S. (2018). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. En A. Cristea, I. Bittencourt & F. Lima (Eds.), *Higher education for all. From challenges to novel technology-enhanced solutions* (pp. 143–156). Springer.

Van Roy, R. & Zaman, B. (2017). Why gamification fails in education and how to make it successful: introducing nine gamification heuristics based on Self-Determination Theory. En M. Ma & A. Oikonomou (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 485-509). Springer.

Aprendizaje-Servicio: Una carta para un abuelo

Carla Sánchez Fernández [1]
Dolores María Peñalver García [2]
[1] *Colegio Jesús María Claudina Thévenet*
[2] *Universidad de Murcia, España*
doloresmaria.penalver@um.es

Resumen

El aprendizaje-servicio es una metodología didáctica que promueve la adquisición de competencias y valores integrados en el currículum mediante la realización de servicios a la comunidad. Este trabajo pretende implementar un aprendizaje-servicio con estudiantes de 1º ESO y ancianos que viven en residencia para desarrollar habilidades comunicativas y estrategias de regulación emocional que favorezcan el aprendizaje del alumnado mediante la redacción de cartas a los mayores. Participaron 30 estudiantes y 30 abuelos/as y ocupó varias sesiones de clase. Una vez realizada la actividad se pasó un cuestionario para conocer la satisfacción y la percepción de utilidad que tenían los estudiantes. Los resultados ponen de manifiesto el alto grado de satisfacción del grupo con la realización de esta tarea ya que consideran que están ayudando y que les enriquece y el interés por continuar trabajando de esta forma. Los resultados de aprendizaje también son positivos, ya que aprendieron a escribir una carta. Se concluye que el aprendizaje-servicios es una metodología apropiada para la adquisición de contenidos académicos, así como el desarrollo personal y de valores sociales.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Educación Secundaria, Innovación Educativa, Lengua Española y Literatura.

Abstract

Service-Learning is a didactic methodology that promotes the acquisition of competencies and values integrated into the curriculum through the provision of services to the community. This work aims to implement service-learning with 1st ESO (Secondary Education) students and elderly individuals living in residential care to develop communicative skills and emotional regulation strategies that enhance student learning through the writing of letters to the elderly. Thirty students and thirty grandparents participated, spanning several class sessions. Upon completion of the activity, a questionnaire was administered to assess student satisfaction and perceived usefulness. The results underscore the high degree of satisfaction among the group with the completion of this task, as they feel they are helping and being enriched, expressing interest in continuing to work in this manner. Learning outcomes are also positive, as evidenced by the acquisition of the skill of letter writing. It is concluded that service-learning is an appropriate methodology for the acquisition of academic content, as well as personal and social values development.

Keywords: Service-Learning, Secondary Education, Education Innovation, Spanish Language and Literature.

Introducción

El aprendizaje-servicio es una modalidad educativa que promueve un aprendizaje significativo conectado a los servicios a la comunidad y a la realidad del alumnado (Cuenca et al., 2021). Así, el aprendizaje-servicio combina en un solo proyecto las tareas de servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos curriculares, competencias y valores y la resolución de problemas reales (Suárez, 2023), generando un círculo virtuoso (Batlle, 2013) en que los receptores son un elemento central (Aramburuzabala, 2013).

Si bien a menudo se reduce su dimensión a una tarea en beneficio de la comunidad (Páez y Puig, 2013), los estudios concluyen que existe un impacto positivo sobre el desarrollo académico y cognitivo (adquiriendo conocimientos conceptuales y competencias), cívico (participando de los problemas sociales) y moral y personal (mejorando las competencias de liderazgo, trabajo en equipo y resolución de problemas) (Suárez, 2023). Además,

se ha comprobado que incrementa la identificación con la escuela, la asistencia a clase y el compromiso con estas actividades en el mundo laboral (Cuenca et al., 2021).

Para realizar un proyecto así, es necesario partir de una necesidad social a la cual pueden ser sensibles los jóvenes y valorar qué pueden ofrecer: sensibilizar a la población, ayudar a personas vulnerables, conseguir recursos para una causa, compartir saberes... Además, habrá que asegurarse de que el servicio escogido favorezca la adquisición de competencias por parte de los participantes. Lograr que la detección de un problema social, la definición de una actividad de servicio y el desarrollo cognitivo y personal sean significativos necesitará de un elemento mediador: la reflexión (Páez y Puig, 2013). Desde el punto de vista del educador, hará falta planificar la actividad, llevarla a cabo involucrando a los adolescentes, y realizar una evaluación que determine los resultados tanto educativos como sociales del proyecto (Batlle, 2013). Finalmente, es interesante comentar que las tecnologías digitales puedes tener un importante papel en este tipo de proyectos por su uso masivo y porque facilitan la construcción de la comunidad al favorecer la comunicación y el intercambio y conectar las inquietudes individuales con las colectivas (Bär et al, 2023).

Este trabajo tiene por objetivo implementar un aprendizaje-servicio con estudiantes de 1º de Educación Secundaria (ESO) y varias residencias de ancianos vía web a la vez que se trabajan contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura. Los objetivos específicos se concretan en: a) Diseñar actividades destinadas a la consecución de la tarea final de escribir una carta a una persona anciana que vive en una residencia; b) conocer la satisfacción del alumnado por la realización de la actividad; c) conocer la percepción del alumnado respecto a la utilidad de la actividad.

Método

Muestra

Participaron 30 estudiantes de 1º de la ESO en la materia de Lengua Castellana y Literatura y 30 ancianos/as de diferentes residencias.

Procedimiento

El proyecto “Una carta para un abuelo” consiste en mandar una carta a una persona anciana de una residencia mediante la web de la organización *Adopta un abuelo*. La actividad se desarrolló en el primer trimestre y pretendía que los estudiantes adquirieran las competencias específicas 5 (*Producir textos escritos y multimodales con adecuación coherencia y cohesión*) y 9 (*Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos*) del currículum de Lengua Castellana y Literatura y las competencias específicas 1 (*Regular y expresar sus emociones)* y 3 (*Comprender proactivamente las perspectivas y las experiencias de los otros e incorporarlas a su aprendizaje)* de la Competencia Personal, Social y Aprender a aprender. La implementación se realizó en 5 fases: (1) en el aula se debatió y reflexiono sobre el significado de la Navidad y el hecho de que hay gente que pasa las fiestas sola. Seguidamente se presentó el proyecto y se visionaron vídeos con las reacciones de las personas mayores al recibir las cartas en años anteriores que la organización tiene colgado en sus redes sociales. (2) se explicó las cuestiones básicas sobre la carta: estructura, usos del lenguaje, intención del texto y ejemplos, aportando a los estudiantes herramientas para poder redactar sus cartas. (3) En esta sesión, el alumnado se registró en la web y recibió aleatoriamente la ficha técnica de un anciano/a. Una vez registrados, los estudiantes escribieron su carta a la persona que le había correspondido deseándole una feliz Navidad. Cada estudiante hizo una captura de pantalla que envió a la docente para evaluar la aplicación de los conocimientos trabajados. (4) Una vez corregida, la mandaron a sus destinatarios y (5) procedieron a responder un cuestionario de satisfacción.

Resultados

Para valorar la satisfacción del alumnado y la percepción que tenían con respecto a la utilidad de la actividad “Una carta para un abuelo” como metodología de aprendizaje, se diseñó un cuestionario ad hoc. Constaba de 7 preguntas con opciones de respuesta SI/NO y en la pregunta 1 y la 3 se incluía una pregunta abierta para completar la información:

1. ¿Te ha gustado la actividad?
    - ¿Por qué?
2. ¿Crees que es útil, además de servir para trabajar la lengua castellana?
3. ¿Sientes que la actividad representa el espíritu de la navidad?
    - ¿Por qué?
4. ¿Crees que deberían realizarla los alumnos de 1ESO del año que viene?
5. ¿Te ha hecho sentir bien?
6. ¿Te gustaría ver la reacción de la persona que lo reciba?

La Tabla 1 recoge los resultados en porcentajes del cuestionario.

Tabla1
Porcentajes de respuestas

Ítem	SI n/%	NO n/%
1	30/100	0/0
2	30/100	0/0
3	29/93.1	1/6.9
4	30/100	0/0
5	30/100	0/0
6	30/100	0/0

Las respuestas a las preguntas abiertas se pueden clasificar en varias categorías que se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2
Respuestas a las preguntas abiertas por categorías

Pregunta	Categoría	n	%
1	Les gusta ayudar/hacer el bien	14	46.7
	Se sienten bien	16	53.3
	Haces una buena acción	15	50
2	Escribes una carta/felicitación	9	30
	Otros	6	20

Respecto al objetivo general, 23 (76.7%) estudiantes respetaron la estructura y utilizaron el registro adecuado en la redacción de la carta, aunque el contenido de la carta resultaba demasiado simple.

Discusión y conclusiones

Según Suárez (2023), una actividad pedagógica resulta interesante cuando la evaluación de los resultados, la experiencia y los principios son positivos. En el caso que presentamos, la totalidad del alumnado valora positivamente la realización de la actividad, indicando que le gusta haberla realizado porque ayudan a otras personas y se sienten bien con ellos mismos, lo que coincide con las teorías que indican que hay mayor rendimiento en el desarrollo moral, personal y cívico (Suárez, 2023; Cuenca et al., 2021). Las tecnologías digitales, tal y como proponen Bär et al. (2023), han posibilitado la práctica digital de la actividad cívica, favoreciendo la comunicación y el acompañamiento.

Respecto a la adquisición de los conocimientos sobre cómo redactar una carta, la mayoría de los alumnos han adquirido dichos conocimientos de forma satisfactoria, en consonancia con el estudio de Suárez (2023) que afirma que el aprendizaje-servicio favorece la adquisición de contenidos académicos. Es destacable que todos los estudiantes querían repetir y ampliar el proyecto conociendo la reacción del destinatario.

Se puede concluir que el alumnado disfruta con estas actividades, ya que vio el sentido de aprender a redactar una carta y se sintió bien al pensar que podía contribuir al bienestar de un abuelo/a. Por tanto, la metodología resulta apropiada para la adquisición de contenidos académicos, así como el desarrollo personal y de valores sociales.

A pesar de la alta satisfacción general, hay cuestiones que mejorar vinculadas a la limitación de los resultados: por un lado, solo contamos con la opinión del alumnado y sería interesante conocer la de los ancianos; por otro, hubiera sido conveniente que el formulario recogiera una escala de Likert que permitiría obtener datos más complejos.

Además, sería útil aprovechar la implicación del alumnado para realizar un proyecto de mayor envergadura, trabajando de manera previa y prolongada en el tiempo con miembros de residencias del barrio. La felicitación navideña sería un producto final que, si se pudiera, se entregaría en persona, mejorando la implicación y relación del alumnado con su entorno, logrando una vivencia más tangible y permitiendo que vieran la reacción de los destinatarios al leer la carta, algo que, como han afirmado, les haría ilusión.

Impacto y transferencia

Este proyecto aporta beneficios a la comunidad, ya que favorece por un lado el bienestar de las personas que viven en residencias y que a veces están solas. Por otro lado, mejora la sensibilización por parte de los jóvenes hacia esta realidad que de otra forma podría pasar desapercibida para ellos. La idea es animar a los docentes a aplicar esta metodología, que no tiene por qué ser complicada y que favorece un enfoque experiencial que puede conectar con la realidad del alumnado, incrementar la motivación y el compromiso con la asignatura y facilitar el aprendizaje significativo del alumnado.

Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, Pilar. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 5-11.

Bär, Brenda; Escofet, Anna; Payá, Montserrat. (2023). La participación en el entorno local a través del aprendizaje-servicio en la adolescencia: ejercicio y construcción de ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 159-175.

Batlle, Roser. (2013). Guía práctica de aprendizaje-servicio. *Proyecto Social ESO, Santillana*, 4-34.

Cuenca, Nuria; Santos-Pastor, Mª Luisa; Álvarez, José. (2021). Aprendizaje-Servicio en Educación Física en Educación Secundaria "efecto Mariposa*". Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia.* (M. Sáenz de Jubera Ocón, R. A.; Alonso Ruiz, Coord.), 35-50.

Páez, Mireia; Puig, Josep Mª. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.

Suárez, Belén. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas. Experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69.

Liderazgo pedagógico en contextos socio-educativo complejos. Un estudio con directivos en Chile

Constanza Rojas Jara [1]
Valentina Soto Hernández [1]
[1] *Universidad de Concepción, Chile*
constanzarojas@udec.cl; valentinasoto@udec.cl

Resumen

Este trabajo aborda una problemática poco explorada en Chile, referida a los factores críticos en las prácticas de liderazgo pedagógico, ejercidas por los equipos directivos de Enseñanza Media. Se desarrolló un estudio cualitativo, basado en entrevistas semi- estructuras, donde participaron 12 directivos de establecimientos escolares públicos y particulares subvencionados. Los factores que determinan el liderazgo pedagógico se clasificaron en intra-escuela y extra-escuela. Los resultados indican que, a pesar de la gran inversión en programas de formación de líderes, las prácticas de liderazgo son escasamente desarrolladas e impiden una gestión curricular que contribuya al aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Liderazgo, prácticas de liderazgo, gestión curricular, mejora escolar, equipos directivos.

Abstract

This work addresses a problem understudied in Chile, referring to critical factors in pedagogical leadership practices, carried out by management teams in Secondary Education. A qualitative study was developed, based on semi-structured interviews, in which 12 directors of subsidized public and private school establishments participated. The factors that determine pedagogical leadership are classified as intra-school and extra-school. The results indicate that, despite the major investment in leadership training programs, leadership practices are poorly developed, preventing curricular management that contributes to student learning.

Keywords: Leadership, leadership practices, curricular management, school improvement, management teams

Introducción

El liderazgo pedagógico se refiere a un conjunto de prácticas desplegadas por líderes de una institución educativa que, en el marco de relaciones sociales, determina una dirección a partir de objetivos que unen a un grupo de individuos en una visión de conjunto (Leithwood, 2009). El liderazgo permite generar condiciones que favorecen la calidad educativa y, por tanto, contribuye a conducir y sostener el cambio educativo y la equidad, crítico para los sectores más vulnerables (Bellei et al., 2004; Elmore, 2010; Bellei et al., 2014).

Según Leithwood (2009) el liderazgo directivo se relaciona a la mejora educativa, en la medida que dirigir una institución implica comprometer a la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que impacta en el resultado de aprendizaje de sus estudiantes (Murillo, 2006). De acuerdo con esta definición, Bolívar (2010) entiende la escuela como un espacio de transformación. Es así, como el Liderazgo educativo implica a su vez decisiones, que conllevan en la práctica a la mejora educativa del aprendizaje de los estudiantes desde las consideraciones técnicas, morales, éticas y políticas orientadas a la equidad (Giles & Cuellar, 2016; Murillo, 2012; Robinson, 2007; Leithwood et al., 2008; Leithwood & Mascall, 2008; Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2004; Leithwood & Jantzi, 2000).

El liderazgo pedagógico o *Instruccional leadership* es reconocido como uno de los modelos de liderazgo que ha tenido mayor influencia internacional, cuyo foco es el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Bush, 2016; Robinson, 2011; Bolívar, 2010). Una denominación más reciente corresponde a la noción Liderazgo centrado en el estudiante

learning-centred leadership. Este término -acuñado por la corriente teórica británica-, destaca el rango de acciones y decisiones de los líderes para apoyar la mejora del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y las consecuencias que de dichas acciones y decisiones (Robinson, 2011).

Participantes en los programas de formación de directores plantean que un clima favorable al aprendizaje y el trabajo cooperativo entre participantes permiten el desarrollo efectivo de competencias directivas (Parra y Ruiz, 2020). A pesar de la gran inversión en las políticas de fortalecimiento del liderazgo implementadas en Chile no han tenido los resultados esperados; en particular, no se observan mejoras en escuelas con altos índices de vulnerabilidad (Muñoz, 2019; Ministerio de Educación, 2018). En este escenario, esta investigación buscó determinar los factores internos y/o externos que inciden en el despliegue del liderazgo pedagógico.

Método

La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿De qué modo se despliegan las prácticas de liderazgo pedagógico, asociadas a la gestión curricular, de los equipos directivos?

Objetivo general: Analizar el despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la gestión curricular de los equipos directivos, para reconocer factores críticos en contextos de educación media, en establecimientos de alta vulnerabilidad socioeconómica, de la Región del Biobío, Chile, entre 2019 y 2021.

Se han establecido como objetivos específicos:

(1) Reconocer los factores internos y externos de la organización escolar, para explicar las condiciones vinculadas a las prácticas de liderazgo pedagógico de la gestión curricular.

(2) Indagar en los factores críticos específicos del contexto pandémico, para identificar condicionantes del despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a la gestión curricular.

El estudio se realizó en establecimientos de Educación Media, en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, de la Región del Biobío, Chile. La recolección de datos fue realizada mediante estrevistas semi-estructuras, siguiendo las orientaciones de Kvale (2011), en las cuales participaron 12 directivos de establecimientos públicos y particulares subvencionados, mediante muestra intencionada, hasta alcanzar la saturación teórica (Denzin & Lincoln, 2018; Creswell, 2014).

Tabla 1

Características establecimientos de los directores/as

Dependencia	**Número**
Particular-subvencionado	7
Público	5

Fuente: Elaboración propia

El análisis de datos se realizó con el programa Atlas.ti 21, según lineamientos de Creswell (2014) y Kvale (2011), como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 2

Categorización

Categorías	**Sub-categorías**
Factor intra-escuela	Rol de director/a
	Convivencia escolar
Factores extra-escuela	Políticas educativas
	Contexto socioeconómico

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Los principales resultados permiten determinar ámbitos que, de acuerdo a las percepciones de los directivos, influyen en las prácticas de liderazgo pedagógico.

A. Factores intra-escuela

- **Rol de Director y Directora**

La autopercepción del desempeño como director o directora es autocrítica: se identifican buenas prácticas, pero también se reconocen errores de gestión y dificultades que se articulan como obstaculizadores para el despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico. Dos temas son destacados por los directivos. Por un lado, un factor facilitador de las prácticas de liderazgo es la "cultura de confianza", que contribuye a transferir liderazgo a docentes. En esa línea, Manríquez y Reyes (2022) señalan que, en el contexto educativo chileno, los directivos requieren poner en prácticas competencias y habilidades a través del trabajo colaborativo y participativo de sus equipos, donde la confianza tiene un papel central. Incorporar la figura de "líderes medios" ha sido identificado como un factor facilitador del liderazgo (Valdés y Pérez, 2023).

Por otro lado, la autonomía referida a la toma de decisiones en el área de recursos económicos y materiales, recursos humanos y en el currículum. Cuando la autonomía es escasa se entiende como un obstaculizador; mientras que mayor autonomía es percibida como un facilitador. Para el caso chileno, las principales prácticas de liderazgo pedagógico consisten en estrategias de organización del trabajo docente, que favorece la reflexión y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo (Rivera y Aparicio, 2020).

- **Convivencia escolar**

La convivencia de la comunidad, así como el clima laboral son fundamentales para facilitar las prácticas de liderazgo. En ese sentido, la falta de una "cultura de confianza" constituye un obstáculo para el liderazgo. La convivencia escolar se asume como un factor facilitador cuando existe una buena relación al interior de la comunidad educativa, sin embargo, puede transformarse en un obstaculizador cuando la conveniencia está deteriorada. En efecto, una de las funciones relevantes de los directivos es la gestión de la convivencia (Valdés, 2020), que consiste, entre otras, en fomentar las "buenas relaciones" en la escuela y la participación escolar.

B. Factores extra-escuela

- **Políticas Educativas**

De acuerdo a los directivos, la implementación de políticas educativas demanda más trabajo administrativo y tiempo dedicado a la burocracia, lo que se identifica como un factor obstaculizador. Por ejemplo, las pruebas estandarizadas constituyen "obligaciones" que impulsan a los docentes a preocuparse más por los resultados que por el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, así los docentes perciben que su quehacer educativo no tiene "un impacto real" en los aprendizajes de los estudiantes. Desde el compromiso con los procesos de transformación, Riveras (2020) indica que el rol de los directivos es esencial para desarrollar una cultura de innovación. Este es un ámbito que requiere profundización en futuras investigaciones.

- **Contexto socioeconómico**

El entorno puede influir como un factor obstaculizador o facilitador. En algunos casos, la escuela se sitúa en contextos de violencia, tráfico de drogas y vulneración de derechos de los estudiantes. En otros casos, y en ausencia de estas problemáticas, se asocia a un facilitador. La vulnerabilidad socioeducativa es asumida por los directores como un contexto en el que se deben desempeñar y al cual se adaptan sin identificarlo como una dificultad. A pesar de las condiciones expresan altas expectativas respecto a sus estudiantes.

Discusión y conclusiones

Los principales factores obstaculizadores para el liderazgo pedagógico se asocian a la falta de autonomía, lo que impacta en otras áreas como los recursos económicos asignados actividades pedagógicas, contratación de personal, y capacitación docente vinculadas a *Desarrollar Personas*.

En términos de apoyo docente, el acompañamiento y la colaboración son fundamentales para generar las instancias orientadoras sobre metodologías de enseñanza, evaluación del aprendizaje o material didáctico. Una forma de facilitar el despliegue de prácticas de liderazgo es generar liderazgos medios, traspasando responsabilidades a jefes de departamento y docentes. Los directivos que identificaban el desarrollo del trabajo colaborativo afirmaban una mejora en las prácticas y, de forma indirecta, en el resultado académico de los y las estudiantes. En efecto, la conceptualización de la docencia incidirá directamente en las prácticas de liderazgo y las prácticas docentes, por lo que es necesario dejar de concebir la docencia como una actividad aislada (Spillane, 2015). En esa línea, la organización el trabajo docente de manera colaborativa puede facilitar el despliegue de prácticas de liderazgo asociadas a la gestión curricular.

A pesar de las prácticas mencionadas, esta investigación concluye que el liderazgo pedagógico presenta un despliegue precario en los liceos estudiados. De acuerdo a la última encuesta de liderazgo escolar en Chile (Muñoz, 2019), los docentes presentan en general, una buena percepción de su propio trabajo, sin embargo, muy pocos perciben que sus directivos y equipos técnicos desarrollan las prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el apoyo al trabajo docente de aula. Resulta preocupante si se estima que, durante la última década, se ha hecho una fuerte inversión de recursos públicos en formación de líderes como parte de la política educativa. Es posible identificar una percepción de estancamiento o incluso de un leve empeoramiento en la evaluación que realizan los docentes respecto a las prácticas que liderazgo desarrolladas por los directivos de sus escuelas, especialmente en la gestión de mejoramiento escolar.

Impacto y transferencia

El liderazgo pedagógico constituye un ámbito que requiere nuevas investigaciones en el contexto chileno, a partir de diversos enfoques, que permitan entender la brecha que se ha producido entre la formación de equipos directivos y los resultados educativos obtenidos por los establecimientos, tanto a nivel de gestión curricular como de aprendizaje de los estudiantes. Los hallazgos de esta investigación apuntan a que la barrera se produce entre los equipos directivos y los docentes, relación en la cual no se ha intervenido, ni se ha desarrollado diagnósticos que permitan entender la influencia mutua. En esa línea, la referencia a una “cultura de la confianza”, que se observa en otros países como Estados Unidos, puede aportar para avanzar en su fortalecimiento.

Referencias bibliográficas

Bellei, G., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?*. Unicef - Ministerio de Educación Chile.

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?.* LOM.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 9-33. http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112

Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.

Creswell, J. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Denzin, NK., Lincoln, YZ. (2018) (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles, CA: Sage.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

Giles, D., y Cuellar, C. (2016). Liderazgo ético: una forma moral de "ser en" el liderazgo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 121-154). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.

Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa. Madrid: Morata.*

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. Routledge.

Leithwood, K., Lewis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How leadership influences student learning.* Centre for Applied Research & Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), pp. 529–561. https://doi.org/10.1177/0013161X08321221

Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Manríquez, K. P., & Reyes, M. L. (2021). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, *46*(1), pp. 554–572. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514

Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Muñoz, G. (2019) *Aprendizajes para una política de formación de directores y directoras en Chile: Seminario Formación de Líderes del Sistema Escolar: Aprendizajes y Desafíos para el Desarrollo Profesional* [Conferencia], Santiago, Chile.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp. 11-24.

Murillo, J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). Fundación Chile y CEPPE.

Parra, R. & Ruiz, C. (2020). Formación para el liderazgo escolar: impacto del Plan de formación de Directores en Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management, 8*(2), pp. 204–233. http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.4730

Rivera, Y. & Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional*, *59*(2), pp. 27-44. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055

Riveras, J.C. (2020). La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/672024/jcrl1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey- Bass.

Spillane, J. (2015). Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies*, 5, pp. 277–294. DOI: 10.3390/soc5020277.

Valdés, R. (2020). **Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva.** *Rev. latinoam. educ. inclusiva*, vol.14, n.2, pp.213-227. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213

Valdés, R. & Pérez, N. (2023). Liderar una Escuela Inclusiva en Chile: La Importancia de los Líderes Medios. *Rev. latinoam. educ. inclusiva*, vol.17, n.2, pp.21-36. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200021

El fomento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante la literatura en la Aulas de la Experiencia (UPV/EHU)

Haritz Monreal Zarraonandia
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco
haritz.monreal@ehu.eus

Resumen

La presente contribución aspira a dar a conocer el desarrollo de un proyecto educativo propio de la asignatura Taller de Literatura, que se desarrolla en las Aulas de la Experiencia de la Universidad del País Vasco, en San Sebastián. El Taller de Literatura pretende fomentar varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por las Naciones Unidas. Durante dos cursos consecutivos se han estudiado la literatura de montaña vasca y la literatura de la diáspora vasca en los Estados Unidos, dando pie al análisis, al debate y a la creación literaria. Mediante el estudio de los textos se ha enfatizado en la relación humana con el entorno natural y en la cuestión del desequilibrio económico y los movimientos migratorios resultantes. Hemos comprobado que desde una perspectiva vital no desvinculada de los problemas generales que nos afectan, los alumnos son especialmente sensibles a las cuestiones ambientales y sociales que se les plantean. Observamos que no son abundantes los proyectos de interpretación y creación de textos literarios relacionados con el medio ambiente que se dirigen a los mayores, y de ahí que la difusión de la experiencia que expondremos puede tener una utilidad general si llega a inspirar otros proyectos de innovación pedagógica similares.

Palabras clave: Sostenibilidad, creación literaria, literatura vasca.

Abstract

This communication aims to present an educational project developed for the creative writing workshop at the Third Age College of the University of the Basque Country, in San Sebastian. Creative writing may become a means to transfer knowledge and opinion in relevant matters concerned with sustainability. The study of Basque literature that deals with mountains and with the Basque diaspora in the United States operates as a valuable means to foster debate on the relationship of human beings with their natural environment, but also for consciousness-raising in the issue of economic inequalities and the resulting migration movements. We conclude that older students are particularly sensitive to the environmental and social matters that affect all of us. Projects that handle the interpretation and creation of literary texts concerned with environmental issues are not abundant, especially when they address students who are older than 55. The diffusion of this experience will be certainly beneficial, if it inspires similar pedagogical undertakings.

Keywords: Sustainability, Creative Writing, Basque Literature.

Introducción

A través de esta comunicación pretendemos dar a conocer una experiencia educativa desarrollada en el Taller de Literatura de las Aulas de la Experiencia de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Se trata de una de las dos únicas asignaturas impartidas en euskera en el Título Universitario en Ciencias Humanas. Nuestro objetivo primero al impartir dicha asignatura optativa consiste, por lo tanto, en llenar un vacío educativo. De modo general los alumnos han carecido de una formación en el idioma vernáculo, dado que pertenecen a una generación que no pudo cursar sus estudios en este idioma. Por el mismo motivo, les ha faltado a los alumnos un contacto académico con la literatura vasca. Al tratarse de una asignatura optativa a la que tienen acceso alumnos de diferentes cursos, que pueden volver a retomar la materia en cursos sucesivos, los temas que se estudian y conducen a la creación literaria deben ser cambiados cada año. El hilo conductor de la materia durante dos cursos ha sido la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

El proyecto sigue la línea señalada en la hoja de ruta que elaboró la UPV/EHU en la denominada EHUagenda 2030, que a su vez se atiene a lo previsto en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que adoptó la ONU en 2015. A los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que marca la ONU la institución universitaria vasca ha añadido el objetivo adicional de fomentar la diversidad lingüística y cultural, que debería comenzar con el conocimiento y el aprecio del acervo cultural propio.

Método

Mediante la exposición de los cursos –particularmente el establecimiento de los objetivos y su implementación, y la evaluación final de los resultados- pretendemos mostrar el modo en que el fomento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible puede extenderse a un tipo de alumno muy particular como es el de las Aulas de Experiencia. Dificultan la confección del curso, en el caso de los alumnos mayores de 55 años de la asignatura optativa del Taller de Literatura, la confluencia de experiencias vitales muy diversas, grados muy dispares en el conocimiento del idioma o en la formación educativa, y expectativas muy diferentes respecto a la materia. A lo largo de la comunicación daremos cuenta del proceso de adaptación a este alumnado particular, a partir de la observación directa del docente que carga con la responsabilidad del proyecto.

Resultados

A continuación, vamos a exponer someramente los textos que se han estudiado en las clases, y los objetivos que nos hemos marcado al seleccionar dichas obras, que sirven de acicate para el debate y para la posterior producción literaria.

En el primero de los cursos se estudiaron algunos textos de la literatura vasca relacionados con la montaña y con el montañismo. La montaña está muy presente, en primer lugar, en algunos poemas de autores vascos de las décadas de 1920 y 1930, como José María Aguirre “Lizardi” o Esteban Urkiaga “Lauaxeta”, poetas que reaccionaron ante la creencia extendida de que el euskera no era un idioma apto para la Modernidad. Se alejaron de la poesía tradicional, muy vinculada a la poesía improvisatoria popular, renovando las formas y el imaginario. En su poética, los montes vascos fueron símbolos del devenir del país, del proceso de resurgimiento cultural. Sin embargo, es así mismo señalable su afición al montañismo, por lo que este elemento orográfico se convierte en un promontorio desde el que reflexionar acerca de la marcha acelerada del mundo urbano y de la propagación de la industria en que se hallaba sumida la sociedad de la época. En segundo lugar, se analizaron los textos de dos escritores actuales a quienes se ha otorgado recientemente un premio en el concurso de relatos de montaña organizado por el club de montaña CVCE de San Sebastián. Preocupa a estos autores la frágil relación entre la naturaleza y la sociedad.

Mediante el estudio de dichos textos tratamos de coincidir con los siguientes de los trece objetivos definidos como propios por la UPV/EHU. El proyecto se adhiere en primer lugar al planteamiento inclusivo de contribuir a la reducción de las desigualdades (ODS once). En segundo lugar, coincide con varios de los objetivos más estrechamente relacionados con la coordenada que la UPV/EHU denomina Campus Planeta. Entre ellos mencionamos algunos: el ODS tres pretende garantizar una vida sana y promover el bienestar de todas las personas de cualquier edad. Asumimos también el ODS siete en su ambición de garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna a todas las personas; e igualmente el ODS once, cuya finalidad es lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

En el segundo de los cursos se estudiaron textos relevantes de la diáspora vasca en los Estados Unidos. La migración vasca a Estados Unidos es particular en varios sentidos. En primer lugar, por la concentración de la emigración en emplazamientos muy concretos del Oeste americano en base a los lugares de procedencia, pequeñas villas del ámbito rural. En segundo lugar, se motiva principalmente por las guerras sucedidas a lo largo de los siglos XIX y XX y las consiguientes dificultades económicas, que coincidieron paradójicamente con la llegada masiva al País Vasco de personas procedentes de otros territorios de la Península Ibérica. En tercer lugar, las ocupaciones laborales en el país de acogida son singulares; por ejemplo, el pastoreo, la jardinería, la panadería o la pelota vasca (cf. Douglass and Bilbao, 1975, pp. 119-123). En cuanto a las obras estudiadas, se trata de textos generalmente autobiográficos escritos en euskera, en el caso de la generación llegada a América, y en inglés, en las generaciones posteriores. La principal obra de referencia para las clases fue el trabajo de Asun Garikano (2009), que recopiló textos en euskera y tradujo del inglés extractos de obras de escritores vasco-americanos. La saga familiar y literaria de los

Laxalt compone el segundo de los elementos de análisis literario. Permite seguir la llegada de los emigrantes a América en busca de una vida mejor, el difícil proceso de adaptación de los recién llegados al entorno del Oeste de los Estados Unidos, el anhelo de integración en la sociedad norteamericana de la primera generación plenamente estadounidense, a costa de sacrificar el bagaje cultural europeo, y la búsqueda y formación de una identidad compartida o múltiple en las generaciones posteriores.

Mediante el estudio de este ámbito de la literatura vasca, un tanto descuidado en el campo de los Estudios Vascos, hemos pretendido mostrar las dificultades que sufrieron los emigrantes vascos, tanto en el país de origen, como en el proceso de integración en el país de acogida. El curso se adhiere particularmente al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS uno), que tiene por finalidad acabar con la pobreza, y al Objetivo dieciséis, que pretende promover sociedades pacíficas e inclusivas.

En lo que respecta a las actividades didácticas dirigidas al análisis y debate de los textos literarios, las clases magistrales iniciales se destinaron a la presentación de los autores y su entorno. A continuación se leían los textos de manera colectiva, y el profesor incidía en cuestiones relacionadas con los objetivos marcados. Cabe señalar la necesidad de adecuar las explicaciones al alumnado en la cuestión del idioma, ya que era preciso realizar cierta labor de puente para aclarar las variedades dialectales y el estándar actual del euskera. Los debates se nutrían de la dilatada trayectoria vital y de las diferentes sensibilidades del alumnado. Cabe destacar, así mismo, que el programa de las Aulas de la Experiencia permite las salidas organizadas fuera del entorno universitario. Durante los dos cursos se efectuaron varias salidas con el objetivo de conocer lugares cercanos relacionados con la temática de los textos. Nuestra referencia pedagógica principal en lo consistente al conocimiento inmediato del entorno, la sensibilización sobre los problemas sociales y medioambientales, y la posterior elaboración de textos relacionados con las cuestiones tratadas fueron varios autores reconocidos del ámbito de la ecocrítica. Particularmente interesantes fueron las experiencias pedagógicas del británico Terry Gifford (2007).

Discusión y conclusiones

Finalmente, trataremos de sintetizar las observaciones acerca del proceso de análisis y debate, y el modo en que este proceso previo se plasma en los escritos recogidos en el cuadernillo que cada curso publica la dirección de las Aulas de la Experiencia. Contrastaremos cada uno de los objetivos planteados con el resultado final en la producción literaria. Evidentemente, la contribución de un curso de literatura a los objetivos que plantea la organización de las Naciones Unidas es modesta, pero el conocimiento y la concienciación de los problemas sociales y ambientales, aún en la escala de una asignatura optativa, constituye siempre un avance.

En lo que atañe a la perspectiva propiamente medioambiental, la que corresponde al primero de los cursos, la consecución del objetivo dirigido a la búsqueda de una vida sana y la promoción del bienestar de todas las personas de cualquier edad se aprecia con evidencia en los escritos del alumnado. Los debates acerca de la evolución del entorno y la sociedad, por un lado, y la satisfacción por la compañía mutua y por retomar el contacto con un entorno natural está muy presente en los escritos. Los efectos de los debates acerca de la sostenibilidad de la energía y las ciudades se ponen de manifiesto en varios textos.

En lo que respecta al segundo de los cursos, relacionado con la emigración a América, los textos expresan a veces la preocupación por las dificultades económicas y sociales que llevaron a los vascos a cruzar el Atlántico y a tratar de ganarse la vida en un entorno a veces hostil. El alumnado siente que viven situaciones análogas las personas que llegan a Europa huyendo de las dificultades en sus países de origen.

Impacto y transferencia

La difusión de las inquietudes, de la experiencia y de la opinión del alumnado, en este caso por mediación del profesorado implicado en su formación, contribuye al progreso de la propia sostenibilidad de la sociedad, y consiguientemente a mejorar la relación que esta tiene con el medio ambiente. Esta experiencia se detalla en dos trabajos que se publicarán próximamente.

Referencias bibliográficas

Douglass, William A., and Bilbao, Jon (1975). *Amerikanuak: Basques in the New World.* University of Nevada Press.

Douglass, William A. (2003). *La Vasconia global. Ensayos sobre las diásporas vascas.* (Haritz Monreal, Trad.). Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Garikano, Asun (2009). *Far Westeko Euskal Herria*. Pamiela.

Gifford, Terry (2006) *Reconnecting with John Muir: Essays in Post-Pastoral Practice*. University of Georgia Press.

Gurrutxaga, A. [Dir.]; Galarraga, Auxkin [Coor.]; Merino, L.; Engelken; Luna, M. y Gónzalez, S. (2012). «Los entornos de aprendizaje en las Aulas de la Experiencia de la UPV/EHU». En Pérez Serrano, G. M. [Coor.] *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo*, p. 49 [recurso electrónico, 17 pp.]. Madrid, UNED,

Laxalt, Monique (1993). *The Deep Blue Memory*. University of Nevada Press. *Oroitzapen urdin iluna* (Haritz Monreal, Trad.) (2004). Utriusque Vasconiae.

Laxalt, Robert (1957). *Sweet Promised Land*. Harper & Row. *Dominique. Artzain xiberotar bat Nevadan*. (Xabier Mendiguren, Trad.) (1988). Elkar.

Monreal, Haritz (2017*). Mendi literatura*. Servicio Editorial de la UPV/EHU.

Monreal, Haritz (en proceso de publicación). Medio ambiente y literatura: una experiencia educativa con alumnos mayores de 55 años. *Temps de educació*. Universitat de Barcelona.

Monreal, Haritz; Urza, Gabriel (en proceso de publicación). The Literature of the North American Basque Diaspora. A Learning Experience with Older Adults. *Transformative Intercultural Global Education.* IGI Global.

UPV/EHU (2023) EHUagenda 2030. Recuperado de: https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030 [acceso 07/04/2024]

Presentación del proyecto: New Ways of Working Post COVID-19. Perspectiva de los universitarios acerca de modelos de trabajo emergente

Arminda Suárez-Perdomo [1]
Carmen Nuria Arvelo-Rosales [1]
[1] *Universidad de La Laguna, España*
asuper@ull.edu.es

Resumen

La sociedad actual está cambiando de manera vertiginosa y los ámbitos sociales, económicos y laborales deben responder a las necesidades y demandas de una ciudadanía que gravita, cada vez más, sobre los procesos y entornos digitales. Estos cambios han propiciado la creación de una economía impulsada por el conocimiento y la sociedad de la comunicación. Ante esta situación, las organizaciones públicas y privadas deben responder rápidamente a las necesidades que ello conlleva. En este contexto surgen las nuevas formas de trabajo denominadas *New Ways of Working*. Un diseño de trabajo en el que las personas pueden controlar el tiempo y el lugar de desarrollo laboral, con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El proyecto de investigación *New Ways of Working Post COVID 19. Perspectiva de los universitarios acerca de modelos de trabajo emergente* tiene como objetivo analizar la perspectiva de los estudiantes universitarios, sobre todo de titulaciones técnicas, sobre los modelos de trabajo emergentes surgidos a partir del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la sociedad post COVID-19 y cómo afecta a sus patrones de toma de decisiones, la procrastinación decisional y las metas académicas.

Palabras clave: nuevas formas de trabajo, entornos digitales, tecnologías de la información y comunicación, universitarios.

Abstract

Nowadays, the society is changing at a dizzying pace and the social, economic and labor spheres must respond to the needs and demands of a citizenry that increasingly gravitates to digital processes and environments. These changes have led to the creation of an economy driven by knowledge and the communication society. Faced with this situation, public and private organizations must respond quickly to the needs involved. In this context, new ways of working have emerged. A work design in which people can control the time and place of work development, with the support of Information and Communication Technologies. The research project "New Ways of Working Post COVID 19. Perspective of undergraduates on emerging work patterns" aims to analyze the perspective of university students, especially from technical degrees, on emerging work patterns arising from the use of information and communication technologies in the post COVID-19 society and how it affects their decision making patterns, decisional procrastination and academic goals.

Keywords: new ways of working, digital environments, information and communication technologies, undergraduates.

Introducción

En los últimos años se observan multitud de cambios en la sociedad suscitados por el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En este contexto surgen nuevas formas de trabajo en las que su organización y disposición están mediatizadas por las TIC, modificando el tiempo y el lugar de desarrollo laboral. Así, surgen las *New Ways of Working* (NWoW), permitiendo la flexibilización del espacio de trabajo, contactar con otras personas de forma eficiente y colaborar independientemente de su localización geográfica (Renaud et al., 2006). Esta situación se ha visto incrementada tras la COVID-19, implicando la incorporación de estrategias digitales en los mecanismos y procedimientos laborales que se venían realizando. Estas modificaciones han supuesto un reto en los sectores laborales, concibiendo las NWoW como una oportunidad para proporcionar a las personas trabajadoras mayor flexibilidad y libertad para determinar cómo, dónde y cuándo trabajar, utilizando como mecanismo vehicular las TIC (Duque et al., 2020). La situación actual podría ser una excelente oportunidad

para que las empresas u organizaciones innoven el ámbito laboral asentado en el uso de las TIC, e incluso de la Inteligencia Artificial (IA) (Corvalán, 2019).

El estudiantado universitario se ve sometido a una presión elevada, en tanto debe ser capaz de alcanzar las competencias específicas de su campo de conocimiento y que son necesarias para introducirse de manera efectiva en el mercado laboral, al tiempo que debe adquirir competencias digitales que le permitan ser competitivo en un entorno laboral, cada vez más mediatizado por las TIC y de la IA (Azpiazu y Bayón, 2022). Esta presión, sumada a las propias del mundo académico, podría desembocar en una situación de estrés que los obliga a tomar decisiones inmediatas sobre su futuro académico-profesional. Janis y Mann (1977) identificaron dos patrones en la toma de decisiones que afectan al alumnado universitario: patrones "adaptativos" (un comportamiento deliberado y vigilante basado en la seguridad de la persona en sí misma) y patrones "desadaptativos" (incumplimiento de los requisitos procedimentales para adquirir información detallada que conlleve a una decisión de calidad) (de Palo et al., 2017). Una característica del patrón desadaptativo es la procrastinación decisional (Di Fabio, 2006) que implica la incapacidad para tomar decisiones a tiempo, trasladando la decisión a otro momento, e incluso, evitándose (Bernal et al., 2012). Esta incapacidad de decidir en el período de formación universitaria podría afectar a las metas académicas del estudiantado y, con ello, culminar de forma satisfactoria el proceso de formación para una futura incorporación al mercado laboral. Esta presión sobre el alumnado y sus expectativas de futuro pueden contribuir de manera negativa en sus metas académicas y en los procesos de toma de decisiones que deben desarrollar en este período de formación universitaria, como los itinerarios académicos, provocando conductas de procrastinación decisional. Tomando como referencia este contexto, se presenta el proyecto de investigación "New Ways of Working Post COVID 19", con el fin de ahondar acerca de las percepciones del estudiantado universitario de grado y posgrado sobre los NWoW mediatizados por las TIC e IA. Una investigación que dé cuenta de la realidad en la que se insertan universitarios/as en una sociedad afectada por la situación de crisis sanitaria, económica y social que busca dar respuesta a este escenario y a la mediatización del mundo digital.

Finalidad y objetivos del proyecto

La finalidad es analizar la perspectiva del estudiantado sobre los modelos de trabajos emergentes surgidos a partir del uso de las TIC en la sociedad post COVID-19 y cómo afecta esto a los patrones de toma de decisiones, procrastinación decisional y a las metas académicas. Los objetivos son:

1. Examinar la percepción del alumnado universitario sobre el desarrollo de los modelos de trabajo emergentes.
2. Identificar posibles patrones adaptativos o desadaptativos y procrastinación decisional en estudiantado universitario.
3. Identificar la relación existente entre la percepción de los modelos de trabajo emergentes con patrones adaptativos o desadaptativos en la toma de decisiones, la procrastinación decisional y las metas académicas experimentadas por el alumnado.

Metodología

Se llevará a cabo una metodología mixta secuencial (primera fase: revisión sistemática, y segunda fase: estudio cuantitativo no experimental), en el que se desarrollarán diferentes métodos. Para abordar los objetivos propuestos, se llevará a cabo una metodología cuantitativa no experimental, en el que se desarrollarán diferentes métodos (descriptivos, correlacionales y comparativos causales). El diseño del proyecto de investigación se presenta a través de una propuesta que atiende a una perspectiva temporal en consonancia con el propio proceso de investigación:

- Fase 1 (octubre-diciembre, 2023): aspectos éticos y de rigor metodológico del proyecto.
- Fase 2 (enero-abril, 2024): revisión bibliográfica y fundamentación del problema de estudio. Concreción y distribución de tareas a desarrollar en el proyecto de investigación. Revisión sistemática sobre los modelos de trabajos emergentes tras la COVID-19, la toma de decisiones y las transiciones vitales del alumnado universitario. Análisis de antecedentes y estado actual del tema objeto de estudio. Esbozo del marco teórico y conceptual de referencia del proyecto, acercamiento al problema objeto de estudio.
-

- Fase 3 (abril-junio, 2024): elaboración y validación de instrumento de recogida de datos. Diseño y construcción del cuestionario. Validación de expertos. Muestra piloto. Muestra definitiva. Análisis de fiabilidad y análisis factorial.
- Fase 4 (julio-septiembre, 2024): recogida de datos y difusión de resultados. Acceso al campo. Administración del instrumento de recogida de información. Vaciado, análisis e interpretación de los datos recogidos a través del cuestionario empleando para ello el software de apoyo metodológico que se considere más oportuno para dar respuesta a los objetivos del proyecto.
- Fase 5 (octubre-noviembre, 2024): informe de investigación. Elaboración de la memoria final del proyecto de investigación. Difusión de los resultados obtenidos en eventos científicos. Elaboración de manuscritos científicos para exponer los datos más relevantes que se han obtenido con respecto a los objetivos planteados.:

Resultados esperados

De forma directa, los resultados que se esperan obtener del análisis cuantitativo son: a) baja percepción y conocimientos sobre los nuevos modelos de trabajo emergentes por el alumnado universitario, b) identificación de perfiles latentes que atiendan a la presentación de patrones adaptativos o desadaptativos en la toma de decisión junto con los distintos niveles de procrastinación decisional en el alumnado universitario y, c) existencia de relaciones significativas entre la autopercepción sobre los modelos de trabajo emergentes con los patrones en la toma de decisiones, la procrastinación decisional y las metas académicas experimentadas por el alumnado.

Así, el desarrollo de este proyecto supone, a nivel social y económico, un importante avance que ayudará a las instituciones universitarias a diseñar e incorporar estrategias que contribuyan a formar al alumnado en todos los conocimientos y competencias necesarias para un mundo profesional en el que la digitalización ocupa un lugar esencial y en el que la IA tendrá mayor protagonismo. Por tanto, esto contribuirá al desarrollo integral del alumnado universitario, que transitará al mercado laboral en mejores condiciones en todos los niveles. Bien es sabido que, en nuestro contexto más inmediato (Canarias) como el más extenso (España), la situación laboral de los y las jóvenes universitarias es, cuanto menos, delicada; esta realidad, en el caso de las mujeres, se acentúa de manera notoria. En este sentido, la elaboración de proyectos como el que aquí se presenta, contribuye de manera significativa a facilitar el tránsito a la vida activa. Al mismo tiempo repercute, como consecuencia directa de los procesos de intervención que podrían derivarse de los hallazgos alcanzados en esta propuesta, en el despliegue económico de la sociedad contribuyendo de manera paralela a lo que se ha denominado el bienestar colectivo. Además, los resultados podrán ayudar a desarrollar y justificar acciones de asesoramiento sobre empleabilidad en las universidades. La creación de eventos de carácter profesionalizante ligados a las titulaciones será, sin duda, una apuesta académica que propiciará la mejora de la transición laboral. También, el ajuste a las nuevas demandas sociales, como es la IA, tendrá un lugar central en el impacto de este proyecto.

Impacto del proyecto

Como bien es sabido, la crisis sanitaria, económica, social y laboral consecuencia de la pandemia COVID-19 requiere de un proceso de análisis en profundidad que permita identificar con precisión las consecuencias que ésta ha tenido a distintos niveles. Este proyecto se entronca en esta idea, con la finalidad de situarse en las fronteras del conocimiento que permitan ahondar sobre temas que son de sumo interés para conocer la realidad que gira en torno a la pandemia y el desarrollo profesional en un mundo caracterizado por el uso de las TIC y la IA. En concreto, como se ha indicado, se pretende analizar las secuelas que, para los futuros egresados y egresadas universitarias, tendrá el acceso al mercado laboral. Y aunque es cierto que este proyecto de investigación es una primera aproximación a las variables y dimensiones que se han venido señalando en este documento, el acervo de conocimiento generado permitirá, en última instancia, tomar decisiones y plantear acciones concretas para mejorar la realidad del alumnado universitario egresado y ayudarle en su proceso de transición al mercado laboral.

Referencias bibliográficas

Azpiazu, G., & Bayón, J. (2022). *Tendencias laborales y el futuro del trabajo por medio de la robotización, digitalización e inteligencia artificial en España.* http://hdl.handle.net/20.500.12010/21626

Bernal, A. C. A. L., Arocena, F. A. L., & Navarro, L. I. C. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e investigación en psicología*, *17*(2), 295-311. https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159014.pdf

Corvalán, J. G. (2019). El impacto de la inteligencia artificial en el trabajo. *Revista de Direito Econômico e Socioambiental*, *10*(1), 35-51. https://doi.org/10.7213/rev.dir.econ.soc.v10i1.25870

de Palo, V., Monacis, L., Miceli, S., Sinatra, M., & Di Nuovo, S. (2017). Decisional procrastination in academic settings: The role of metacognitions and learning strategies. *Frontiers in psychology*, *8*, 973. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00973

Di Fabio, A. D. (2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure?. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *6*, 109-122. https://doi.org/10.1007/s10775-006-9000-9

Duque, L., Costa, R., Dias, Á., Pereira, L., Santos, J., & António, N. (2020). New ways of working and the physical environment to improve employee engagement. *Sustainability*, *12*(17), 6759. https://doi.org/10.3390/su12176759

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free press. https://psycnet.apa.org/record/1978-00284-000

Renaud, K., Ramsay, J., & Hair, M. (2006). You've got mail…Shall I deal with it now? Electronic mail from a recipient's perspective. *Journal of Human-Computer Interaction, 21*, 313–332. https://doi.org/10.1207/s15327590ijhc2103_3

A Incorporação das Tecnologias de Realidade Virtual na Educação e o Desenvolvimento de Experiências Pedagógicas em Ambientes de Metaverso

Gustavo de Oliveira Figueiredo [1]

[1] *Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

gfigueiredo.ufrj@gmail.com

Resumo

O desenvolvimento de processos educativos com dispositivos de realidade virtual – e as experiências de imersão em diferentes ambientes de metaverso - são desafios que demandam pesquisa, inovação tecnológica e produção de novos conhecimentos. Um metaverso é uma rede de ambientes virtuais focada na conexão social de usuários, formando uma rede digital metafórica que replica ou reinventa a realidade concreta. É um espaço compartilhado baseado na experiência de imersão por meio de dispositivos de realidade virtual. As imagens virtuais tridimensionais e a imersão em um mundo virtual do tipo metaverso podem possibilitar um entendimento mais aprofundado sobre os conteúdos curriculares, como também contribuir com o aprimoramento de processos metacognitivos. Essa pesquisa desenvolve experimentos pedagógicos para analisar aplicações, riscos, benefícios e limitações na incorporação das tecnologias de realidade virtual na formação em Educação, Ciências e Saúde. Trata-se de uma Investigação-ação-participativa (Fals Borda, 2009) com a proposta de experimentar essas inovações contemporâneas para criar e desenvolver novas experiências pedagógicas com realidade virtual e pela interação social em contextos de metaverso. Espera-se inovar na proposição de um marco teórico-metodológico para novos projetos de ensino, pesquisa e desenvolvimento que explorem as possibilidades e limitações dessas tecnologias emergentes.

***Palavras chave**:* Realidade Virtual; Metaverso; Experiências Pedagógicas.

Abstract

The development of educational processes with virtual reality devices – and immersion experiences in different metaverse environments – are challenges that require research, technological innovation and the production of new knowledge. A metaverse is a network of virtual environments focused on the social connection of users, forming a metaphorical digital network that replicates or reinvents concrete reality. It is a shared space based on the immersive experience through virtual reality devices. Three-dimensional virtual images and immersion in a metaverse-type virtual world can enable a deeper understanding of curricular content, as well as contributing to the improvement of metacognitive processes. This research develops pedagogical experiments to analyze applications, risks, benefits and limitations in the incorporation of virtual reality technologies in training in Education, Science and Health. It is a participatory action-investigation (Fals Borda, 2009) with the proposal of experiment with these contemporary innovations to create and develop new pedagogical experiences with virtual reality and social interaction in metaverse contexts. It is expected to innovate in proposing a theoretical-methodological framework for new teaching, research and development projects that explore the possibilities and limitations in the use of these emerging technologies.

Keywords: Virtual Reality; Metaverse; Pedagogical Experiences.

Introdução

O avanço tecnológico da microinformática, dos chips e superprocessadores, vem possibilitando aos computadores e dispositivos móveis pessoais um acesso à internet cada vez mais rápidos fazendo com que a Realidade Virtual possa efetivamente fazer parte do cotidiano de diversos setores produtivos inclusive na educação e na saúde. Especificamente no setor educacional, as aplicações devem possibilitar diferentes metodologias de ensino, como apoio a professores e alunos, nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando sua utilização especialmente em experiências práticas, onde professores e alunos interagem mediados por novos dispositivos tecnológicos, numa troca de vivências e aprendizagens, enriquecem o processo coletivo de construção sociocultural do conhecimento.

Historicamente a incorporação das tecnologias de informação e comunicação tem proporcionado a multiplicação de alternativas pedagógicas e possibilitado um grande avanço em termos didáticos, mas sempre caberá ao professor e sua comunidade escolar escolherem quais dinâmicas se adequam melhor ao contexto local. O caminho da educação aponta para uma realidade mais abrangente que a sala de aula tradicional e tem explorado fronteiras capazes de estimular o imaginário e a criatividade dos alunos, tornando o processo educativo mais lúdico e prazeroso. A experiência de imersão pode oportunizar novas experiênciasaproximando o imaginário com a realidade, trazida para dentro da escola. (BAILENSON, 2018)

Os objetivos do projeto de pesquisa são: i) Mapear as possíveis aplicações e limitações em processos pedagógicos na área de Educação em Saúde, Ciências e Meio Ambiente analisando a incorporação de "experiências de imersão" proporcionadas por dispositivos de realidade virtual na educação Básica, Profissional e Superior; ii) Identificar as reações dos sujeitos observados em experiências imersivas e as suas expectativas em relação às experiências imersivas nos metaversos em contextos educacionais; iii) Identificar as características dos diferentes metaversos existentes conhecer a percepção dos sujeitos nas dimensões afetiva, cognitiva e intersubjetiva, aspectos relacionais descrevendo as características estruturais e funcionais de variados metaversos existentes voltados para educação; iv) Desenvolver experiências pedagógicas de imersão na realidade virtual em contextos de Metaverso utilizando dispositivos tecnológicos avançados e propor experiências de imersão em realidade virtual a partir da experimentação das diversas tecnologias buscando explorar alternativas pedagógicas.

Método

Esta é uma Pesquisa exploratória com método qualitativo ancoragem na Investigação-Ação-Participação (Fals-Borda, 2009; Figueiredo, 2015), considerado um importante aporte do sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda e do educador brasileiro Paulo Freire para uma abordagem epistemológica própria da América Latina e constituí-se num caminho metodológico estratégico para nosso estudo. A IAP é uma forma de pesquisar que junta o processo de intervenção sobre a realidade com a geração de novos conhecimentos num movimento cíclico em espiral de fases onde o processo de conhecimento é alimentado pelas experiènccies coletivas vivenciadas pelo grupo de pesquisasores em relação direta com os sujeitos da investigação. Os procedimentos metodológicos seguirão os seguintes passos aquí identificados e descritos com maior detalhamento na tabela 1:

Tabela 1 Relação entre questões e objetivos de pesquisa com instrumentos da coleta de dados

Questões de pesquisa	Objetivos de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados
Que processos psicológicos, somáticos e cinéticos operam quando as pessoas usam dispositivos de Realidade virtual?	Identificar quais reações são observadas numa experiência imersiva	Observação das experiências imersivas Narrativas sobre as experiências imersivas
Como esse meio virtual pode transformar fundamentalmente as pessoas e a sociedade?	Identificar a expectativas em relação ***às*** experiências imersivas de usuários de metaverso	Entrevistas não estruturadas
O que pode acontecer quando simulações e experiências concretas podem ser vivenciadas sem a necessidade da infraestrutura ***física?***	Analisar a percepção quanto a integração com o ambiente: percepção de imersão ***física e psíquica***	Observação das experiências imersivas Narrativas sobre as experiências imersivas
Como podemos procurar ativamente criar e consumir experiências de realidade virtual que possam melhorar, em vez de constranger e limitar, o mundo real ao nosso redor?	Identificar as dificuldades e facilidades em relação a interação no metaverso: aspectos relacionais operacionais, afetivos	Observação das experiências imersivas Narrativas sobre as experiências imersivas

Como é sentido e percebido a presença virtual de um ser humano conectado à realidade por dispositivos digitais?	Identificar a percepção do usuário em relação aos sentidos: dimensão afetiva e cognitiva	Observação das experiências imersivas Narrativas sobre as experiências imersivas
Quais as características das diferentes concepções de metaverso existentes, suas fragilidades, riscos e potencialidades?	Identificar as características estruturais e funcionais de metaversos existentes voltados para educação	Relatório analítico de ferramenta (metaversos)
Como incorporar essas tecnologias no contexto educacional?	Produzir experiências imersivas em contextos educacionais	Desenvolvimento de ambiente imersiva Relatório análise de uso

Resultados

A Pesquisa ainda encontra-se em andamento e portanto esses são resultados parciais alcançados até o momento. A Investigação ação Participativa mostrou-se um referencial epistemológico e metodológico muito eficiente para promover a participação de professores, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas no desenvolvimento do projeto de pesquisa e nos tem permitido coordenar uma rede interinstitucional de pesquisa que tem explorado as potencialidades e limitações no uso de dispositivos de realidade virtual em contextos de metaverso aplicados à educação e à saúde. Além disso, tem sido possível constatar que o projeto tem forte potencial para desenvolver competências relacionadas ao uso das tecnologias emergentes associadas à realidade virtual para a programação, a robótica, a produção cultural e a disseminação de saberes relacionados à tecnologia, além de potencializar suas aplicações junto à comunidade, a escola e a própria universidade. Temos observado que a iniciativa da pesquisa contribui para a formação dos participantes (pesquisadores e sujeitos parceiros), na perspectiva de uma formação tecnológica crítica, habilitando-os a atuar de forma criativa e por meio do uso da tecnologia para a resolução de problemas do mundo real, principalmente àqueles relacionados à formação docente e à saúde.

Outro resultado relevante é a capacidade do projeto de pesquisa articular uma rede de instituições potente para promover o desenvolvimento científico e tecnológico na construção de conhecimento e repertório de experiências em temas relacionados à realidade virtual e aos contextos de metaverso. A pesquisa tem contribuido para o estabelecimento de parcerias entre diverses facultades, departamentos, grupos de pesquisa e laboratórios da Universidade Federal do Rio de Janeiro mas também com parceiros externos Temos desenvolvido diverses atividades coletivas intersetoriais e interdisciplinares capazes de fomentra estudos na àrea de tecnologies emergentes não só em nível teórico e acadêmico, como também numa perspectiva crítica de aplicações da tecnologia tecnologia de realidade virtual nos campos da formação superior em educação, ciències e Saúde.

Discussão e Conclusões

O conceito de Metaverso é usado para denominar qualquer espaço digital compartilhado por usuários de sistema operacional com a combinação de várias tecnologias de realidade virtual, realidade aumentada e/ou realidade mista, onde os usuários comunicam e interagem no mundo digital a partir de seus dispositivos acoplados no mundo real. Um metaverso é, portanto, uma rede de mundos virtuais 3D focados na conexão social. Trata-se de um espaço virtual compartilhado por usuários conectados por meio de Realidade Virtual e Aumentada, Inteligência Artificial e Internet. (Robertson, 2021; Clark, 2021; O'Brian e Chan, 2021)

As aplicações propostas para a tecnologia virtual e o metaverso incluem ambientes de aprendizagem interativos. Se por um lado os metaversos estão ainda impedidos de alcançar escala por falta de infraestrutura para hardware e software e falta de padrões de governança claros, autores como Bostrom (2011) argumentam que futuros desenvolvimentos tecnológicos, como uma "computação gráfica mais realista" e melhorias na tecnologia de inteligência artificial, continuarão a incentivar o envolvimento do usuário, o que levará à "normalização" do uso das tecnologias de realidade virtual e dos próprios metaversos.

Entretanto, não poderíamos deixar de mencionar os riscos, preocupações e limitações quanto ao uso dessas tecnologías que se constituem em relevantes desafíos para nosso proceso de investigação e aos quais ainda

precisamos aprofundar nossa reflexão. Os riscos mais significativos se devem ao fato de que, durante o fenômeno da imersão no dispositivo de realidade virtual, o usuário é alienado da realidade física e inserido num universo de realidade virtual, levantando preocupações quanto aos aspectos relacionados à segurança e dos usuários que envolvem procedimentos de gerenciamento e armazenamento dos dados. A privacidade das informações é uma área de preocupação para os metaversos porque as empresas relacionadas provavelmente coletarão informações pessoais dos usuários por meio de interações e dados biométricos de dispositivos de realidade virtual e aumentada. (Woody, 2011; Bailenson, 2018; Chalmers, 2022; Orland, 2021; Rajan et al, 2018; Brown, 2021)

Impacto y transferencia

O impacto de maior benefício para os participantes da pesquisa refere-se ao acesso a uma tecnologia avançada relativamente nova no Brasil, podendo experimentar ferramentas de realidade virtual e vivências digitais em ambientes de metaverso. Quanto à possibilidade de transferência de conhecimento, é preciso considerar o alto custo dos equipamentos de melhor qualidade, bem como a necessidade de uma grande infraestrutura de rede, computadores e outros equipamentos de suporte para o bom andamento das experiências Pedagógicas. Ainda assim, existem óculos de realidade virtual acessíveis, como o Google Cardboard, que apresentam um caminho possível para levar essa tecnologia de ponta para a sala de aula e os cursos de formação de professores e de profissionais da área da saúde, sendo mais uma possibilidade tecnológica à serviço da área da educação.

Referencias bibliográficas

ANTIN, Doug (2020). "The Technology of the Metaverse, It's Not Just VR". The Startup. Archived from the original on 2021-10-25.

ARBONA, Cristina ; RIVERA, Rosa; PALACIOS (2007). "El uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en psicología clínica." *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento* 4 : 8

BAILENSON, Jeremy. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. WW Norton & Company, 2018.

BOSTROM, Nick (2011) *"Immersive Education Technology Group (IETG)". Media Grid. Archived from the original on 2011-09-08.*

CLARK, Peter (2021). "What Is the Metaverse and Why Should I Care?". Time.

FALS-BORDA, Orlando; MONCAYO, Victor.(2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO/Siglo del hombre, 2009.

FIGUEIREDO, Gustavo; Et Al. (2023). A Incorporação das Tecnologias de Realidade Virtual na Educação e o Desenvolvimento de Experiências Pedagógicas em Ambientes de Metaverso. **Projeto de Pesquisa.** Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Parque Tecnológico da UFRJ e Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde.

FISCHER, Sarah (2021). ""Metaverse" is Wall Street's new favorite buzzword". Axios. Archived from the original on 4 December 2021.

GARCÍA, Camino; ORTEGA, Carlos; ZEDNIK, Herik. (2017) Realidade Virtual e Aumentada: Estratégias de Metodologias Ativas nas Aulas sobre Meio Ambiente. Informática na educação: teoria & prática, 2017, v. 20, n. 1.

GINSBERG, Brandon (2021). "Fashion Is Moving Into the Metaverse -- Here's What to Expect". Rolling Stone.

KIRNER, SICOUTTO (2007)

NEIGER, Chris. (2021) "Virtual reality is too expensive for most people — but that's about to change". Business Insider. Archived from the original on 2021-10-25.

O'BRIAN, Matt; CHAN, Kelvin (2021). "EXPLAINER: What is the metaverse and how will it work?". ABC News. Associated Press. Archived from the original on 4 December 2021.

ROBERTSON, Adi (2021). "What is the metaverse, and do I have to care?". The Verge.

STEPHENSON, Neal. (1992) Snow Crash - A Novel. New York: Bantam Books, 1992.

TORI, Romero.; KIRNER, Claudio.; CISCOUTO, Robson (2012). Aplicaciones didácticas de la realidad virtual al museo pedagógico de arte infantile. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España, 2012. Disponível: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t29925.pdf.

WARREN, Tom (2021). "Microsoft Teams enters the metaverse race with 3D avatars and immersive meetings". The Verge

ZEDNIK, H. et al. (2015) Matriz de decisão das tecnologias digitais na educação. Technology Education for the Future: from simple Growth to Sustainable Quality of Living. São Paulo: COPEC, 2015. v.9. Disponível em https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/70613/41072.

Percepción del estudiantado ante conductas deshonestas frente al profesorado: un análisis en el contexto académico

Eva María Espiñeira Bellón [1]
Nicolas López Jar [1]
[1] *Universidade da Coruña, España*
eva.espineira@udc.es

Resumen

Este estudio se ha enfocado en la deshonestidad académica en el ámbito educativo, investigando la frecuencia del empleo de conductas deshonestas hacia el profesorado, como la falsificación de documentos, omisión de comunicación sobre fraudes, la utilización de pretextos y otros actos similares. Realizado en la Universidade da Coruña durante 2021/2022, el estudio utilizó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental con un cuestionario estructurado al que dan respuesta 457 estudiantes. Se analizó la frecuencia y gravedad de estas conductas, revelando diferencias significativas en la percepción estudiantil. Los resultados subrayan la importancia de promover la integridad académica y una cultura de honestidad. Además, enfatizan la necesidad de formar e informar al estudiantado sobre las consecuencias de la deshonestidad académica. Este análisis contribuye a la comprensión de la deshonestidad académica y puede influir en la formulación de políticas y normativas educativas, resaltando la relevancia de estrategias de formación y concienciación en integridad académica.

Palabras clave: Deshonestidad Académica, Integridad, Percepción Estudiantil, Ética Educativa, Copia en exámenes

Abstract

This study, focused on academic dishonesty in the educational field, investigates dishonest behaviors towards faculty, such as falsification of documents, failure to communicate about fraud, and other similar acts. Conducted at the University of A Coruña during 2021/2022, the study used a quantitative approach and a non-experimental design with a structured questionnaire answered by 457 students. The frequency and severity of these behaviors were analyzed, revealing significant differences in student perception. The results underscore the importance of promoting academic integrity and a culture of honesty. Additionally, they emphasize the need to educate and inform students about the consequences of academic dishonesty. This analysis contributes to the understanding of academic dishonesty and can influence the formulation of educational policies and regulations, highlighting the relevance of training and awareness strategies in academic integrity.

Keywords: Academic Dishonesty, Integrity, Student Perceptions, Educational Ethics, Cheating on exams

Introducción

La integridad académica, definida como el compromiso con valores como la honestidad, la confianza, la justicia, el respeto y la responsabilidad, desempeña un papel fundamental en la formación de individuos competentes y éticos. Sin embargo, diversos estudios han revelado que la deshonestidad académica prevalece en contextos universitarios y en otros ámbitos educativos (Stoesz, & Yudintseva, 2018).

Este fenómeno más allá de cuestionar la validez de los logros académicos también plantea interrogantes sobre cómo la identificación con la escuela, la autoeficacia, los valores personales y la personalidad del estudiantado influyen en la incidencia de comportamientos deshonestos (Fezatte, 2009; Finn, & Frone, 2004; Giluk, & Postlethwaite, 2015; Koscielniak, & Bojanowska, 2019). Además, la deshonestidad académica suscita serias preocupaciones sobre el futuro comportamiento profesional (Guerrero-Dib et al., 2020; Winrow, 2016), problemática que plantea desafíos significativos para la educación y la formación ética.

Dentro del amplio espectro de conductas deshonestas estudiantiles, destacan aquellas relacionadas con el plagio y el engaño (Balbuena, & Lamela, 2015). Comprender los motivos que impulsan al estudiantado a recurrir a estas prácticas y cómo perciben sus propias acciones en el contexto de la educación superior es esencial para abordar eficazmente este problema (Owunwanne, et al., 2010). También se ha investigado en profundidad el perfil del

estudiantado que admite haber cometido actos de deshonestidad académica (Korn, & Davidovitch, 2016). Además, se ha observado una tendencia interesante en relación con la tolerancia hacia el engaño: el estudiantado de niveles superiores tiende a mostrar una menor tolerancia y una mayor condena hacia estas prácticas en comparación con el más joven, lo que sugiere una evolución en la percepción ética a medida que avanza en su formación (Bultas et al., 2017).

Uno de los aspectos más críticos de la deshonestidad académica es la manifestación de conductas deshonestas dirigidas específicamente al profesorado, entre las que prevalecen la falsificación de documentos académicos, la omisión de comunicación al profesorado sobre casos de fraude cometidos por otros/as estudiantes, el uso de falsos pretextos para justificar ausencias en clase, la invención de problemas personales para la modificación de calificaciones y la falsificación de firmas (Cuadrado et al., 2019; Hadi et al., 2014; Hadi et al., 2015; Lowe et al., 2018; Misra et al., 2015; Pupovac et al., 2019; Waltzer et al., 2021).

El objetivo de este trabajo es explorar y analizar la percepción del estudiantado frente a estas conductas.

Método

Este análisis se llevó a cabo utilizando un método cuantitativo y un diseño no experimental de tipo transversal, descriptivo y correlacional. Se recolectaron datos mediante un cuestionario estructurado, que posteriormente fueron examinados usando la prueba t de Student y el análisis de correlación de Pearson.

Población y muestra

El estudio se llevó a cabo en la Universidade da Coruña durante el curso académico 2021/2022. Se aplicó un método de muestreo no probabilístico, específicamente un muestreo por conveniencia. De los/las 13.581 estudiantes inscritos en total, 457 participaron voluntariamente en la encuesta. La proporción de estudiantes por año académico fue la siguiente: primer año (43,01%), segundo año (12,24%), tercer año (17,03%), cuarto año (23,46%), quinto año (1,1%) y sexto año (0,7%) (notando que los años quinto y sexto corresponden a programas que requieren dos años adicionales de máster para completar sus competencias).

Instrumento

La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario especialmente diseñado, conocido como Cuestionario de Integridad Académica (CUGIA-A) utilizando una escala Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (muy frecuente) para medir la frecuencia, y otra escala Likert de 1 (sin gravedad) a 5 (muy grave) para evaluar la gravedad. El cuestionario muestra un coeficiente Alpha de Cronbach de .780 para la frecuencia y de .739 para la gravedad de las acciones.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, se optó por un formato en línea, distribuyéndolo mediante las listas de correo de la Universidad. Se realizó un primer envío seguido de dos recordatorios, espaciados cada uno por un período de 15 días.

Variables

Se recolectaron variables relacionadas con el año académico y el nivel de estudios de los/las participantes. Además, se recogieron datos específicos del cuestionario que abordan la frecuencia y la gravedad de comportamientos relacionados con la integridad académica, enfocándose particularmente en las conductas deshonestas hacia el profesorado.

Resultados

Los datos recogidos en la tabla 1 muestran diferencias significativas en la percepción de la frecuencia y la gravedad de varios comportamientos éticamente cuestionables en un contexto académico frente al profesorado:

- Percepción de menor frecuencia que gravedad: los ítems relacionados con “Falsificar documentos académicos”, “Inventar problemas personales para obtener prórrogas” y “Falsificar la firma de un/a

profesor/a en un documento oficial" mostraron diferencias muy marcadas, con valores p cercanos o iguales a cero. Esto indica que estos comportamientos son percibidos como considerablemente más graves que frecuentes. Es especialmente notable el caso de la falsificación de firmas y documentos, que, aunque se considera que no ocurren muy a menudo, se perciben como actos de extrema gravedad.

- Percepción de mayor frecuencia que gravedad: comportamientos como "Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude entre compañeros/as" y "Utilizar pretextos falsos para justificar la no asistencia" son vistos como más frecuentes que graves. Estos resultados sugieren que, aunque estos actos se reconocen como problemáticos, no se les atribuye la misma gravedad que a los actos de falsificación mencionados anteriormente.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos frecuencia y gravedad. Dimensión profesorado, alumnado UDC.

	NF	NG	MF	MG	DTF	DTGG	t Student	p
Falsificar documentos académicos (certificados de notas, etc.)	416	413	1.57	4.58	.932	.998	-44.88	.000
Omitir la comunicación al profesorado de casos de fraude cometidos por otros/as alumnos/as	415	412	3.21	2.83	1.54	1.42	3.69	.000
Utilizar un pretexto falso para justificar la no asistencia a clase	417	414	3.24	2.78	1.40	1.31	4.89	.000
Inventar problemas personales para que el/la profesor/a modifique la calificación de la evaluación	416	414	2.02	4.07	1.14	1.23	-24.90	.000
Falsificar la firma de un/a profesor/a en un documento	420	417	1.31	4.72	.695	.833	-64.32	.000

Nota: NF= número de sujetos que han respondido al ítem frecuencia; NG= número de sujetos que han respondido al ítem de gravedad; MF= medias frecuencia; MG=medias gravedad, DTF= Desviación típica Frecuencia; DTG=desviación típica Gravedad

La correlación entre la frecuencia (MF) y la gravedad (MG) de dichos comportamientos es de aproximadamente -0.999. Esta fuerte correlación negativa sugiere que los actos que son inusuales o excepcionales en el contexto académico se perciben como más serios o problemáticos. En contraste, comportamientos que, aunque no son ideales, podrían ser más tolerados o menos sancionados, se perciben como más frecuentes, pero menos graves.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio indican una percepción diferenciada de la gravedad y frecuencia de conductas deshonestas, lo que sugiere una jerarquía moral en la valoración de estos comportamientos. Esta percepción se alinea con la necesidad de promover la integridad académica, un compromiso con valores esenciales como la honestidad y la responsabilidad, como se enfatiza en la literatura (Stoesz, & Yudintseva, 2018).

La fuerte correlación negativa (-0.999) entre la frecuencia y gravedad de estas conductas subraya una tendencia clara: los comportamientos menos comunes se consideran más graves, lo que podría indicar una asociación entre la rareza de un comportamiento y su gravedad percibida. Esta interpretación es coherente con una lógica donde se percibe que los comportamientos más dañinos o inaceptables son menos frecuentes, debido a normas sociales más estrictas o sanciones más severas. Esta percepción sugiere que el estudiantado reconoce la seriedad de ciertos actos deshonestos, especialmente aquellos dirigidos al profesorado, como la falsificación de firmas o documentos (Cuadrado et al., 2019; Hadi et al., 2014).

En términos de formación y concienciación, estos resultados destacan la importancia de desarrollar estrategias educativas que aborden específicamente la integridad académica y la ética profesional. La inclusión de programas de formación ética y el fortalecimiento de las políticas institucionales pueden ser cruciales para mitigar la deshonestidad académica. La educación en valores y la clarificación de las normativas sobre conductas aceptables y

no aceptables en el ámbito académico son esenciales para fomentar un entorno educativo basado en la honestidad y el respeto.

Además, los resultados sugieren que las estrategias de intervención deben ser adaptadas al contexto y a la percepción del estudiantado. Por ejemplo, al abordar conductas que se perciben como menos graves pero más frecuentes, como omitir la comunicación de fraudes o utilizar pretextos falsos, se podrían implementar campañas de concienciación que destaquen las consecuencias de estas acciones y promuevan una cultura de transparencia y responsabilidad.

Impacto y transferencia

Los resultados descriptivos han sido distribuidos entre los equipos decanales y equipo Rector de la UDC y tienen impacto en tanto que, además de contribuir al conocimiento existente en deshonestidad académica, puede influir en la formulación de políticas y normativas en instituciones educativas, además de destacar la importancia de la formación del estudiantado en integridad académica y la necesidad de concienciarlo sobre las consecuencias de la deshonestidad académica. Muchas de estas actuaciones ya se llevan a cabo y se pueden ver en https://integridadacademica.com/

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por la Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia. Ref. 18/2022.

Referencias bibliográficas

Balbuena, S., & Lamela, R. (2015). Prevalence, Motives, and Views of Academic Dishonesty in Higher Education. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 3*(2), 69-75. https://www.apjmr.com/wp-content/uploads/2015/05/APJMR-2015-3-2-010-Prevalence-Motives-and-Views-of-Academic-Dishonesty.pdf

Bultas, M., Schmuke, A., Davis, R., & Palmer, J. (2017). Crossing the "line": College students and academic integrity in nursing. *Nurse Education Today, 56,* 57-62. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.012

Cuadrado, D., Salgado, J., & Moscoso, S. (2019). Prevalence and Correlates of Academic Dishonesty: Towards a Sustainable University. *Sustainability, 11*(21), 6062. https://doi.org/10.3390/su11216062

Fezatte, A. (2009). *The NEO Personality Inventory, Attitudes, and Academic Dishonesty*. [Tesis doctoral, University of British Columbia Okanagan]. https://doi.org/10.14288/1.0086030

Finn, K., & Frone, M. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research, 97*(3), 115-121, https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.115-121

Giluk, T., & Postlethwaite, B. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences, 72,* 59-67. https://doi.org/10.1016/J.PAID.2014.08.027

Guerrero-Dib, J., Portales, L., & Heredia-Escorza, Y. (2020). Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity, 16*(2). https://doi.org/10.1007/s40979-020-0051-3

Hadi, K., Paino, H., Ismail, Z., & Dhiyauddin, M. (2014). Forgery in the Making of Audit Report: The Liabilities and Breach of Professional Duties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 145, 110-115. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.06.017

Hadi, K., Paino, H., & Pauzi, S. (2015). The Legal Overview on Falsification, Fraud and Forgery. Procedia. *Economics and Finance, 31,* 581-586. https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01206-X

Korn, L., & Davidovitch, N. (2016). The Profile of Academic Offenders: Features of Students Who Admit to Academic Dishonesty. *Medical ScienceMonitor*, 22, 3043-3055. https://doi.org/10.12659/MSM.898810

Koscielniak, M., & Bojanowska, A. (2019). The Role of Personal Values and Student Achievement in Academic Dishonesty. *Frontiers in Psychology, 10*, art. 1887. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01887

Lowe, M., Londino-Smolar, G., Wendeln, K., & Sturek, D. (2018). Promoting academic integrity through a stand-alone course in the learning management system. *International Journal for Educational Integrity, 14,* 1-11. https://doi.org/10.1007/S40979-018-0035-8

Misra, V., Gupta, S., & Shukla, S. (2015). Intense examination of unusual case of companion tracing. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 2*(5)*,* 87-89. https://www.allsubjectjournal.com/assets/archives/2015/vol2issue5/119.1.pdf

Owunwanne, D., Rustagi, N., & Dada, R. (2010). Students Perceptions Of Cheating And Plagiarism In Higher Institutions. *Journal of College Teaching & Learning (TLC), 7*(11), 59-68. https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.253

Pupovac, V., Popović, S., & Blažina, V. (2019). What Prevents Students from Reporting Academic Misconduct? A Survey of Croatian Students. *Journal of Academic Ethics, 17,* 389-400. https://doi.org/10.1007/s10805-019-09341-5

Stoesz, B., & Yudintseva, A. (2018). Effectiveness of tutorials for promoting educational integrity: a synthesis paper. *International Journal for Educational Integrity, 14*, art. 6. https://doi.org/10.1007/s40979-018-0030-0

Waltzer, T., Samuelson, A., & Dahl, A. (2021). Students' Reasoning About Whether to Report When Others Cheat: Conflict, Confusion, and Consequences. *Journal of Academic Ethics, 20,* 265-287. https://doi.org/10.1007/S10805-021-09414-4

Winrow, B. (2016). Do perceptions of the utility of ethics affect academic cheating. *Journal of Accounting Education, 37,* 1-12. https://doi.org/10.1016/J.JACCEDU.2016.07.001

La competencia para la sustentabilidad en la educación superior. Hacia una propuesta de evaluación [78]

Dulce María Ramos Mora [1]
Claudia Angélica Escobar López [1]
[1] *Universidad Iberoamericana, México*
dulce.ramos@ibero.mx

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo evaluar la competencia para la sustentabilidad en la educación superior. En particular, se propone diseñar un instrumento que valore el desarrollo de esta competencia con un enfoque en el desempeño, el cual pueda aplicarse de forma generalizada a estudiantes de distintas profesiones y en diferentes momentos de su trayecto educativo.

Este instrumento permitirá, además, contar con información para orientar y mejorar los procesos de incorporación de la sustentabilidad en los planes y programas de estudio de la institución en que se centra este trabajo, así como de formación docente y evaluación en este campo.

La investigación consta de las siguientes etapas: a) elaboración de un marco conceptual; b) selección del tipo de instrumento; c) elaboración del perfil de referencia; d) desarrollo de los reactivos; e) aprobación de los ítems; f) realización de entrevistas cognitivas; g) aplicación de pre-pilotaje y grupo focal; h) conformación de la prueba piloto e i) aplicación de la prueba piloto. En este trabajo, se presentan los resultados de las primeras siete fases.

Se considera que la prueba es una propuesta innovadora, ya que permite mirar la competencia en acción, trascendiendo la valoración de conocimientos o el autorreporte.

Palabras clave: sustentabilidad, competencias, evaluación, educación

Abstract

This research aims to evaluate the sustainability competency in higher education. Specifically, it proposes to design an instrument that assesses the development of this competency with an emphasis on performance, which can be broadly applied to students from different professions and at different stages of their educational journey.

Furthermore, this instrument will provide information to guide and enhance the processes of incorporating sustainability into the curriculum of the institution under focus in this work, as well as in teacher training and evaluation in this field.

The research consists of several stages: a) development of a conceptual framework; b) selection of the type of instrument; c) creation of the reference profile; d) development of items; e) approval of items; f) conducting cognitive interviews; g) pre-piloting and focus group application; h) integration of the pilot test and i) pilot test application. This work presents the results of the first seven phases.

The test is regarded as an innovative approach, enabling the observation of competence in action, surpassing the evaluation based solely on knowledge or self-reporting.

Keywords: sustainability, competencies, assessment, education

Introducción

La transición hacia sociedades sustentables demanda educar para la acción. Resulta esencial formar personas capaces de tomar decisiones y plantear soluciones a los problemas que presenta la crisis global, así como comprometerse en procesos de transformación socioambiental. En este propósito, las instituciones de educación superior juegan un papel central.

78 El trabajo que aquí se presenta tuvo su origen en el proyecto de investigación “Evaluación de la Competencia para la Sustentabilidad en la Educación Superior”, coordinado por el Programa Universitario para la Sustentabilidad de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, desarrollado de 2019 a 2021, el cual contó con financiamiento del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la propia universidad.

La comunidad académica coincide en que, para que las personas se conviertan en agentes de cambio, requieren desarrollar un conjunto de competencias clave (Cebrián, Junyent, Mula, 2020).

A pesar de la creciente relevancia que ha cobrado el campo de las competencias para la sustentabilidad en la educación superior (Annelin y Böstrom, 2022; Bianchi, 2020; Redman y Wiek, 2021; UNESCO, 2017; Wiek et. al., 2011; Wiek et. al., 2016), aún existen escasos referentes sobre su evaluación.

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México incorporó en los planes de estudio vigentes la sustentabilidad como una de sus ocho competencias genéricas (Ibero, 2020). Por esta razón, se consideró primordial diseñar un instrumento para valorar el desarrollo de esta competencia en el estudiantado, y que, además, aporte información sobre su transversalización.

La construcción de la propuesta consta de varias etapas: a) elaboración del marco conceptual de la competencia para la sustentabilidad; b) selección del tipo de instrumento; c) elaboración del perfil de referencia; d) desarrollo de los reactivos; e) aprobación técnica y de contenido de los ítems; f) realización de entrevistas cognitivas; g) aplicación de pre-pilotaje y grupo focal; h) conformación de la prueba piloto e i) aplicación de la prueba piloto. Hasta ahora, se concluyó la fase de aprobación técnica y de contenido de los reactivos y próximamente se realizará la prueba piloto. En este trabajo, se presentan los resultados de las primeras siete fases.

Método

El marco conceptual se definió a partir de la revisión de la literatura y el análisis de las competencias genéricas de la institución.

Para el diseño de la prueba, se optó por un enfoque centrado en el desempeño, el cual permite observar y medir la competencia en acción; para ello, coloca a la o el sustentante en situaciones hipotéticas o reales que demandan poner en juego los conocimientos, las habilidades y las actitudes que supone el pensamiento sistémico y el pensamiento prospectivo; asimismo, este enfoque posibilita una evaluación sistemática, objetiva y contextualizada (Messick, 1994). De igual manera, se decidió realizar una prueba estructurada de respuesta cerrada, que permita aplicarse a gran escala.

El perfil de referencia se construyó a partir del marco conceptual de la competencia y contiene los aspectos centrales que se pretenden observar con el instrumento (Ceneval, 2013). A partir de él, se establece el tamaño de la prueba, considerando que cumpla con los requisitos psicométricos que le den validez (Verdejo, 2017).

Los ítems fueron elaborados por un equipo multidisciplinario, conformado por docentes, especialistas en evaluación educativa y educadores(as) ambientales, los cuales se almacenaron en un sistema de administración de reactivos. Para cada ítem se estima la dificultad y se justifica la respuesta correcta. Un consejo realizó la revisión técnica y de contenido de los reactivos y seleccionó aquellos que se presume miden el perfil de referencia (constructo de interés).

La prueba se validó tanto cualitativa como cuantitativamente. Se llevaron a cabo entrevistas uno a uno con el fin de conocer el proceso cognitivo que subyace a las respuestas de los participantes, identificar posibles problemas, detectar sesgos, evaluar la relevancia y la claridad de los ítems. Asimismo, se realizaron grupos focales a partir de un guion prediseñado con el propósito de obtener retroalimentación cualitativa desde la perspectiva de los usuarios, entre ellos su relevancia, claridad, dificultad percibida, adecuación de los ítems, entre otros.

Por otro lado, se llevó a cabo un pre-piloto con profesores y estudiantes. Las respuestas de los encuestados se analizaron mediante software especializado que aplica el modelo de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) de dos parámetros para estimar la dificultad y discriminación de cada reactivo. A partir de los resultados se eliminaron los ítems con parámetros fuera del rango aceptable, es decir, cuando tienen una discriminación negativa o demasiado alta o si son muy fáciles o difíciles para la población objetivo.

Los resultados del análisis estadístico y la información cualitativa obtenida en los grupos focales y las entrevistas cognitivas se utilizaron para realizar ajustes y para integrar la prueba piloto final que se aplicará a una muestra representativa de 500 personas. Es importante destacar que se trata de un proceso iterativo de mejora basado en evidencia.

Resultados

Marco conceptual

Las competencias clave para la sustentabilidad suponen la movilización de habilidades cognitivas, prácticas y actitudinales (Cebrian, et.al., 2020), las cuales permiten a las personas comprender y abordar la complejidad de los desafíos de manera efectiva y actuar como agentes de cambio hacia la sustentabilidad (Cebrián y Junyent, 2015; Lambrechts y Van Petegem, 2016).

Aun cuando diferentes autores y autoras (Murga, 2015; UNESCO, 2017; Wiek et. al., 2016) proponen distintos marcos de competencias clave para la sustentabilidad, la institución decidió incorporar una sola competencia de carácter genérico.

Esta se definió como la capacidad de:

> *Intervenir activamente en procesos de transformación socioambiental, mediante la toma de decisiones y la propuesta de solución a problemas del ámbito personal, ciudadano y profesional, con base en el pensamiento crítico, sistémico y prospectivo y la búsqueda de la justicia social y el respeto por la vida.*

Esta se considera una competencia compleja conformada a su vez por cuatro subcompetencias: pensamiento crítico, sistémico y prospectivo, así como compromiso ético, que se encuentran estrechamente relacionadas y actúan de manera sinérgica.

En esta investigación, se decidió enfocar en las subcompetencias de pensamiento sistémico y prospectivo.

Perfil de referencia

Este describe los desempeños esperados para cada una de las subcompetencias en diferentes niveles, es decir, aquello que se espera que el estudiantado demuestre como evidencia del desarrollo de la competencia, y constituye la base para la construcción de los reactivos. Los desempeños se organizan en: áreas, elementos, evidencias de logro y definiciones operacionales.

Para cada subcompetencia, se definieron dos áreas: “comprensión de la crisis global y la sustentabilidad” y “propuesta de solución y toma de decisiones dirigidas a la sustentabilidad”. Asimismo, cada área se desglosó en elementos, y para cada uno de ellos se definieron evidencias de logro, que son las acciones que se espera realice el estudiantado como muestra de que posee la capacidad. El perfil incluye definiciones operacionales, que son enunciados que especifican el contexto de aplicación, esto es, el escenario en el que se evaluará cada operación.

La figura 1 muestra el perfil de referencia.

Reactivos

Se desarrollaron dos tipos de reactivos: individuales y multirreactivos. Los primeros exponen un problema o tarea a solucionar planteado de forma breve. Los multirreactivos describen un caso relacionado con la crisis socioambiental o la sustentabilidad, del cual se desprende un conjunto de preguntas. En ambos, se busca contar con evidencias sobre la capacidad de las personas de realizar las actividades cognitivas especificadas en el perfil de referencia (CENEVAL, 2013).

El pre-piloto estuvo conformado por 72 reactivos individuales y siete multirreactivos, con 55 ítems asociados.

La figura 2 muestra un ejemplo de reactivo individual.

Validación

Se aplicaron entrevistas cognitivas uno a uno a 13 estudiantes y 7 profesores.

Se aplicó un pre-piloto a 130 sustentantes de 21 licenciaturas. Una vez que las y los respondientes concluyeron la prueba participaron en un grupo focal.

La información obtenida a partir del análisis estadístico descartó 39 reactivos cuyos parámetros se salían del rango aceptable. Los 88 reactivos restantes se analizaron uno a uno por un comité. Esta información, aunada a los resultados cualitativos permitieron hacer ajustes a los reactivos con el fin de mejorar la validez y confiabilidad del instrumento que se aplicará en la prueba piloto.

La información obtenida a partir del análisis estadístico descartó 39 reactivos cuyos parámetros se salían del rango aceptable. Un comité técnico analizó los 88 reactivos restantes considerando la información cualitativa y cuantitativa y determinó los ítems que requerían algún ajuste. Este proceso permitió mejorar la validez y confiabilidad del instrumento que se aplicará en la prueba piloto.

Discusión y conclusiones

La investigación propone una vía para evaluar el desarrollo de la competencia para la sustentabilidad en la educación superior. En concreto, plantea un instrumento centrado en el desempeño, que permita advertir si la o el sustentante es capaz de movilizar los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas para la resolución de un problema, o el planteamiento de una solución relacionada con la sustentabilidad desde la perspectiva sistémica y prospectiva. Con ello, se busca trascender la valoración de conocimientos o el autorreporte, que son las formas de evaluación de la sustentabilidad más referidas en la literatura. Al mismo tiempo, posibilita su aplicación simultánea a un gran número de estudiantes.

La prueba pretende valorar el progreso en el desarrollo de la competencia en el estudiantado a lo largo de su trayecto formativo. Asimismo, permite contar con información sobre el proceso de incorporación de la sustentabilidad en la institución, comparar resultados entre programas académicos, así como establecer correlaciones entre la formación del cuerpo docente y los resultados de la prueba. La información recabada será útil para identificar los programas académicos con los mejores resultados. Por otra parte, el análisis de sus planes de estudio, de la formación del profesorado y de los métodos de enseñanza hará posible distinguir buenas prácticas.

Para el diseño del instrumento, fue necesario acotar el marco conceptual y seleccionar solo aquellos aspectos que pueden ser observados y cuantificados por medio de una prueba estructurada cerrada. En este sentido, se reconocen las limitaciones del instrumento, así como la necesidad de complementar la evaluación con otros métodos.

La creación de los reactivos representó un reto, no sólo porque implicó crear problemas reales o hipotéticos cuya solución requiere la movilización de la competencia para la sustentabilidad, sino porque precisó plantear problemas significativos y del contexto cercano del estudiantado. Para ello, la participación de expertos fue fundamental.

Se considera que la prueba es formativa en tanto que aborda diversos temas relacionados con la crisis global y la sustentabilidad, esto fue confirmado en los grupos focales y en las entrevistas cognitivas en las que los sustentantes declararon haber aprendido sobre estos temas.

El primer ejercicio de validación del instrumento arrojó información cualitativa y cuantitativa valiosa para ajustar los reactivos e integrar la prueba piloto que se llevará a cabo en el segundo semestre de este año, la cual permitirá contar con información sobre la consistencia interna, la confiabilidad y la validez del instrumento. Este proceso es iterativo dado que la información podría plantear la necesidad de regresar a etapas previas si se realizan cambios significativos en la prueba.

La construcción colaborativa enriqueció el instrumento con la perspectiva y la experiencia de las y los participantes y, al mismo tiempo, estos vieron fortalecidas sus capacidades en torno a las competencias para la sustentabilidad y la evaluación educativa. Sin embargo, este ejercicio también mostró el desafío que implica el trabajo interdisciplinario.

Por último, es necesario insistir en que la evaluación educativa es un proceso vivo, con implicaciones conceptuales, metodológicas y técnicas que se relacionan entre sí; este no opera en forma lineal, sino iterativa, que supone constantes ejercicios de diálogo y reconceptualización, con el fin de realizar las modificaciones y los ajustes necesarios.

Impacto y transferencia

El instrumento que se presenta constituye un aporte al campo de la educación para la sustentabilidad en la educación superior.

Se considera una propuesta innovadora, debido a que permite mirar la competencia en acción, trascendiendo la valoración de conocimientos o el autorreporte.

La investigación tiene un impacto potencial, tanto para la institución como para otras que enfrentan desafíos similares, ya que permite identificar fortalezas y debilidades en el diseño curricular, la formación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la sustentabilidad en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Annelin, A., y Böstrom, G.O. (2022). An assessment of key sustainability competencies: A review of scales and propositions for validation. *International Journal of Sustainability in Higher Education,* 24(9), 53-69.

Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences. A systematic literature review.* Luxemburgo: Publications Office of European Union.

Cebrián, G., y Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views, *Sustainability,* 7(3), 2768–2786.

Cebrián, G., Junyent, M., y Mulà, I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emergint teaching and research developments. *Sustainability,* 12(2), 579.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (2013). *Lineamientos para la construcción de reactivos de opción múltiple*. México: Ceneval.

Ibero (2020). Marco Operativo para el Diseño de Planes de Estudios de licenciatura. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (documento interno). https://enlinea.uia.mx/plan_estudio/Marco_operativo_CDMX_2020.pdf

Lambrechts, W., y Van Petegem, P. (2016). The interrelations between competences for sustainable development and research competences. *International Journal of Sustainability in Higher Education,* 17 (6), 776-795.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, *23*(2),13-23.

Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la agenda global post 2015. *Foro de Educación*, *13*(19), 55-83. http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374/299

Redman, A., y Wiek, A. (2021). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education,* 6.

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. París: UNESCO. (autores principales: Marco Rieckmann, Lisa Mindt y Senan Gardiner). http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524 /252423s.pdf

Verdejo, P. (2017). Criterios para la evaluación y evaluación del criterio: la profesionalización de la evaluación en las instituciones de educación superior. México: Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo.

Wiek, A., Withycombe, L., y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, *6*(2), 203-218.

Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R. W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., y Withycombe, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. En M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, e I. Thomas (Ed.), *Routledge handbook of higher education for sustainable development*. Routledge.

Figura 1.

Perfil de referencia del instrumento de evaluación de la competencia para la sustentabilidad

Área	Elemento	Evidencia (Ejemplo)	Definición operacional (Ejemplo)
A1 Comprensión de la crisis global y la sustentabilidad desde una perspectiva sistémica	E1 Características y manifestaciones de la crisis global	Identifica las características de la crisis global. Reconoce e interrelaciona sus principales manifestaciones.	De un conjunto de opciones, elige la que plantea las principales manifestaciones de la crisis global.
	E2 Causas de la crisis global	Identifica las características del modelo de desarrollo dominante y su relación con la crisis global.	De un conjunto de opciones, elige la que explica la relación entre el modelo económico dominante y la crisis global.
	E3 Características y dimensiones de los problemas socioambientales	Identifica las características de los problemas socioambientales; identifica e interrelaciona las dimensiones de los problemas socioambientales.	Dado un problema socioambiental, elige la opción que indica las dimensiones que están implicadas en él (ecológica, económica, social, política, cultural…).
	E4 Características de la sustentabilidad	Conoce el concepto de desarrollo sustentable y lo contrasta con el de sustentabilidad. Conoce los principios ecológicos, sociales y económicos de la sustentabilidad.	De un conjunto de opciones, elige la que plantea las principales controversias en el debate en torno al desarrollo sustentable y la sustentabilidad.
A2 Propuesta de solución y toma de decisiones dirigidas a la sustentabilidad desde una perspectiva sistémica	E1 Análisis holístico e integrado de un problema socioambiental	Identifica los elementos o componentes que conforman un problema / fenómeno / sistema, y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos, así como las emergencias.	Dado un caso que describe un problema socioambiental reconoce los principales factores, dimensiones, y/o actores que intervienen en el problema.
	E2 Soluciones y decisiones que minimizan el impacto negativo en el sistema o contribuyen a la sustentabilidad.	Evalúa diferentes opciones para abordar el problema o tomar la decisión teniendo en cuenta su potencial para resolverlo, así como sus posibles impactos positivos y negativos en la sociedad y el ambiente. Además, considera los recursos disponibles y las limitaciones del sistema socioambiental.	Dado un caso que describe un problema socioambiental reconoce en el sistema puntos de intervención estratégicos que pueden generar el mayor cambio positivo (aquellos que pueden producir un efecto dominó, los que tienen mayores posibilidades de transformación y en los que ya están ocurriendo cambios positivos…).
A3 Comprensión de la crisis global y la sustentabilidad desde una perspectiva prospectiva	E1 Evolución de la crisis global y escenarios de futuro.	Analiza tendencias de temas relacionados con la crisis global e infiere los tipos de escenarios de futuro (probables/posibles/sustentables).	A partir del análisis de datos, gráficos o narrativas que muestren las tendencias de un cierto tema relacionado con la crisis global, elige la opción que describe lo que se espera que ocurra en un escenario probable/posible/sustentable.
	E2 Escenarios de futuro sustentables.	Reconoce la necesidad de llevar a cabo transformaciones de carácter estructural para modificar tendencias y alcanzar futuros sustentables.	De un conjunto de opciones, elige la que explica por qué las transformaciones estructurales son necesarias para alcanzar futuros sustentables.
A4 Propuesta de solución y toma de decisiones dirigidas a la sustentabilidad con una perspectiva prospectiva.	E1 Análisis prospectivo de un problema socioambiental.	Identifica las tendencias que pueden incidir en el problema a largo plazo.	Dado un caso que describe un problema socioambiental elige la opción que plantea las principales tendencias del presente que pueden incidir en el futuro del problema.
	E2 Estrategias y decisiones que contribuyen a la sustentabilidad.	Identifica y evalúa posibles riesgos ambientales y sociales, a corto, mediano y largo plazo de la decisión o la solución.	Dado un caso que describe un problema socioambiental, elige la decisión o estrategia de solución que considere las amenazas, la vulnerabilidad y los riesgos ambientales y/o sociales.

Figura 2.

Ejemplo de reactivo individual

Base del reactivo	¿Cuál de las siguientes opciones explica la relación entre el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad?
Respuesta correcta	El aumento en la concentración de CO_2 provoca la acidificación de los océanos, lo que afecta a los arrecifes de coral
Distractor 1	El aumento de la temperatura global contribuye al aumento de la biodiversidad pues proporciona un ambiente más cálido
Distractor 2	La pérdida de la biodiversidad no se relaciona con el cambio climático ya que las especies se adaptan a las condiciones del clima
Distractor 3	El cambio climático afecta principalmente a las especies polares y no impacta a la biodiversidad de otras regiones del mundo

Criterios y principios para valorar la instrucción matemática en la reconstrucción de tejido social en Colombia

Nathalia Valderrama Ramírez [1]
Francisco Javier Diez [1]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
nvaldera7@alumnes.ub.edu

Resumen

Este trabajo surge de la investigación doctoral que indaga el papel de las matemáticas escolares en contextos rurales de Colombia, afectados por la violencia. Toma como marco de referencia los Criterios de Idoneidad Didáctica del Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción Matemática (EOS). Tiene como objetivo responder a la pregunta ¿Cómo puede aportar la educación matemática en la construcción de procesos de paz, en el desmantelamiento de la violencia como característica "natural" de una sociedad vulnerada por años de conflicto?

Esta contribución pretende presentar el resultado de la revisión de literatura basada en la búsqueda de enfoques teóricos que articulen y/o complementen el marco de referencia didáctico-matemático en una perspectiva social de la instrucción matemática que promueva la transformación de los escenarios tradicionales en espacios democráticos, dialógicos y pacíficos.

Palabras clave: Educación, matemáticas, democracia y paz.

Abstract

This work arises from doctoral research that investigates the role of school mathematics in rural contexts of Colombia, affected by violence. It takes as a frame of reference the Didactic Suitability Criteria of the Ontosemiotic Approach to Mathematical Cognition and Instruction (EOS). It aims to answer the question: How can mathematics education contribute to the construction of peace processes, in the dismantling of violence as a "natural" characteristic of a society damaged by years of conflict? This contribution aims to present the result of the literature review based on the search for theoretical approaches that articulate and/or complement the didactic-mathematical frame of reference in a social perspective of mathematics instruction that promotes the transformation of traditional scenarios into democratic, dialogic and peaceful spaces.

Keywords: Education, mathematics, democracy and peace.

Introducción

El proyecto de investigación doctoral tiene como fin identificar aspectos relevantes en los procesos de enseñanza que permitan analizar la idoneidad didáctica en la instrucción matemática y la pertinencia de la educación matemática en relación con los objetivos, desafíos y necesidades de la educación en contextos rurales. Para lo que se propone indagar/valorar algunas prácticas/propuestas de enseñanza aprendizaje de las matemáticas que han llevado a cabo en territorios rurales después de la firma del acuerdo de paz del 2016 que dio fin al conflicto con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y posibilitó un camino de paz y reconciliación en el que la educación tiene un papel fundamental. Para lograr lo anterior se hace necesario una revisión de la literatura en diferentes enfoques teóricos que permitan complementar el marco de referencia propio de la didáctica de las matemáticas, con el fin de considerar desde esta perspectiva unos criterios de indagación y construir unas categorías de análisis que sirven como base para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos. En este trabajo se presenta el resultado de esa revisión con la elección de un marco en particular.

Método

Marco de revision teórica

Primero se selecciona un marco de referencia propio de la Didáctica de las matemáticas:

Desde una perspectiva Semiótica autores como (Godino, Batanero y Font, 2007) vienen desarrollando la

perspectiva teórica para la educacion matemática denominada “Enfoque Ontosemiótico” en el que se reconoce fundamentalmente el papel del lenguaje y la semiótica para describir y comprender los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, considerando también las cuestiones ontológicas como fundamentales.

En este trabajo se ha elegido dicho Enfoque EOS, tomando como herramienta metodológica los Criterios de Idoneidad Didáctica. Godino, Bencomo, Font, y Wilhelmi (2006) establecen que como mínimo se deben proponer seis criterios para valorar la idoneidad didáctica de los procesos de instrucción matemática, identificarlos permite considerar un proceso idóneo, así:

1. Idoneidad epistémica, valorar si las matemáticas que se enseñan son unas “buenas matemáticas”.
2. Idoneidad cognitiva, valora antes de iniciar el proceso de instrucción, si lo que se quiere enseñar está a una distancia razonable de lo que saben los alumnos y, después del proceso, si los aprendizajes logrados se acercan a los que se pretendían enseñar.
3. Idoneidad interaccional, valora si la interacción ha resuelto dudas y dificultades de los alumnos.
4. Idoneidad mediacional, para valorar la adecuación de recursos materiales y temporales utilizados en el proceso de instrucción.
5. Idoneidad emocional, valora la implicación (interés, motivación) de los alumnos en el proceso de instrucción.
6. Idoneidad ecológica, valora la adecuación del proceso de instrucción al proyecto educativo del centro, las directrices curriculares, las condiciones del entorno social y profesional.

Estos criterios establecen a su vez los indicadores propuestos y explícitos en las tablas 1 – 6 [con la nomenclatura agregada para efectos del análisis)

Continuando con la revisión literaria surgen algunos elementos de educación para la paz, lo que implica pensar en una educación justa, democrática, dialógica y solidaria entre otros. En esta línea se revisa un movimiento histórico que viene de años atrás principalmente después de la segunda guerra mundial en el movimiento de Escuela Nueva, cuando la UNESCO por su parte empieza a preocuparse por una educación para la paz, luego encontramos la idea de la No Violencia y la Investigación para la Paz y el desarrollo. posteriormente se ha venido trabajando la paz como antítesis de la violencia, se ha denominado Paz Positiva, encontrando un marco de actuación pedagógica en el modelo socio-cognitivista de Vygotskiy (1979) citado en Vidanes, (2007). Recogiendo estas ideas de educacion y paz y considerando la idea de la UNESCO de las matemáticas como una ciencia que represente un instrumento de paz y desarrollo, se entiende que enseñar matemáticas en la escuela debe generar procesos pacíficos, democráticos, solidarios, de respeto, tolerancia en contraposición a unas prácticas de educacion matemática violentas, individualistas, competitivas en las que se destacan solo unos pocos individuos y esos pocos son socialmente avalados con la idea de “eres inteligente cuando sabes o no matemáticas”.

De ahí que se considera y selecciona el Modelo de Aprendizaje Dialógico (AD) como una herramienta teórica en un paradigma de educación utópico posible. Según Flecha, (1997) y Aubert, et.al., (2008) la principal característica del AD es la interacción y la comunicación como factores fundamentales en el aprendizaje en un dialogo se respeta y valora las diferencias, se justifican en base a los argumentos y no a relaciones de poder dando énfasis en aquellas interacciones que potencian el aprendizaje y conllevan a la transformación del entorno siempre en búsqueda de una educacion igualitaria que incluirá la democracia, justicia, equidad, y solidaridad. Considera que el conocimiento es resultado de los procesos dialógicos en el aula y tiene implícito la formación

las investigaciones en las que se soporta han demostrado que a través de un dialogo dirigido se logran acuerdos entre los participantes en torno a las realidades, vivencias o sentimientos, ayudando a las personas a resolver situaciones problemáticas y aprenden ya que alcanzan una comprensión más compleja del mundo.

El AD se sustenta en siete principios que priorizan: i) la transformación del entorno social desde la educación, ii) los diálogos igualitarios, en los que se valoran todas las participaciones en igualdad de condiciones en función de los argumentos sin atender en absoluto a relaciones de poder, iii) la inteligencia cultural entendida como el conjunto de saberes, conocimientos y habilidades que no se limitan a la inteligencia académica, iv) La dimensión instrumental, el aprendizaje se potencia en la diversidad de las personas y requiere aprender todos los conocimientos que se consideran necesarios para vivir en la sociedad de hoy, el aprendizaje instrumental es intensificado y profundizado desde el marco dialógico, v) la creación de sentido, la escuela el aula como un lugar para soñar, sentir y dar sentido a la existencia, un lugar para dialogar y no para callar, vi) la solidaridad, practicas a favor de la democracia, no existe la selección de los mejores y entre todos ayuda a superar cualquier tipo de exclusión en el aula, y vii) igualdad de diferencias, una educación igualitaria que considere equitativamente las diferencias y reconozca en la diversidad oportunidades de aprendizaje.

Resultados

Teniendo como consecuencia desde la revisión literaria un marco didáctico matemático (CID) y un enfoque de aprendizaje (AD) y con las ideas recogidas en los diferentes apartados se construyen los indicadores del AD y se relacionan con los CID.

Criterios de idoneidad diáctica:

Tabla 1

Criterio de idoneidad Epistémica

CRITERIO	COMPONENTE	INDICADOR
Epistémico Representatividad Conexiones	Errores	**[C.ep.1.1]** Se evidencia de prácticas que se consideren incorrectas desde el punto de vista matemático.
	Ambigüedades	Evidencia de ambigüedades que puedan llevar a la confusión a los alumnos: **[C.ep.2.1]** Definiciones y procedimientos clara y correctamente enunciados y adaptados al nivel educativo al que se dirigen. **[Ep.2.2]** Adecuación de las explicaciones, comprobaciones, demostraciones al nivel educativo a que se dirigen, uso controlado de metáforas.
	Riqueza de procesos	**[C.ep.3.1]** El desarrollo de las tareas contempla la realización de procesos de la actividad matemática: Modelización, Argumentación, resolución de problemas y conexiones.
	Representatividad	**[C.ep.4.1]** Los significados parciales como: Þ Definiciones Þ Propiedades Þ Procedimientos son una muestra representativa de la complejidad de la noción matemática que se quiere enseñar contemplada en el currículo. Para uno o varios significados parciales, se usan diferentes modos de expresión: Verbal, gráfico, simbólico y Se realizan tratamientos y conversiones entre los mismos.

Tabla 2

Criterio de idoneidad Cognitiva

CRITERIO	COMPONENTE	INDICADOR
Cognitiva Proximidad Demanda colectiva	Conocimientos previos (Componentes similares a la idoneidad epistémica)	**[C.cg.1.1]** Los alumnos tienen los conocimientos previos necesarios para el estudio del tema: Se han estudiado anteriormente El profesor planifica su estudio Los significados pretendidos se pueden alcanzar (tienen una dificultad manejable) en sus diversas componentes.
	Adaptación curricular a las **diferencias individuales**	**[C.cg.2.1]** Se incluyen actividades de ampliación y de refuerzo.
	Aprendizaje	**[C.cg.3.1]** Los diversos modos de evaluación muestran la apropiación de los conocimientos / competencias pretendidas o implementadas.
	Alta demanda cognitiva	**[C.cg.2.1]** Se activan procesos cognitivos relevantes: generalización, conexiones intra-matemáticas, cambios de representación, conjeturas y promueve procesos metacognitivos.

Tabla 3

Criterio de idoneidad Interaccional

CRITERIO	COMPONENTE	INDICADOR
Interaccional Negociación	Interacción docente - discente	**[C.in.1.1]** El profesor hace una presentación adecuada del tema: presentación clara y bien organizada, no habla demasiado rápido, enfatiza los conceptos clave del tema **[C.in.1.2]** Se reconocen y resuelven los conflictos de significado de los alumnos: se interpretan correctamente los silencios de los alumnos, sus expresiones faciales, sus preguntas, se hace un juego de preguntas y respuestas adecuado **[C.in.1.3]** Se busca llegar a consensos con base al mejor argumento **[C.in.1.4]** Se usan diversos recursos retóricos y argumentativos para implicar y captar la atención de los alumnos. **[C.in.1.5]** Se facilita la inclusión de los alumnos en la dinámica de la clase y no la exclusión
	Interacción entre discentes	**[C.in.2.1]** Se favorece el diálogo y comunicación entre los estudiantes. Se favorece la inclusión en el grupo y se evita la exclusión.
	Autonomía	**[C.in.3.1]** Se contemplan momentos en los que los estudiantes asumen la responsabilidad del estudio § Exploración § Formulación § validación
	Evaluación formativa	**[C.in.3.4]** Observación sistemática del progreso cognitivo de los alumnos.

Tabla 4

Criterio de idoneidad Mediacional

CRITERIO	COMPONENTE	INDICADOR
Mediacional Disponibilidad	Recursos materiales: Manipulativos Calculadoras computadoras	[C.me.1.1] Uso de materiales manipulativos e informáticos que permiten introducir buenas situaciones, lenguajes, procedimientos, argumentaciones adaptadas al significado pretendido. [C.me.1.2] Las definiciones y propiedades son contextualizadas y motivadas usando situaciones y modelos concretos y visualizaciones.
	Cantidad de alumnos Horario §Condiciones del aula	[C.me.2.1] El número y la distribución de los alumnos favorece llevar a cabo la enseñanza pretendida. [C.me.2.2] El horario del curso es apropiado (por ejemplo, no se imparten todas las sesiones a última hora) [C.me.2.3] El aula y la distribución de los alumnos es adecuada para el desarrollo del proceso instruccional pretendido.
	Tiempo § De la enseñanza colectiva o tutoría § De aprendizaje	[C.me.3.1] Adecuación de los significados pretendidos /implementados al tiempo disponible (presencial y no presencial). [C.me.3.2] Inversión del tiempo en los contenidos más importantes o nucleares del tema. [C.me.3.3] Inversión del tiempo en los contenidos que presentan más dificultad.

Tabla 5

Criterio de idoneidad Ecológica

CRITERIO	COMPONENTE	INDICADOR
Ecológica Currículo_Escuela_Sociedad	Adaptación al currículo	[C.ec.1.1] Los contenidos, su implementación y evaluación se corresponden con las directrices curriculares.
	Conexiones intra e interdisciplinares	[C.ec.2.1] Los contenidos se relacionan con otros contenidos matemáticos: § conexión de matemáticas avanzadas con las matemáticas del currículo § conexión entre diferentes contenidos matemáticos contemplados en el currículo o bien con contenidos de otras disciplinares: § contexto extra-matemático bien con contenidos de otras asignaturas de la etapa educativa
	Utilidad sociolaboral	[C.ec.3.1] Los contenidos son útiles para la inserción sociolaboral.
	Innovación didáctica	[C.ec.4.1]: Innovación basada en la investigación y la práctica reflexiva: introducción de nuevos contenidos, Uso de recursos tecnológicos, formas de evaluación y organización del aula

Tabla 6

Criterio de idoneidad Emocional

CRITERIO	COMPONENTE	INDICADOR
Emocional Implicación	Intereses y necesidades	[C.em.1.1] Selección de tareas de interés para los alumnos. [C.em.1.2] Proposición de situaciones que permitan valorar la utilidad de las matemáticas en la vida cotidiana y profesional.
	Actitudes	[C.em.2.1] Se promueve/evidencia la implicación en las actividades, la perseverancia, responsabilidad, etc. [C.em.2.2] Se favorece la argumentación en situaciones de igualdad; el argumento se valora en sí mismo y no por quien lo dice.
	Emociones	[C.em.3.1] Se promueve la autoestima, evitando el rechazo, fobia o miedo a las matemáticas. § [C.em.2.1] Se resaltan las cualidades de estética y precisión de las matemáticas.

Aprendizaje Dialogico

Indicadores propuestos para el segundo marco teorico seleccionado y señalando sus conexiones con CID

Tabla 7

Indicadores del Dialogo igualitario

PRINCIPIO		INDICADOR	CONEXIÓN CI
DIALOGO IGUALITARIO	[$P_{1.1}$]	Proceso de interacción a partir de diálogos horizontales (inclusión de todas las voces sin relaciones de poder) basados en la argumentación (la fuerza de los argumentos) y el consenso	[C.em.2.1], [C.in. 1.. [C.in.2.1]
	[$P_{1.2}$]	El aprendizaje se da a partir de una interacción correlacional entre profesor-estudiante - estudiantes, porque se construyen interpretaciones con base en los argumentos aportados (despertando inteligencias)	[C.in.1.1], [C.in.2.:
	[$P_{1.3}$]	Ningún aprendizaje se da por concluido siempre hay la posibilidad de discusión	[C.cg.3.1]

Tabla 8

Indicadores de la Inteligencia cultural

PRINCIPIO		INDICADOR	CONEXIÓN CID
INTELIGENCIA CULTURAL	[P2.1]	**Altas expectativas**: todas las personas tienen capacidades para aprender y para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. (para esto se debe promover: la autoconfianza, la transferencia cultural y la creatividad dialógica)	[C.em.3.1], [C.in.1.1], [C.in.3.4]
	[P2.2]	Incluye otras dimensiones de la interacción humana, más allá de las que son exclusivamente académicas (Inteligencia Académica + Inteligencia Práctica + Acción Comunicativa), así lograr aprendizajes cognitivos, estéticos y afectivos.	[C.cg.2.1], [C.in.3.4]
	[P2.3]	La escuela (incluyendo sus colectivos) debe aportar (desde la I.C) para superar discriminaciones clasistas, racistas, sexistas o edistas que tienden a excluirlos.	[C.ec.3.1]
	[P2.4]	El aprendizaje se basa en las capacidades y no en los déficits intelectuales	[C.Cg3], [C.in.3.4]
	[P2.5]	Las capacidades cognitivas se entienden como diferentes nunca inferiores	[C.cg.4.1]

Tabla 9

Indicadores de Transformación

PRINCIPIO		INDICADOR	CONEXIÓN CID
TRANSFORMACIÓN	[P3.1]	La educación, la formación, la escuela como transformadores del entorno social, de las relaciones entre las personas y su entorno.	[C.ec.3.1]
	[P3.2]	Búsqueda de transformaciones igualitarias, que sean resultado del diálogo, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas o colectivos.	[C.ec.3.1], [C.in.2.1]
	[P3.3]	Transforma las relaciones entre las personas y su entorno (entiende a las personas no como seres de adaptación sino de transformación).	[C.ec.3.1]
	[P3.4]	Permite pasar de relaciones de exclusión a otras de creación cultural que permitirán transformar sus vidas (personales, familiares y de sociedad)	[C.ec.3.1], [C.in.3.4]
	[P3.5]	La escuela como oportunidad para salir de las desigualdades.	[C.ec.3.1]

Tabla 10

Indicadores de la Dimensión instrumental

PRINCIPIO		INDICADOR	CONEXIÓN CID
DIMENSIÓN INSTRUMENTAL	[P4.1]	**Construir conocimiento** a través del diálogo y la reflexión, fomentando la curiosidad epistemológica y el cuestionamiento a través de las preguntas.	[C.ep.3.1], [C.ep.4.1]
	[P4.2]	Predisposición para interesarse por las cosas, plantearse preguntas e intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar respuestas	[C.in.2.1] [C.cg.3.1]
	[P4.3]	Se toman decisiones en colectivo a partir de argumentos sobre los objetivos y contenidos en marcados en "de la cultura de la queja a la cultura de la posibilidad"	[C.me.3.1], [C.me.3.2], [C.me.3.3]
	[P4.4]	**Requiere aprender** todos los conocimientos que se consideran necesarios para vivir en la sociedad de hoy, desarrollando la capacidad de selección y procesamiento de la información como instrumento cognitivo a partir del diálogo y la reflexión.	[C.in.3.4], [C.in.3.1]
	[P4.5]	Se incluye a todas las personas (también a las minorías) oponiéndose a la colonización tecnócrata, en **el dialogo** se permite comprender los argumentos ajenos y aportar los propios	[C.in.2.1]
	[P4.6]	**El aprendizaje instrumental** es intensificado y profundizado desde un marco dialógico.	[C.in.2.1]
	[P4.7]	**La reflexión**, es imprescindible para comprender con profundidad las tareas a realizar y para tener creatividad en la construcción de nuevas estrategias/respuestas	[C.ec.4.1]

Tabla 11

Indicadores de Creación de sentido

PRINCIPIO		INDICADOR	CONEXIÓN CID
CREACIÓN DE SENTIDO	[P5.1]	La escuela, el aula como un espacio para soñar, sentir, dar sentido a nuestra existencia, desde un dialogo igualitario en el que puede resurgir el sentido que orienta los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor y más solidaria.	[C.ec.3.1]
	[P5.2]	Se recrea el sentido de los aprendizajes en la vida misma. No hay oposición entre el diálogo pedagógico/disciplinar y cotidiano, sino colaboración y enriquecimiento mutuo.	[C.ep.3.1], [C.ep.4.1], [C.em.1.2]
	[P5.3]	Se preocupa por las demandas y necesidades de las personas que participan en el proceso	[C.em.2.2], [C.em.2.1]
	[P5.4]	El aula como espacio para conversar y no para callar	[C.em.2.2]

Tabla 12

Indicadores del principio de Solidaridad

PRINCIPIO		INDICADOR	CONEXIÓN CID
SOLIDARIDAD	[$P_{6.1}$]	La principal fuerza motivadora es conseguir el aprendizaje de todo el mundo, lo cual **reduce el fracaso escolar y la exclusión social.**	**[C.cg1.1], [C.cg1.2], [C.cg.1.3] [C.ec.1.1], [C.ec.2.1], [C.ec.3.1]**
	[$P_{6.2}$]	Los espacios educativos como espacios comunitarios (No existe selección de los mejores)	**[C.me.2.1]**
	[$P_{6.3}$]	Prácticas que trabajan a favor de la democracia, igualdad, paz y libertad.	**[C.ec.3.1]**
	[$P_{6.4}$]	Prácticas educativas basadas en la solidaridad frente a las determinadas por el poder.	**[C.ec.3.1], [C.in.2.1]**

Tabla 13

Indicadores de Igualdad de diferencias

PRINCIPIO		INDICADOR	CONEXIÓN
IGUALDAD DE DIFERENCIAS	[$P_{7.1}$]	**Ni igualdad homogeneizadora, Ni diversidad desigual**	**[C. ec.1.1], [C. ec.3.1], [C. in.4.1]**
	[$P_{7.2}$]	Se percibe la **diversidad** como un elemento de riqueza cultural que considera (desde un enfoque de **igualdad**) positiva las diferencias entre las personas.	**[C. in.4.1], [C.ec.4.1], [C. em.2.1]**
	[$P_{7.3}$]	No se pretende llegar a **valoraciones (evaluación)** homogéneas, el diálogo debe potenciar **la reflexión** de las personas, en lugar de anular.	**[C. in.4.1], [C. ec.4.1]**
	[$P_{7.4}$]	El escenario del diálogo en el aula es moderado y con igualdad de oportunidades para hablar/participar	**[C. in.3.1]**
	[$P_{7.5}$]	Se reconoce que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente	**[C. ec.3.1]**
	[$P_{7.6}$]	La educacion debe transformar los entornos hacia nuevos desarrollos cognitivos y mayor igualdad educativa y social, aquí entran en relación todas la personas y colectivos implicados.	**[C. ec.3.1]**
	[$P_{7.7}$]	Una educación igualitaria y que, por tanto, debe tener una consideración equitativa de nuestras diferencias.	**[C. ec.3.1]**

Discusión y conclusiones

Los indicadores construidos a partir del marco de referencia sirven de base para la creación de los instrumentos de recolección de datos, permitirán indagar los escenarios/aulas en la instrucción matemática, reconocer y valorar los actores del proceso, con el fin de situar el análisis de idoneidad didáctica planificado.

Importancia científica o académica del estudio o trabajo:

Se han elegido marcos de referencia por ser una herramienta de análisis basada en los criterios teóricos del EOS y el aprendizaje dialógico, que surge como resultado del consenso del diálogo con múltiples actores (investigadores/as, educadores/as, y otros agentes relacionados con la educación). La teoría del Aprendizaje Dialógico es el fruto de un análisis científico a aquellas actuaciones exitosas entendidas como el éxito en la superación del fracaso escolar mejorar, lo cual genera mayores oportunidades de formación de unas buenas matemáticas y redunda en una mejor calidad de vida para las personas la convivencia entre las personas lo cual aporta directamente a la construcción de procesos de paz. (Aubert, et.al., 2008).

Referencias bibliográficas

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia.

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

Font, V., Breda, A., Giacomone, B. y Godino, J. D. (2018). Análisis de narrativas de futuros profesores con el modelo de conocimientos y competencias didáctico-matemáticas (CCDM). Gijón, España. Investigación en Educación Matemática XXII.

Godino, J., Bencomo, D., Font, V. y Wilhelmi, M. (2006). Aproximación a la dimensión normativa en didáctica de las matemáticas desde un enfoque ontosemiótico. España. Enseñanza de las ciencias.

Godino, J. D. Batanero, C. y Font, V. (2007). The ontosemiotic approach to research in mathematics education. ZDM. The International Journal on Mathematics Education, 39 (1-2), 127-135.

Vidanes, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI. Número 42/2.

Ecopedagogía para la enseñanza de lengua y literatura

Carlos Gámez-Pérez [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

cgamezzz@ub.edu

Resumen

La concienciación en torno a los problemas ambientales y la necesidad de un cambio respecto de nuestra relación con la naturaleza derivados de la problemática generada por el denominado cambio climático ha crecido recientemente de forma apreciable en las diversas etapas educativas. Con todo, este interés se ha desarrollado especialmente en la educación medioambiental y en el ámbito de les ciencias naturales. Esta comunicación pretende trasladar esta preocupación más allá y ampliar la perspectiva ecopedagógica a la enseñanza de las lenguas y sus literaturas. Por eso, se realizará un recorrido por las bases generales de la ecopedagogía, para pasar después a los fundamentos del ecocriticismo que se han desarrollado en los últimos años en los estudios literarios, y sus posibilidades para la enseñanza de las lenguas y la literatura. La comunicación se cerrará con propuestas didácticas concretas de introducción de la ecopedagogía para la enseñanza de la lengua y la literatura en el grado de maestro de primaria.

Palabras clave: Educación ambiental, lingüística, literatura, educación, conservación [medio ambiente].

Abstract

Awareness of environmental problems and the needed change in our behaviour and our relationship with nature arising from the problems generated by the so-called climate change has recently implemented increasingly in all educational stages, from elementary to superior education. This interest has developed especially in environmental education and in the fields related to natural sciences. This communication intends to move this concern further and extend the ecopedagogical perspective to the teaching of languages and their literatures. For this reason, in its first step the comunication focuses on the general bases of ecopedagogy, to move later on to the foundations of ecocriticism that have been developed in recent years in literary studies, and its possibilities for the teaching of languages and literature. The communication will close with concrete didactic proposals for the introduction of ecopedagogy for the teaching of language and literature in the degree of primary school teacher.

Keywords: Environmental education, linguistics, literature, education, conservation [environment].

Introducció

La ecopedagogía se basa en principios de justicia social, ecológica y climática. A diferencia de la educación ambiental (López, 2017), pretende entender el nexo entre la humanidad y la Tierra. Tiene un enfoque educativo transversal porque, como afirma Bruno Latour (1991), no observa fronteras entre naturaleza y sociedad. Surge de una serie de reuniones entre educadores latinoamericanos durante la década de 1990. Según Gutiérrez y Cruz Prado (s.f.): "Paulo Freire, Moacir Gadotti and Francisco Gutierrez were having lunch in Sao Paulo one day in the late 1990s and came up with the word and basic concept of Ecopedagogy". Dicho encuentro era fruto de la concienciación de los intelectuales y pedagogos latinoamericanos por la problemática ambiental tras el fracaso de la primera Cumbre de la Tierra de **Río de Janeiro** de 1992 (Kahn, 2010). De aquella conversación surgieron el primer encuentro internacional de la Carta de la Tierra "organizado por el Instituto de Paulo Freire, con el apoyo del consejo de la tierra y de la UNESCO del 23 al 26 de agosto de 1999 en Sao Paulo" (López, 2017: 8), y los libros *Pedagogy of the Earth*, de Gadotti, y *Ecopedagogy and Planetary Citizenship*, de Gutierrez. El primer libro sobre ecopedagogía en inglés lo publicó Richard Kahn (2010), que la define como: "(A) blending of critical pedagogy and environmental education that will allow each to overcome their previous theoretical limitations towards the realization of a more inclusive, critical and transformative ecopedagogy"

La ecopedagogía pretende reeducar a los "ciudadanos planetarios" para que cuiden, respeten y actúen en favor de la vida a partir de una serie de preguntas básicas: ¿Cómo podemos, como ciudadanos del planeta, participar en la creación del mundo que queremos en lugar de limitarnos a observar cómo aquellos que se benefician de la extracción y la explotación crean nuestro mundo por nosotros? **¿Qué aspecto tiene una educación que pueda animar a la gente a enfrentarse a lo que está ocurriendo, asumir la responsabilidad por nosotros mismos y**

trabajar para crear comunidades sanas, vibrantes y resilientes que sirvan a todos, sin excluir a nadie? ¿Qué tipo de educación es realmente pertinente hoy en día, dada nuestra actual crisis social y ecológica?

De la misma forma que en *Pedagogia de l'Oprimit* (2006) la alfabetización es una herramienta clave para desarrollar el pensamiento crítico y el conocimiento, en la ecopedagogía, el conocimiento de medio ambiente en todas sus dimensiones resulta fundamental. Cualquier actividad que permita acercarse a esa realidad para ser conscientes de ella es de gran utilidad. Mas, como indican Mallart y Mallart-Solaz (2023: 89), desde la ecopedagogía: "No preparem ciutadans per reproduir la forma de vida actual sinó per transformar el món que els tocarà", por lo que dicho conocimiento comporta una perspectiva activista y de educación popular.

Desde la publicación del libro de Kahn (2010), esta corriente educativa ha tenido impacto en la enseñanza de lengua y literatura y en los estudios culturales en el ámbito académico anglosajón. Por extensión, una serie de investigadores en estudios hispánicos radicados en los EEUU han realizado una labor de introducción de la ecopedagogía que se aceleró con la crisis económica de 2008 (Prádanos, 2013 y 2019; Beilin, 2016; Ares-L**ópez y** Beilin, 2017). El interés por esta bibliografía ecocrítica se ha incrementado con la pandemia de la COVID-19 y ha dado lugar a propuestas educativas en la enseñanza de lenguas, incluyendo los cursos especializados (López, 2023) y el compromiso de sus autores como activistas además de académicos. Sin embargo, esta tendencia se ha aplicado poco a la enseñanza de la lengua y la literatura para la formación de maestros de primaria y profesores de secundaria. Esta comunicación pretende trasladar esta preocupación más allá y ampliar la perspectiva ecopedagógica a la enseñanza de las lenguas y sus literaturas. El objetivo fundamental es explorar c**ó**mo a través de actividades de recuperación de vocabulario los futuros maestros muestran sensibilidad por la ecopedagogía, e identificar qu**é** resistencias presentan los estudiantes de magisterio hacia estos nuevos enfoques.

Método

Partiendo de la idea de alfabetización de Freire (2006) y teniendo en cuenta que la ecopedagogía tiene una perspectiva más integral que la que tuvo la educación ambiental, donde todo se basaba en una concepción naturalista, y las ciencias naturales estaban en el centro del modelo (Mallart y Mallart-Solaz), se entiende que el lenguaje y la enseñanza de lenguas cobran un papel relevante. Desde esta perspectiva, resulta fundamental experimentar con el léxico rural que sirve para describir el entorno natural.

El éxodo rural ha llevado a que en las lenguas occidentales apenas un pequeño grupo de hablantes haya mantenido el saber popular y las palabras y expresiones utilizadas para dar nombre a animales, plantas y accidentes del relieve. Son varios los escritores que han intentado poner a la ciudadanía en contacto con el lenguaje rural desde la literatura en las distintas lenguas peninsulares (Delibes, 1956 y 2018; Carrasco, 2013; Solà, 2019; Martínez, 2020) pero, a mi entender, la propuesta más radical y potente es la que ha desarrollado recientemente la poeta y veterinaria andaluza María Sánchez (Córdoba, 1989). Sánchez se hizo conocida con la publicación del ensayo *Tierra de mujeres* (2019). En ese libro apuntaba a la importancia del lenguaje en el medio rural. En su siguiente publicación: *Almáciga*, la apuesta fue total. Según el diccionario de la RAE, una almáciga, palabra de origen árabe, es un "lugar donde se siembran y se crían los vegetales que luego han de trasplantarse". Y eso pretende ser el libro: "un vivero de palabras de nuestro medio rural", como figura en el subtítulo. Se trata de la propuesta lingüística más ambiciosa publicada en la Península Ibérica, pues el libro cubre léxico rural no solo en castellano, también en catalán, gallego y euskera.

La metodología de esta investigación parte de la propuesta realizada en *Almáciga* por Sánchez y bebe de trabajos académicos que desde la lexicografía y la dialectología han intentado recuperar esas palabras, como el que alberga la web del proyecto COSER (Corpus Oral y Sonoro del Español Rural http://www.corpusrural.es/index.php). Pero la idea de la propuesta no es lexicográfica, aunque haya algo de recuperación de léxico en ella, sino de investigación en didáctica de la lengua para la concienciación y aprendizaje de la realidad rural.

A partir de la búsqueda de palabras del ámbito rural, se propone a dos grupos de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria para el curso 2023-2024 que busquen entre su entorno cercano (familia, amistades) una palabra del ámbito rural de uso infrecuente, de manera que se encarguen de apadrinarla. Resulta fundamental conocer si esta actividad mejora el conocimiento del medio rural, si incentiva el interés por conocerlo en mayor profundidad y, sobre todo, si incentiva la transmisión de ese interés y con ella, la concienciación de la problemática medioambiental. Esos son los objetivos de esta propuesta. Por otra parte, dado que esta es una actividad

enmarcada en la didáctica de las lenguas, se debe valorar si este procedimiento fortalece el aprendizaje de lenguas y su didáctica. Para ello se realizará una metodología de cariz cualitativo que se basará en el análisis de los 2 debates mediante la técnica del *focus group* o grupo focal, que es lo que se recomienda para "place the researcher on firmer ground in relation to making claims about the patterning of the data (Barbour, 2007: 59). A partir de las preguntas del conductor de la actividad, que será el investigador de esta propuesta. Se seleccionará un total de 10 estudiantes en cada uno de los grupos a partir de las palabras que han encontrado y las reflexiones asociadas. En ambos casos se tratará de una muestra variada en motivaciones y fuentes utilizadas para hallar las palabras. Aunque en las actividades de grupo focal se recomienda una horquilla de 6 a 8 participantes en este caso se amplía a 10 para de hacerlo más inclusivo (Hennink y Leavy, 2014: 1). Se transcribirá la conversación y se seleccionarán pasajes especialmente relevantes para su discusión.

Resultados

Dada la composición sociológica del alumnado de la Universitat de Barcelona en el Grado de Maestro de Educación Primaria, es previsible que se obtengan un buen número de palabras en catalán, mas también aparecerán palabras en castellano y gallego y tal vez en euskera. En la comunicación oral se presentarán los resultados obtenidos en la sesión conjunta en forma de glosario, indicando la lengua a la que pertenece cada vocablo.

Discusión y conclusiones

Se reserva la discusión para la comunicación oral una vez obtenidos y analizados los resultados.

Impacto y transferencia

Aunque se desarrollará con mayor profundidad en la versión final, el impacto de esta comunicación se debe realizar mediante publicaciones en revistas especializadas sobre didáctica de la lengua en las que se compartan los resultados. También se compartirán con la escritora. Es un tipo de actividad que permite una fácil transferencia a otros centros universitarios en el Grado de Maestros de Educación Primaria. También se podría aplicar a centros de primaria y secundaria. Esta comunicación y el artículo académico al que dará lugar pretenden documentarla.

Referencias bibliográficas

Ares-López, D., y Beilin, K. (2017). Estudios culturales-ambientales ibéricos: fundamentos teóricos y conceptos clave. *Letras Hispanas*, *13*, 166-182.

Barbour, R. (2007). *Doing Focus Group*. SAGE.

Beilin, K. (2016). Iberian Studies for a Change: Chasing Boundaries of Life. *A Polemical Companion to* Ethics of Life: Contemporary Debates, editado por Beilin, K. y Viestenz, W. *Hispanic Issue On Line* Debates, *7*, 1-6.

Carrasco, J. (2013). *Intemperie*. Seix Barral.

COSER: Corpus Oral y Sonoro del Español Rural. Recuperado el 3 de abril de 2024. http://www.corpusrural.es/index.php.

Delibes, M. (2018). *El camino*. Austral.

Delibes, M. (1956). *Diario de un cazador*. Destino.

Freire, P. (2006) *Pedagogia de l'oprimit*. Edicions del CREC.

Gutierrez F. y Prado, C. (s.f.). *Ecopedagoy*. https://prallagon.com/wp-content/uploads/2020/08/Ecopedagogy_PDF.pdf

Hennink, M. M., and Leavy, P. (2014). *Understanding Focus Group Discussions*, Understanding Statistics *(online* ed). Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199856169.001.0001. Recuperado el 2 de abril de 2024.

Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement*. Peter Lang.

Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique,* La Découverte, « L'armillaire ».

López, A. (2023). Decrecentismo y procomún. Ecoalfabetización mediante el estudio de caso en la enseñanza del español para negocios. *Revista de ALCES XXI. Journal of Contemporary Spanish Literature and Film* (2023)

López, L. (2017). *Ecopedagogía*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Mallart, J. y Mallart-Solaz, A. (2023). Observació, discerniment i acció en una ecopedagogia per a l'Antropocè. *Revista Catalana de Pedagogia.* https://doi.org/10.2436/20.3007.01.198.

Martínez, G. (2020). *Un cambio de verdad. Una vuelta al origen en tierra de pastores*. Seix Barral.

Prádanos, L. I. (2013). Toward a Euro-Mediterranean Socioenvironmental Perspective: The Case for a Spanish Ecocriticism. *Ecozon@*, *4*(2), 30-48.

Prádanos, L. I. (2019). Introducción: ecología y estudios culturales ibéricos en el siglo XXI. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, *23*, 128-138.

Solà, I. (2019). *Canto jo i la muntanya balla*. Anagrama.

Colaboración interdisciplinaria, maestras y fisioterapeutas construyendo entornos educativos inclusivos

Joselyn Godoy-Briceño [1, 2]
Cristina Laborda Molla [1]
[1] *Universidad Autónoma de Barcelona, España*
[2] *Universidad de Playa Ancha, Chile*
joselyn.godoy@autonoma.cat

Resumen

Introducción: La educación aspira ser inclusiva, equitativa y de calidad para todos, aunque, a pesar de los avances, persisten desigualdades y segregación. Chile, pretende alcanzar estas metas, incorporando profesionales no docentes que colaboren con el profesorado en las aulas.

Objetivo: Analizar las modalidades de trabajo colaborativo interprofesional maestra-fisioterapeuta en la región de Valparaíso, Chile.

Metodología: Estudio cualitativo de diseño observacional, con muestreo intencional constituido por 8 parejas de maestra-fisioterapeuta de escuelas públicas. Se emplearon observaciones no participantes, registradas en una parrilla de observación, durante diversas instancias de colaboración pedagógica.

Resultados: Se evidencian dos instancias de colaboración maestra-fisioterapeutas: reuniones de planificación y colaboración en el aula. En ambas, se identifican modalidades de un alto nivel de complementariedad y colaboración, donde los roles diferenciados son fundamentales; no obstante, también se identifican prácticas colaborativas poco efectivas, debido a la falta de coordinación y planificación formal.

Conclusiones: Esta innovación pedagógica enriquece la enseñanza al incorporar el movimiento como herramienta educativa. Las variaciones en las modalidades de colaboración entre las parejas resaltan la necesidad de establecer criterios comunes y lineamientos claros, para la normalización y generalización de esta práctica. Un respaldo mediante políticas educativas y formación continua contribuirá a la promoción de entornos educativos inclusivos.

Palabras clave: innovación pedagógica, interdisciplinariedad, trabajo en equipo, participación del profesor, fisioterapia.

Abstract

Introduction: Education aspires to be inclusive, equitable and of quality for all; however, despite advancements, inequalities and segregation persist. Chile aims to achieve these goals by incorporating non-teaching professionals to collaborate with teachers in the classrooms.

Aim: To analyze the modalities of interprofessional collaborative work between teachers and physiotherapist in the Valparaíso region, Chile.

Method: A qualitative study with an observational design, employing intentional sampling consisting of 8 pairs of teacher-physiotherapist from public schools. Non-participant observations were conducted, recorded on an observation grid, during various instances of pedagogical collaboration.

Results: Two instances of teacher-physiotherapist collaboration are evident: planning meetings and collaboration in the classroom. In both, modalities of high complementarity and collaboration are identified, where differentiated roles are fundamental; however, ineffective collaborative practices are also identified due to lack of coordination and formal planning.

Conclusions: This pedagogical innovation enriches teaching by incorporating movement as an educational tool. Variations in collaboration modalities among pairs highlight the need to establish common criteria and clear guidelines for the normalization and generalization of this practice. Support through educational policies and continuous training will contribute to promoting more inclusive educational environments.

Keywords: educational innovation, interdisciplinary approach, group work, teacher participation, physiotherapy.

Introducción

Muchos países han fijado metas educativas para 2030, incluyendo el logro de competencia básica en lectura y matemáticas (UNESCO, 2023). Latinoamérica ha avanzado en términos de equidad e inclusión; no obstante, persiste una desigualdad considerable (UNESCO, 2020), reflejada en el bajo porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel mínimo de competencia al finalizar la primaria: 31.3% en lectura y 17.2% en matemáticas (UNESCO, 2022).

Para reducir dichas desigualdades, Chile ha implementado el "Programa de Integración Escolar" (PIE), que fomenta la inclusión en el aula regular de todo el alumnado, incorporando profesionales como logopedas, psicólogos, fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales para que colaboren con el profesorado (MINEDUC, 2013). A través del trabajo colaborativo, el país aspira a que profesionales con formaciones distintas se complementan para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2019), ampliando la visión de la colaboración interdisciplinar.

En línea con esta estrategia, el enfoque colaborativo en la educación promueve la interacción entre profesores, estudiantes y otros actores educativos (Booth y Ainscow, 2015; Porter y Towell, 2017), y busca crear entornos inclusivos que atiendan las necesidades de todo el alumnado (Agudelo-Torres et al., 2022; Arriagada-Hernández et al., 2021; Simón y Barrios, 2019).

Este trabajo colaborativo, pretende establecer una comunidad de aprendizaje donde cada individuo aporte experiencias/conocimientos (Arbañil, 2019; Rodríguez y Ossa, 2014) y fomente la co-creación y co-planificación de estrategias pedagógicas, destacándose la práctica de coenseñanza, donde docentes colaboran complementariamente (Strogilos & Tragoulia, 2013; Villa et al., 2008). Rodríguez (2014) añade que profesionales no docentes pueden contribuir a este proceso.

La colaboración maestra-fisioterapeuta, una práctica poco estudiada hasta ahora, según la experiencia de maestras chilenas, destaca por enriquecer la visión pedagógica al integrar el movimiento en los contenidos académico, principalmente matemática y lenguaje, y servir como modelo para estudiantes (Godoy-Briceño y Laborda, 2023).

Este estudio, que es parte de una investigación más extensa, tiene como objetivo analizar las modalidades de trabajo colaborativo interprofesional maestra-fisioterapeuta en la región de Valparaíso, Chile. El propósito es contribuir con nuevos conocimientos en esta área y mejorar las prácticas colaborativas dentro del contexto educativo chileno.

Método

La investigación adopta una metodología cualitativa de diseño observacional, puntual, nomotético y multidimensional.

La muestra se seleccionó intencionalmente, enfocándose en primera instancia en las/los fisioterapeutas del PIE de la región de Valparaíso (Chile). Se reclutaron aquellas/os que manifestaron colaborar con docentes, en modalidad de codocencia. Las/los fisioterapeutas participantes fueron responsables de elegir a un/a maestro/a con quien percibían un alto grado de colaboración. De esta forma, se conformaron 8 parejas compuestas por maestras generalistas y fisioterapeutas (Tabla 1). Se consideró como criterio de inclusión a la muestra, realizar trabajo colaborativo maestra-fisioterapeuta y su deseo voluntario de participar en la investigación.

Tabla 1

Caracterización muestra: parejas maestra-fisioterapeuta

Ámbito geográfico de la escuela	Rural (62,5%)	Urbano (37,5%)
Contenido académico observado	Matemáticas (50%)	Lenguaje (50%)
Nivel clase observada	Primaria (62,5)	Infantil (37,5%)

La técnica utilizada para recoger los datos fue la observación no participante, permitiendo obtener información detallada al preservar la autenticidad de las interacciones durante la colaboración pedagógica. Se realizaron 4 observaciones a cada pareja y fueron realizadas por una investigadora siguiendo una parrilla de observación previamente elaborada y validada por 10 jueces, españoles y chilenos.

Como resguardo bioético, se contó con el consentimiento informado de todas/os las/los participantes, asegurando la confidencialidad durante la investigación.

Para facilitar el análisis de los datos se empleó el programa ATLAS ti.23.2, siguiendo un enfoque temático para identificar patrones emergentes de acciones e interacciones observadas.

Resultados

Estado actual de la colaboración entre maestras de aula regular y fisioterapeutas.

Los hallazgos evidencian una participación dinámica de maestras y fisioterapeutas, ofreciendo respaldo a todo el alumnado mediante un enfoque centrado en el movimiento, lo cual resulta beneficioso para aquellos con diversos estilos de aprendizaje. Se identifican dos instancias de colaboración interprofesional: (1) reunión de planificación ($\bar{x}$: 9 min), donde se organiza la clase conjunta, basándose en objetivos de aprendizaje (2) colaboración dentro del aula ($\bar{x}$: 55 min), donde se realiza la codocencia.

Reuniones de planificación

Se destaca la falta de un horario establecido, siendo mayormente informales. La excepción se observa en una pareja con un horario formal, aunque su duración no difiere significativamente de las reuniones informales.

La planificación de las clases varía, siendo la mayoría previa a la codocencia. Sin embargo, tres parejas se destacan por realizar la planificación con una semana de anticipación. En todos los casos, las maestras proporcionan objetivos de aprendizaje previamente. La mayoría sigue un enfoque sistemático de trabajo en el aula semanalmente, mientras que otras optan por talleres específicos 1 o 2 veces por semestres.

Se identifican tres modalidades de reuniones de planificación (Figura 1).

1. Creación colaborativa, donde ambas partes aportan ideas, las fusionan y codiseñan la sesión definitiva, estableciendo una clara diferenciación de roles.
2. Creación dirigida, donde la maestra establece el objetivo y la fisioterapeuta aporta ideas, se realizan ajustes, pero la intervención de la fisioterapeuta es limitada.
3. Creación unipersonal, donde las actividades se desarrollan independientemente, sin ajustes significativos por parte de ambas profesionales.



Figura 1
Modalidades de reunión de planificación
Fuente: elaboración propia

Colaboración en el aula

Se destacan patrones comunes de acciones e interacción, tanto en clase de lenguaje como matemáticas. Se identifican diversas modalidades de trabajo (Figura 2):

1. Colaboración continua en el aula, con un trabajo conjunto constante, liderando actividades alternadamente y complementándose en instrucciones y retroalimentación.
2. Colaboración en paralelo, donde ambas profesionales actúan como maestras de grupos separados.
3. Observación no interventiva, donde la maestra otorga un espacio de la clase para que la/el fisioterapeuta realice una intervención y luego se retire del aula.
4. Colaboración compartida, donde la fisioterapeuta lidera, y la maestra interviene según sea necesario, seguido de una rotación de roles.

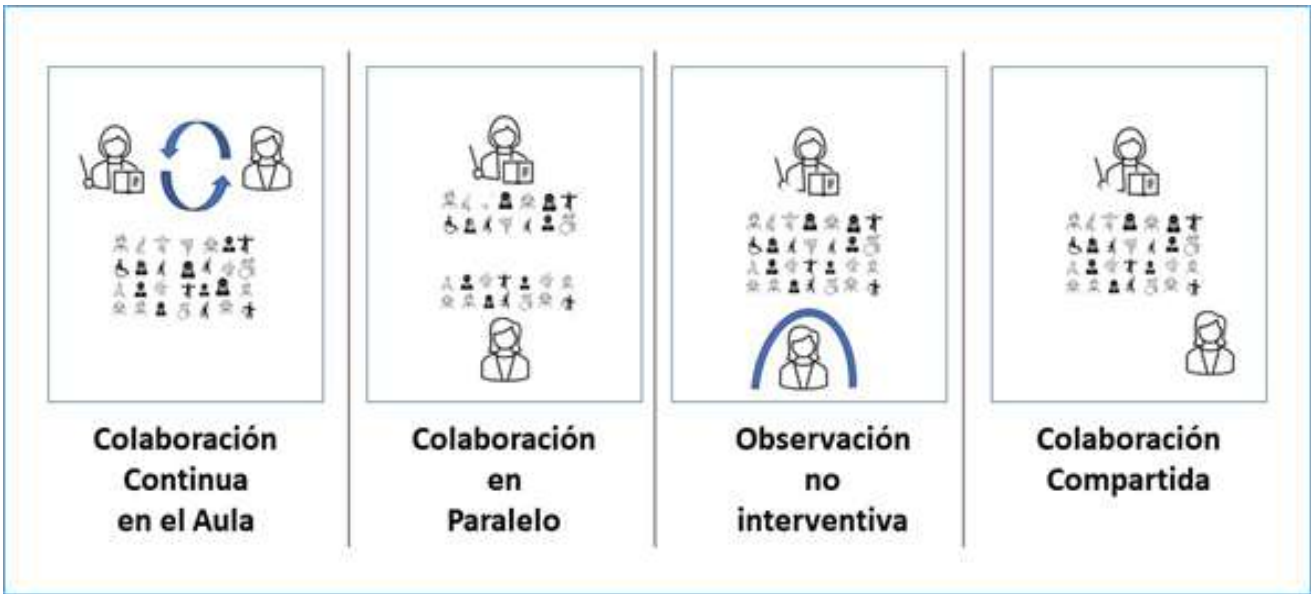


Figura 2
Modalidades de colaboración en el aula
Fuente: elaboración propia basado en Rodríguez (2014)

Discusión y conclusiones

Esta investigación destaca dos modalidades de colaboración con un alto nivel de complementariedad e involucramiento entre las profesionales: la "creación colaborativa" durante las reuniones de planificación y la "colaboración continua" en el trabajo en el aula, concordando con lo planteado por maestras chilenas en el mismo contexto, la colaboración con fisioterapeutas impulsa el desarrollo de nuevas estrategias, incorporando el movimiento como herramienta educativa (Godoy- Briceño y Laborda, 2023). En el marco del PIE, Maldonado-Díaz (2022) destaca que profesionales de educación especial y maestras regulares colaboran con equidad de roles durante la coplanificación.

La colaboración efectiva maestra-fisioterapeuta, manifestada en las dos modalidades destacadas, se refleja en la dinámica recíproca en las reuniones y en el aula, focalizándose en el bienestar y avance del alumnado, tal y como lo plantea Rappoport y Echeita (2018), que aunque no abordan específicamente esta colaboración, su enfoque en entornos educativos inclusivos se puede aplicar a esta práctica. En concordancia, Wynarczuk et al. (2017) y Holt (2015) acentúan la importancia de esta colaboración efectiva entre fisioterapeutas y el equipo escolar.

Es crucial mencionar modalidades menos colaborativas, como la "creación unipersonal", que limita la integración de conocimientos y perspectivas disciplinarias, obstaculizando el potencial colaborativo, que según lo planteado por Godoy-Briceño y Laborda (2023), podría deberse a los escases de lineamientos para esta modalidad de trabajo y la falta de tiempos y espacios formales de coordinación; alineándose con Sandoval et al. (2019), en que la planificación requiere coordinación previa para equilibrar responsabilidades y fortalecer la cohesión en el aula.

Esta planificación individual, sin construcción conjunta, sustituye la colaboración en el aula por un mero acompañamiento sin apoyo sustancial, como en la "observación no interventiva", también observado en otras colaboraciones por Maldonado-Díaz (2022). Esto plantea la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas interdisciplinarias, sus objetivos reales y establecer espacios formales de coordinación para facilitar prácticas más efectivas, en línea con lo planteado por Inostroza (2021) y Mulholland y O'Connor (2016).

Esta innovación pedagógica diversifica la enseñanza al incorporar el movimiento en las actividades educativas, ofreciendo una experiencia de aprendizaje dinámica y participativa al alumnado que no aprende de la manera tradicional, y podría ser una buena alternativa para crear entornos educativos inclusivos y lograr las metas educativas 2030, como por ejemplo en relación a los niveles de lectura y matemáticas. Para asegurar su sostenibilidad, es crucial establecer criterios comunes para nivelar la participación de ambas profesionales durante esta modalidad de trabajo, y así, brindar apoyos adecuados centrados en un aprendizaje accesible para todos.

Impacto y transferencia

La limitada investigación de esta interacción profesional resalta la importancia de comprender las modalidades de colaboración maestras-fisioterapeutas en la educación chilena, contribuyendo así a mejorar prácticas colaborativas, normalizarlas y generalizarlas.

Este entendimiento no solo informa sobre prácticas efectivas, sino que puede orientar intervenciones y programas de desarrollo profesional para fomentar una colaboración de mayor calidad entre profesionales de educación y no docentes.

Los resultados de la investigación subrayan la imperiosa necesidad de implementar políticas educativas comprometidas por una cultura colaborativa y programas de formación continua, que potencien fortalezas, aborden obstáculos y promuevan entornos educativos más inclusivos. Este aporte beneficia tanto a los profesionales involucrados como a los responsables de la toma de decisiones, promoviendo la inclusión y la equidad en la educación.

Referencias bibliográficas

Agudelo-Torres, J., Clavijo-Zapata, S. y Vanegas-Rojas, M. (2022). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: Del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación,* 1(84), 1-12. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318

Arbañil, M. (2019). Trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico directoral en un colegio Fe y Alegría. *Investigación Valdizana,* 13(2), 95-106. https://doi.org/10.33554/riv.13.2.235

Arriagada-Hernández, C., Jara-Tomckowiack, L. y Calzadilla-Pérez, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 175-195. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Godoy-Briceño, J. y Laborda, C. (2023). Trabajo colaborativo entre maestras y fisioterapeutas en el contexto educativo chileno como elemento para la educación inclusiva. En Gajardo, K. y Cáceres, J. (Coord.) *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1115-1133). Octaedro.

Holt, S., Kuperstein, J. y Effgen, S. (2015). Physical Therapists' Perceptions of School-Based Practices. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics,* 35(4), 381-395. https://doi.org/10.3109/01942638.2014.978931

Inostroza, F. (2021). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: Un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 11(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.828

Maldonado-Díaz, C. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional,* 61(1), 100-126. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217

MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE). https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE 2013-3.pdf

MINEDUC. (2019). Profesionales asistentes de la educación Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar (PIE). División educación general, Unidad de educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf

Mulholland, M. y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. International *Journal of Inclusive Education*, 1-14. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266

Porter, G. y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación.* Inclusive Education Canada y Centre for Inclusive Futures.

Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores,* 57(3). https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 8(2), 219-233.

Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018

Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412

Simón, C. y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta,* 48(1), 51. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58

Strogilos, V. y Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.* (1°ed.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.* www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp

UNESCO. (2023). *Informe sobre el progreso hacia puntos de referencias nacionales. Atención a la primera infancia* (Tablero de control para el ODS 4). (https://www.unesco.org/gem-report/es)

Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed). Corwin Press; Council for Exceptional Children.

Wynarczuk, K. , Chiarello, L. y Gohrband, C. (2017). Goal Development Practices of Physical Therapists Working in Educational Environments. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics,* 37(4), 425-443. https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1290009

Percepciones de alumnado, profesorado y familias sobre la implicación en los aprendizajes desde la personalización del aprendizaje[79]

Anna Engel [1]
Anna Ginesta [1]
Rosa Colomina [1]
[1] *Universitat de Barcelona (España)*
anna.engel@ub.edu

Resumen

Mejorar la implicación y compromiso del alumnado con el aprendizaje escolar se ha convertido actualmente en un reto de primer orden. Una de las vías para dar respuesta a este complejo fenómeno es la adopción de estrategias de personalización del aprendizaje que sitúan al aprendiz en el centro del proceso formativo. Sin embargo, y a pesar de la existencia de trabajos que abordan el fenómeno de la implicación en el aprendizaje y el impacto de los enfoques centrados en el aprendiz, existen escasas investigaciones que estudien este fenómeno desde la múltiple perspectiva del alumnado, el profesorado y las familias. En este trabajo analizamos la percepción de estos tres colectivos sobre las características de las actividades que promueven la implicación del alumnado en los aprendizajes escolares. Para ello, hemos diseñado un cuestionario, basado en una escala tipo Likert, con el que hemos consultado sobre las mismas cuestiones al profesorado, alumnado y familias de 14 centros de Catalunya. Los resultados muestran diferencias significativas en las valoraciones de los tres colectivos sobre la implicación del alumnado y las actividades que la promueven, y confirman la potencialidad de un enfoque de múltiples informantes para el estudio de esta problemática.

Palabras clave: Implicación del aprendiz, aprendizaje centrado en el estudiante, multiinformantes, sentido del aprendizaje

Abstract

Improving students' engagement and commitment to school learning has now become a major challenge. One of the ways to respond to this complex phenomenon is the adoption of personalization strategies that place the learner at the center of the learning process. However, despite the existence of studies that address the phenomenon of engagement in learning and the impact of learner-centered approaches, there are few studies that study this phenomenon from the multiple perspective of students, teachers, and families. This contribution analyses the perception of participants from these three groups about the key factors that promote student engagement in school activities and learning. To do this, a four-point Likert scale questionnaire has been designed to collect data from teachers, students, and families from 14 schools in Catalonia. The results show significant differences in the evaluations of the three groups on the factors that promote student engagement and confirm the potential of a multi-informant approach to study this problem.

Keywords: Learner engagement, student-centered learning, multi-informants, meaning of learning.

Introducción

En los últimos años la falta de implicación y compromiso (*engagement*) del alumnado en los aprendizajes escolares se ha convertido en una problemática central por sus consecuencias para aprender significativamente y con sentido en la escuela. Numerosos estudios sobre implicación han mostrado que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional que integra tanto aspectos conductuales, como cognitivos y emocionales del alumnado (Fredricks et al., 2016) y que presenta retos en sus planteamientos teóricos y en su abordaje metodológico. Entre estos retos se encuentra el de conocer como entiende la implicación los principales agentes educativos –alumnado, profesorado y familias–, dado que son muy escasos los estudios que incluyen un tratamiento de las mismas dimensiones de estudio en relación con los tres colectivos (Molinari, & Grazia, 2023; Zepke et al., 2014). En este trabajo abordamos este propósito con una aproximación teórica a la implicación basada en la personalización del aprendizaje escolar (Bray & McClaskey, 2015; Coll, 2018).

79 Proyecto IMPLICA-TE. Personalizar los aprendizajes a partir de los intereses de los alumnos y las alumnas. Colaboración del equipo docente e implicación del alumnado. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y Agencia Estatal de Investigación (MICIN). Referencia: PID2020-116223RB-I00/AEI/10.13039/501100011033.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es presentar una exploración de la percepción de alumnado, profesorado y familias sobre la implicación del alumnado en los aprendizajes y las características de las actividades que la promueven.

Método

El diseño metodológico seguido en esta investigación es de carácter cuantitativo y descriptivo, y se lleva a cabo mediante la administración de un cuestionario a una muestra de la población en estudio.

Participantes

En la investigación participan el profesorado, alumnado y familias de una muestra de 14 centros de Catalunya. Son centros diversos en cuanto a la titularidad, las etapas educativas que imparten y el nivel socioeconómico y cultural de las familias que acogen (ver Figura 1). Consideramos que estas variables resultan relevantes desde el punto de vista de la implicación del alumnado en las actividades escolares y nos aseguramos de que su presencia fuera suficiente y equilibrada en la muestra.

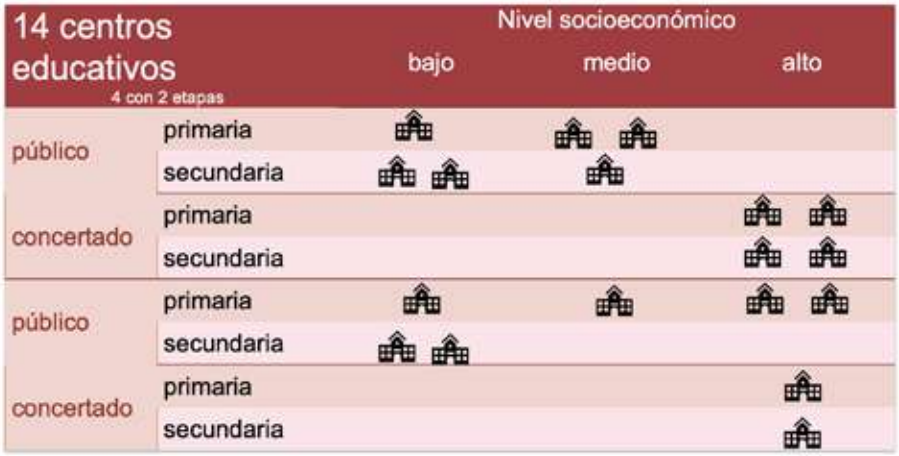


Figura 1
Muestra de centros participantes

Instrumentos de recogida de datos

Recogimos los datos mediante un cuestionario con tres versiones dirigidas a explorar, respectivamente, la percepción del profesorado, el alumnado y sus familias sobre la implicación del alumnado en las actividades y los aprendizajes escolares. Cada cuestionario consta de tres bloques de preguntas en una escala tipo Likert de 4 puntos. Un primer bloque está dirigido a recabar algunos datos sociodemográficos (género, edad, etc.), un segundo bloque explora la percepción sobre la caracterización de la implicación y el compromiso en el aprendizaje del alumnado en los centros educativos, y un tercer bloque recoge su opinión sobre los tipos de actividades que promueven dicha implicación y compromiso. Los ítems de los tres cuestionarios tratan los mismos aspectos, pero se han redactado de forma que se adaptan a cada colectivo. Confirmamos la validez del instrumento mediante un panel de expertos y analizamos la validez de la estructura interna y fiabilidad obteniendo resultados positivos en el alfa de Cronbach.

Los participantes cumplimentaron los cuestionarios en línea, si bien el alumnado los respondió en el aula con la presencia de una investigadora que explicó los objetivos de la investigación y resolvió las dudas que surgieron durante el proceso. La Tabla 1 presenta los cuestionarios recogidos de cada colectivo.

Tabla 1
Cuestionarios por colectivo

Colectivo	Núm. cuestionarios
Alumnado	2737
Profesorado	266
Familias	718

Análisis de los datos recogidos de datos

Para el análisis de los cuestionarios utilizamos los estadísticos descriptivos de frecuencias, porcentajes y medias, y la prueba no paramétrica de Chi cuadrado.

Resultados

La Figura 2 presenta las medias de las puntuaciones obtenidas por los tres colectivos en los ítems sobre sobre la caracterización de la implicación y el compromiso del alumnado en el aprendizaje (bloque 2).

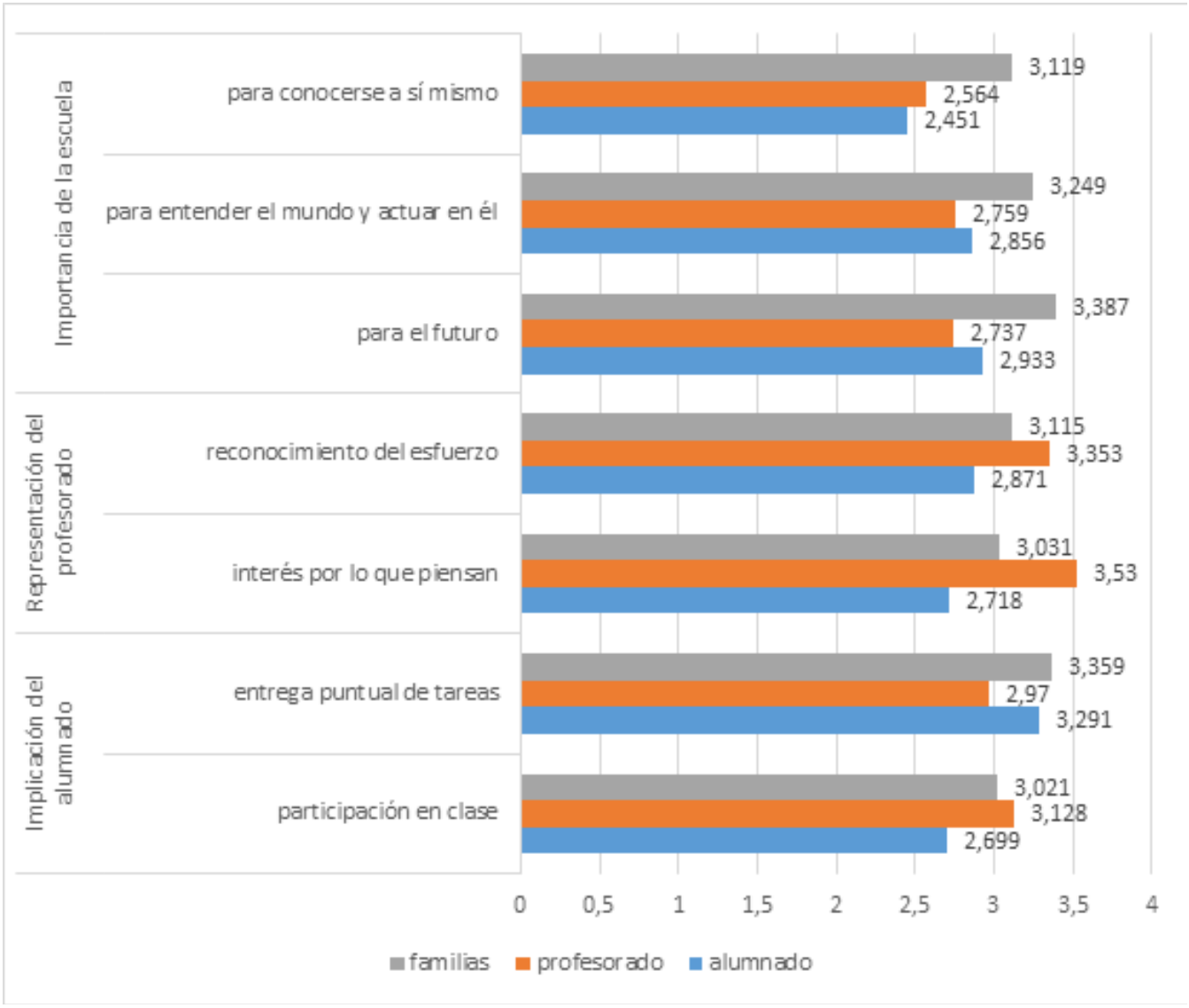


Figura 2

Medias de las puntuaciones sobre la caracterización de la implicación del alumnado en el aprendizaje, por colectivo

Las diferencias entre las medias de los tres colectivos son estadísticamente significativas (p< 0.,001)

El resultado más destacable es que las diferencias entre las medias de los tres colectivos son estadísticamente significativas en todos los ítems del bloque 2. Globalmente, las familias son las que presentan medias más altas (siempre por encima de 3).. En general, las medias del profesorado muestran los valores más altos en la representación de sí mismos como agentes que ayudan a la implicación del alumnado y más bajos en los ítems relacionados con la valoración de la importancia de la escuela. Por su parte, las medias del alumnado son inferiores a las del profesorado y familias en los ítems relacionados con la representación del profesorado, y coinciden con el profesorado en la baja valoración del impacto de la escuela, principalmente, sobre el conocimiento de sí mismos.

La Figura 3 presenta las medias de las puntuaciones obtenidas por los tres colectivos en los ítems del bloque 3 del cuestionario sobre las actividades que promueven la implicación del alumnado en el aprendizaje.

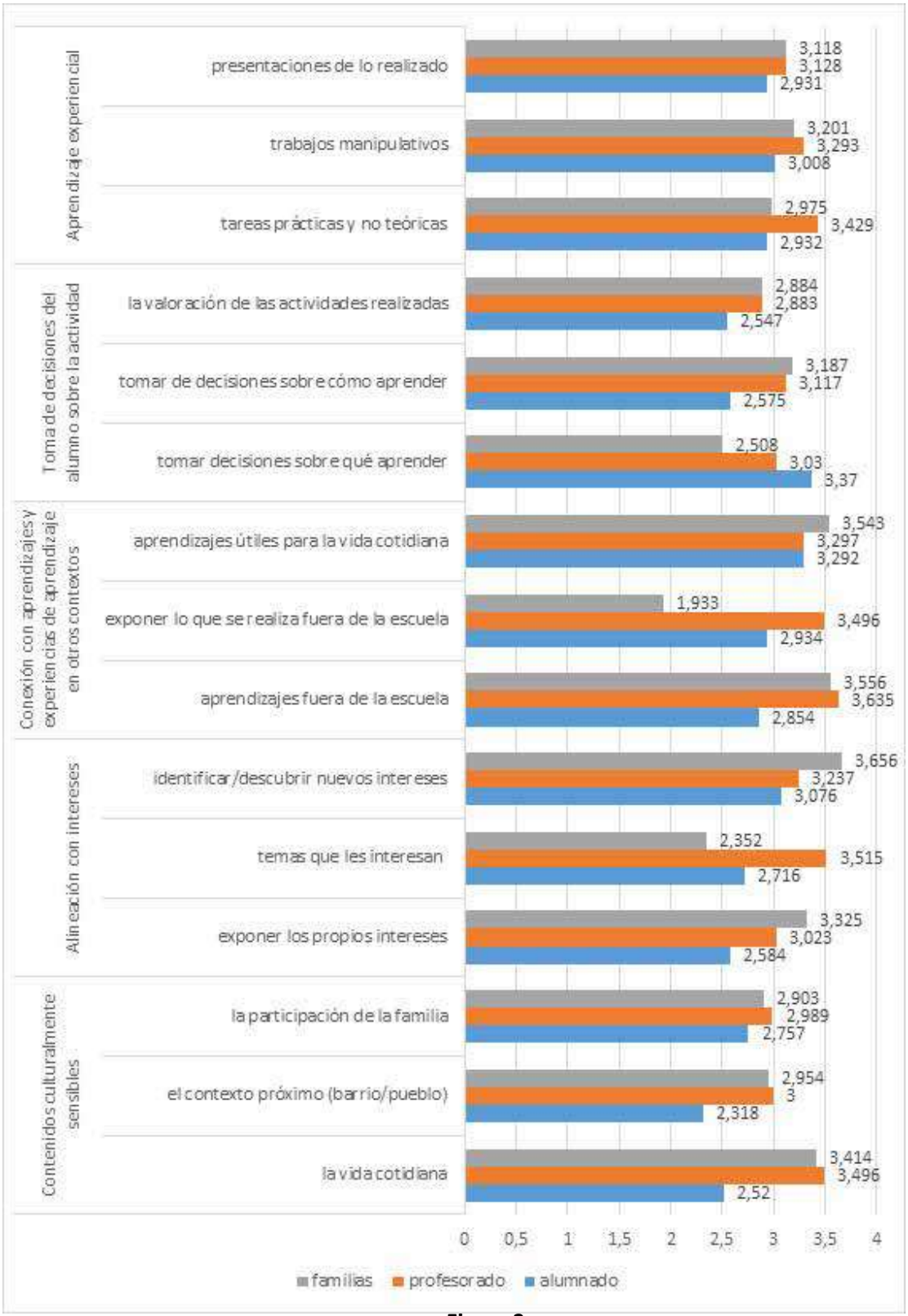


Figura 3

Medias de las puntuaciones sobre las actividades que promueven la implicación del alumnado, por colectivo

Las diferencias entre las medias de los tres colectivos son estadísticamente significativas (p< 0.,001)

Nuevamente, las diferencias entre las medias de los distintos ítems son estadísticamente significativas. Globalmente, destaca que el alumnado tiene la percepción de implicarse en mayor medida cuando las actividades le permiten conectar los aprendizajes escolares con los que logra en otros contextos y las actividades están basadas en el aprendizaje experiencial (con medias por encima de 2,8 en todos los ítems). Las medias del profesorado son, en prácticamente todos los ítems, más altas que las del alumnado y las familias. La mayor coincidencia entre los tres colectivos la encontramos en la valoración de las actividades basadas en el aprendizaje experiencial como promotoras de la implicación del alumnado. En conjunto, las medias de las familias son más bajas en los ítems relativos a otorgar al alumnado un cierto margen de decisión sobre las actividades que realizan en los centros.

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio muestran, en conjunto, una divergencia estadísticamente significativa entre las tendencias del alumnado, profesorado y las familias tanto en lo referido a la percepción de la implicación en el aprendizaje como a las actividades escolares que la favorecen. Además, los resultados han confirmado la tendencia del profesorado, señalada en otros estudios, a valorar los ítems con puntuaciones más altas que el alumnado (Molinari, & Grazia, 2023; Zepke et al., 2014). Ambos resultados apuntan al interés de seguir trabajando con una perspectiva multiinformante que permita integrar la voz de los distintos colectivos para comprender e interpretar el sentido de sus distintas tendencias.

En cuanto a las dimensiones relacionadas con la caracterización de la implicación y el compromiso en el aprendizaje podemos concluir, en primer lugar, que el profesorado valora más positivamente que los otros dos colectivos, el reconocimiento del esfuerzo y la preocupación por conocer lo que piensa el alumnado, lo que supone valorar los aspectos emocionales de la implicación (Fredricks et al., 2016). En segundo lugar, las familias son el colectivo que destaca más la importancia de la escuela para el futuro del alumnado.

En cuanto a las características de las actividades que apoyan la implicación del alumnado en el aprendizaje podemos destacar dos conclusiones. Por una parte, los tres colectivos coinciden en señalar el aprendizaje experiencial como promotor de la implicación y el compromiso del alumnado. Estos resultados son coincidentes con estudios recientes que destacan la importancia para el aprendizaje de la acción, tanto física y manipulativa como mental, en las actividades escolares (Sneck et al., 2023). Por otra parte, el alumnado señala las actividades dirigidas a establecer relaciones entre los aprendizajes escolares con los que logran en otros contextos. Este resultado refuerza el amplio abanico de propuestas actuales dirigidas a superar la disociación existente entre los aprendizajes escolares y no escolares con el fin de ayudar al alumnado a reforzar los aprendizajes escolares, aumentar su implicación en el aula o bien incrementar su rendimiento escolar. Se trata de propuestas enmarcadas en el llamado *Seamless Learning* (Looi et al., 2019), *Contextualizing Instruction* (Silseth, & Erstad, 2022) o *Connected Learning* (Rajala et al., 2016).

Impacto y transferencia

Aunque se trata de resultados globales y será necesario en próximos trabajos analizar el impacto de las distintas variables recogidas, las aportaciones del estudio han permitido identificar dos cuestiones relevantes: se han encontrado diferencias en las percepciones del alumnado, profesorado y familias respecto de la implicación, y se ha mostrado la potencialidad de la personalización del aprendizaje para operativizar algunos aspectos de la implicación. Conocer el grado de divergencia entre las perspectivas de los colectivos puede constituir un punto de partida para diseñar intervenciones en la escuela para incrementar los recursos y condiciones para acompañar al alumnado (DeMink-Carthew, & Olofson, 2020). Situar en el centro del proceso la actividad del estudiante supone retos complejos para el profesorado comprometido con el cambio y la transformación educativa (Fernández-Terol & Domingo, 2021). En este sentido, apoyar la reflexión del profesorado sobre este cambio a partir del análisis de su propia práctica con alumnado y familias contribuirá sin duda a crear mejores escenarios educativos para la implicación en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Making learning personal*. Corwin.

Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dosier Graó, 3,* 20, 14-18. ISSN 2462-5930.

DeMink-Carthew, J., & Olofson, M. W. (2020). Hands-joined learning as a framework for personalizing project-based learning in a middle grades classroom: An exploratory study. *RMLE Online, 43*(2), 1-17. https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1709776

Fernández-Terol, L. & Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19* (4), 181-196. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43,* 1–4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

Looi, C-K., Wong, L-H., Glahn, C., and Cai, S. (2019) (Eds) *Seamless Learning. Perspectives, Challenges and Opportunities*. Springer.

Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *European Journal of Psychology of Education*, *38*, 1403–1423. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4

Rajala, A., Kumpulainen, K. Hilppö, J., Paananen, M., &. Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. En O. Erstad, K. Kumpulainen, A. Makitalo, P. Pruulmann-Vengerfeldt, & T. Johannsdottir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*, 15-35. Sense publishers.

Silseth, K., & Erstad, O. (2022). Exploring opportunities, complexities, and tensions when invoking students' everyday experiences as resources in educational activities. *Teaching and Teacher Education, 112,* 103633. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103633

Sneck, S., Syväoja, H., Jarvelä, S., & Tammelin, T. (2023). More active lessons: teachers' perceptions of student engagement during physically active maths lessons in Finland. *Education Inquiry, 14* (4), 458-479. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2058166

Zepke, N., Leach, L., &, Butler, P. (2014). Student engagement: students' and teachers' perceptions. *Higher Education Research & Development, 33 (*2), 386–398. http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.832160

#NoesunJuego. Un videojuego de novela visual sobre la problemática del trabajo infantil

Juan Antonio Posada Corrales[1]
Pablo Garmen[1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
posadajuan@uniovi.es

Resumen

Esta investigación se centra en el diseño, el desarrollo y la publicación de un videojuego móvil, de género novela visual, para visibilizar el trabajo infantil al que se encuentran sometidos millones de niños y niñas en sectores de producción que son muy consumidos entre la población universitaria (tecnológico, agrícola y textil). La iniciativa #NoesunJuego tiene como objetivo sensibilizar al alumnado universitario sobre esta problemática. Para ello se escoge a los estudiantes de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, y del Grado en Pedagogía, junto a los licenciados y diplomados que cursan los Másteres en Conservación Marina y en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. En el estudio participan unos 400 estudiantes. A partir de dicho objetivo general, se plantean los objetivos didácticos, los contenidos a tratar y el sistema de evaluación. Por último, la puesta en marcha de esta investigación revela la importancia de generar una cultura de la solidaridad comprometida con la lucha por el trabajo decente y el crecimiento económico, además de la adquisición de aprendizajes significativos que se transmitan a las futuras generaciones, sin comprometer los recursos actuales y respetando los Derechos Humanos de todo niño y niña.

Palabras clave: Trabajo infantil; videojuego; estudiante adulto; solidaridad internacional.

Abstract

This research project focuses on the design, development and launching of a mobile video game, which belongs to the visual novel genre, so as to make visible child labour, to which millions of boys and girls are subjected in production sectors that are highly consumed among the university population (technological, agricultural and textile). The #NoesunJuego initiative aims to raise awareness among university students about this problem. To this end, the students of the undergraduate Degrees in Teacher in Early Childhood Education and Primary Education, and the Degree in Pedagogy, are chosen, along with the graduates and diploma holders who are undertaking the Master Degree in Marine Conservation and in Teacher Training for Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and Vocational Training. About 400 students participate in the study. Starting from this general objective, the pedagogical objectives, the contents to be covered, alongside the evaluation system are proposed. Finally, the implementation of this research reveals the importance of generating a culture of solidarity committed to the fight for decent work and economic growth, in addition to the acquisition of significant learning types that are passed on to future generations, without compromising current resources and respecting the Human Rights of every boy and girl.

Keywords: Child labour; video games; adult students; international solidarity.

Introducción

Desde su explosión comercial en la década de los noventa, los videojuegos no han parado de evolucionar y crecer hasta convertirse hoy en la principal opción de entretenimiento de niños y niñas, jóvenes e, incluso, personas adultas. En nuestro país, según los datos de la Asociación Española de Videojuegos (2022), se registraron 18,2 millones de videojugadores y la industria del videojuego facturó más de 2.000 millones de euros.

Este fenómeno cultural y social no ha pasado desapercibido para la comunidad científica y educativa, y cada vez más docentes muestran interés por aprovechar el potencial de los videojuegos como herramienta para fomentar el aprendizaje, debido, principalmente, a la rápida captación de la atención del alumnado, a la vez que se estimula su propia motivación.

En esta línea, podemos mencionar los estudios realizados por Griffiths (2002) y Marín-Díaz *et al.* (2019), en donde se evalúan no solo las potencialidades de incorporar los videojuegos a la vida del aula, sino también su aplicación en la intervención de las dificultades de aprendizaje (O'Sullivan *et al.*, 2017) y/o prevención de problemáticas como el bullying o el cyberbullying (Calvo-Morata *et al.*, 2020).

Conscientes del potencial que tiene el videojuego como herramienta pedagógica y de su capacidad para captar la atención y estimular la motivación del público juvenil, se presenta el diseño, desarrollo y publicación de un videojuego móvil, de género novela visual, con el cometido de sensibilizar sobre la problemática del trabajo infantil en el mundo (ver Figura 1).

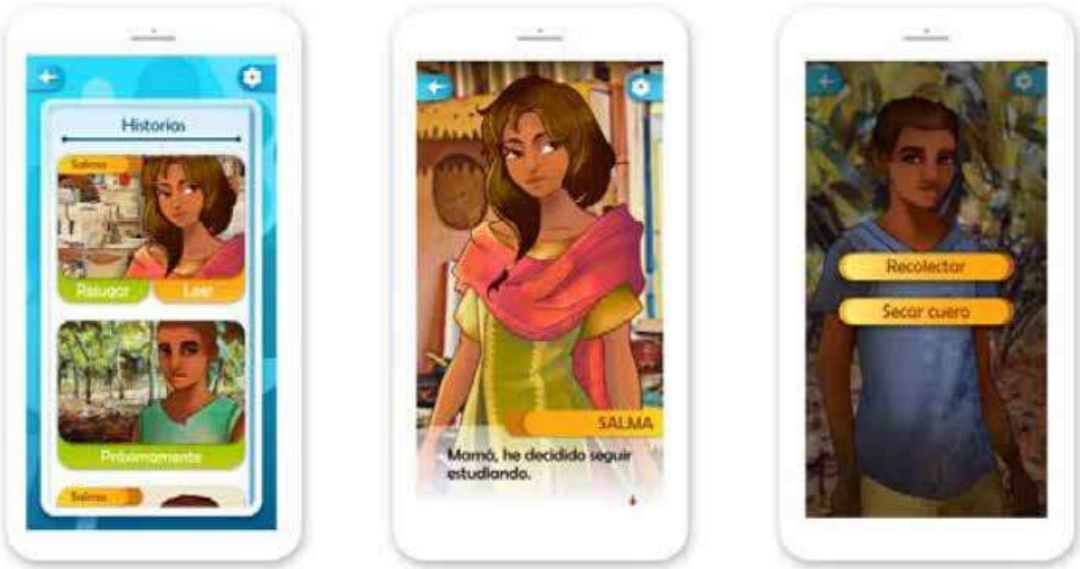


Figura 1
Captura de pantallas #NoesunJuego

La problemática del trabajo infantil

Conforme a la Organización Internacional del Trabajo (2023), el trabajo infantil se define como la utilización de niños y niñas en trabajos normales o peligrosos para fines económicos familiares o de otra índole, hecho que afecta al desarrollo personal y emocional de los menores, así como al disfrute de sus derechos. A todo ello, Liebel y Martínez (2009) afirman que el trabajo infantil forzado debe interpretarse como un crimen contra todo niño y niña.

En el informe *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2023* (Organización Internacional del Trabajo, 2023) se estima que en todo el mundo hay unos 218 millones de niños y niñas ocupados en la producción económica, en edades comprendidas entre los 5 y 17 años, de los cuales 152 millones son víctimas de trabajo infantil (58% niños y 42% niñas), mientras que 73 millones ejercen un trabajo infantil peligroso.

Aproximadamente, el 71% de los niños y niñas en esta situación trabaja en el sector agrícola, seguido del sector servicios, 17% y sector industrial, 12%.

Los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) (Naciones Unidas, 2023) se han convertido en una llamada a todos los países para erradicar la pobreza y proteger nuestro planeta, en vista a garantizar un verdadero desarrollo sostenible. Aquí es donde cobran relevancia los siguientes ODS: En primer lugar, el objetivo 8, que persigue el fin del trabajo infantil en todas sus formas; en segundo lugar, el objetivo 10, que promueve la inclusión social, económica y política de cualquier persona; y, en tercer lugar, el objetivo 12, que resalta la importancia de modificar el actual modelo de producción y consumo para promover una gestión eficiente de los recursos naturales.

Método

#NoesunJuego se presenta como un videojuego móvil, de género novela visual. En su creación se ha seguido un minucioso proceso de diseño, denominado Método TOI, del inglés "Tree of intelligences" (Árbol de las inteligencias), previamente testado en otros estudios vinculados al uso de los videojuegos como herramientas educativas (Garmen, 2021; Garmen *et al.*, 2019, 2022).

El método TOI consiste en un proceso de diseño y desarrollo de videojuegos educativos que pone el foco y la base sobre el diseño instruccional. A este proceso se suman las capacidades de arte y programación de videojuegos, junto a la recogida y análisis de datos, permitiendo, de esta forma, medir el rendimiento y el aprendizaje adquirido.

Partiendo de este método, el proceso de diseño, desarrollo y publicación de #NoesunJuego se divide en cinco pasos:

1. Objetivo. Se define el objetivo y el problema que se pretende abordar a través del videojuego. En este caso, el objetivo consiste en la sensibilización sobre la problemática del trabajo infantil en el mundo.
2. Contenido didáctico. Una vez planteado el objetivo general, se definen los objetivos didácticos y de aprendizaje, además de seleccionar los contenidos a tratar, resaltando para ello tres historias ambientadas en Costa de Marfil, República Democrática del Congo y Bangladés.
3. Diseño instruccional. Se realiza un trabajo de diseño instruccional para adaptar el contenido didáctico al formato digital. Asimismo, se opta por plantear la novela visual, en primera persona.
4. Arte y desarrollo. Se escoge el estilo gráfico, el cual se adapta tanto al contenido didáctico como a la muestra participante, alumnado universitario y después, se inicia el trabajo de ilustración y programación.
5. Evaluación. Por último, el videojuego se evalúa con la muestra participante para su correcta utilización a lo largo de la investigación.

A fin de generar la empatía con el alumnado universitario, se aluden a tres bienes de consumo habituales en dicha población, concretamente la telefonía móvil, el cacao y la ropa.

La aplicación está compuesta de una mecánica de juego basada en un sistema de conversación y toma de decisiones a través de las historias de tres personajes, que se encuentran sujetos a la explotación infantil dentro de tres sectores de producción consumidos habitualmente por la población universitaria, como son el tecnológico, agrícola y textil.

De manera que los jugadores y jugadoras, mediante las historias de Salma, Bian y Mivek, pueden experimentar, en primera persona, los problemas derivados del desempeño de esos trabajos (ver Figura 2).



Figura 2

Diseño de personajes y protagonistas de #NoesunJuego

Investigación

Una vez que ha sido publicado el videojuego en las tiendas de aplicaciones móviles, App Store y Google Play, se realizará una investigación con el alumnado universitario en la que, por medio de talleres formativos, se utilizará el juego como un recurso didáctico innovador y motivador para implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo e intercultural basado en el desarrollo sostenible.

Muestra

La muestra se constituye de alumnado que procede de diversas titulaciones:

- 55 estudiantes de 1º y 3º curso del Grado en Maestro en Educación Infantil.
- 126 estudiantes de 1º y 2º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria.
- 150 estudiantes de 1º, 3º y 4º curso del Grado en Pedagogía.
- 13 estudiantes del Máster en Conservación Marina.
- 56 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Sistema de seguimiento y evaluación

Para medir la adquisición del aprendizaje, se llevará a cabo una pequeña mecánica tipo Quiz, al final de cada historia. Además, se promoverá la Reflexión Proyectiva, a partir de la propia App, ofreciendo, así, al alumnado la capacidad de explorar diferentes identidades y construir historias de vida. Finalmente, se aplicará una encuesta de satisfacción dirigida al conjunto de la muestra.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación consiste en la presentación del diseño, desarrollo y publicación de un videojuego, de género novela visual, que ha sido creado tanto para sensibilizar al alumnado universitario sobre la problemática del trabajo infantil como para promover una cultura solidaria y comprometida en la lucha por el trabajo decente, de cara a erradicar el maltrato, la explotación y toda forma de violencia y tortura hacia un niño o niña.

En base a lo expuesto y al diseño de la herramienta presentada, #NoesunJuego puede funcionar como un canal de comunicación para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 con la incorporación de los ODS 8, 10 y 12 en el currículo educativo, ante la necesidad de formar en ciudadanía global y/o alertar respecto de posibles situaciones de trabajo infantil.

Impacto y transferencia

La aplicación del videojuego puede tener fuertes implicaciones en el alumnado universitario, dado que una experiencia placentera a través del juego educativo se relaciona con unos resultados positivos tanto en el aprendizaje (Boot *et al.*, 2008; Fu *et al.*, 2009) como en la motivación para aprender de ella (Bisson y Luckner, 1996; Fjællingsdal y Klöckner, 2017), favoreciéndose, de este modo, la formación de futuras generaciones a fin de que sean conscientes de la importancia de satisfacer las necesidades actuales, pero sin comprometer los recursos de las siguientes generaciones y respetando los Derechos Humanos de todo menor.

Por otro lado, en #NoesunJuego nos podemos convertir en niños y niñas sometidos a explotación, adoptando diferentes roles mediante una experiencia didáctica que permite al alumnado universitario proyectarse sobre lo que quieren ser y a reflexionar sobre lo que son, es decir, yendo desde el yo actual inicial hasta el rol deseado -yo posible o nuevo yo- (Foster *et al.*, 2019).

A modo de conclusión, cabe indicar que, como futuras líneas de trabajo, se tiene previsto presentar e implementar la herramienta con el estudiantado entre los meses de febrero y abril de 2024, y los primeros resultados serán difundidos a lo largo del mes de septiembre de 2024.

Referencias bibliográficas

Asociación Española de Videojuegos. (2022). *La industria del videojuego en España. Anuario 2022*. https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2023/05/AEVI_Anuario-2022-DIGITAL.pdf

Bisson, C. y Luckner, J. (1996). Fun in learning: the pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education, 19*(2), 108-112. https://doi.org/10.1177/105382599601900208

Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M., y Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on

attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica, 129*(3), 387-398. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.09.005

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., y Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. Computers & Education, 157(2), 1-27. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958

Fjællingsdal, K. S. y Klöckner, C. A. (2017). ENED-GEM: A conceptual framework model for psychological enjoyment factors and learning mechanisms in educational games about the environment. *Frontiers in Psychology, 8*(1085), 1-17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01085

Foster, A., Shah, M., Barany, A., y Talafian, H. (2019). High school students' role-playing for identity exploration: Findings from virtual city planning. *Information and Learning Sciences, 120*(9-10), 640-662. https://doi.org/10.1108/ILS-03-2019-0026

Fu, F.-L., Su, R.-C., y Yu, S.-C. (2009). EGameFlow: A escale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education, 52*(1), 101-112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.004

Garmen, P. (2021). *Diseño y desarrollo de una herramienta digital para evaluar e intervenir las inteligencias múltiples*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.

Garmen, P., Areces, D., García, T., San-Pedro, J. C., y Rodríguez, C. (2022). Can serious games measure your cognitive profile in adults? An innovative proposal to evaluate and stimulate cognitive skills. *Universal Access in the Information Society*. https://doi.org/10.1007/s10209-022-00924-5

Garmen, P., Rodríguez, C., García-Redondo, P., y San-Pedro-Veledo, J.-C. (2019). Inteligencias múltiples y videojuegos: Evaluación e intervención con software TOI. *Comunicar, 27*(58), 95-104. https://doi.org/10.3916/C58-2019-09

Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health, 20*(3), 47-51.

Liebel, M. y Martínez, M. (2009) (Coords.). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. https://www.uhu.es/63015_64038/images/descargas/pdf/infancia_y_ddhh_liebel_martinez.pdf

Marín-Díaz, V., Morales-Díaz, M., y Reche-Urbano, E. (2019). Educational possibilities of video games in the Primary Education stage according to teachers in training. A case study. *Journal of New Approaches in Educational Research, 8*(1), 42-49. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.330

Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición Especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1l3n6h8*_ga*MTM5MzYzMjIyMC4xNjY2ODAxOTE1*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcwNjQ0MTM5Ni4zLjAuMTcwNjQ0MTM5Ni4wLjAuMA..

Organización Internacional del Trabajo. (2023). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2023*. Informe de referencia de la OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_865368.pdf

O'Sullivan, M., Robb, N., Howell, S., Marshall, K., y Goodman, L. (2017). Designing inclusive learning for twice exceptional students in Minecraft. *International Journal of E-learning & Distance Education, 32*(2), 1-25.

Aprendizaje a través de pruebas de respuesta múltiple periódicas. Adaptación de la docencia de la asignatura de Fundamentos de Intervención Logopédica

María Paula Ríos-de-Deus [1]
María Luisa Rodicio-García [1]
Nuria Matos-Patiño [1]
Ana Díaz-Crespo [2]
[1] *Universidad de A Coruña, España*
[2] *Universidad Internacional de Valencia, España*
paula.rios.dedeus@udc.es

Resumen

En este trabajo se comparte la experiencia de la utilización de un sistema de pruebas de respuesta múltiple elaboradas en Moodle en la asignatura de "Fundamentos de intervención Logopédica" que se imparte en el primer curso del primer cuatrimestre del Grado en Logopedia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC).

El objetivo primordial es explorar y analizar el impacto de la implementación de esta metodología en dicha asignatura y destacar su importancia en el contexto de la enseñanza universitaria.

Participaron 130 estudiantes de dos cohortes: 65 del curso 2022/2023 y 65 de curso 2023/2024. Con un rango de edad comprendido entre los 18 y los 22 años, siendo en un 89% mujeres.

Los resultados obtenidos muestran que haber introducido la prueba de respuesta múltiple, después de cada una de las sesiones de docencia expositiva, fue beneficioso para el alumnado, aumentando significativamente la asistencia a clase, la nota media de la asignatura, el número de aprobados en primera convocatoria y la satisfacción general con la metodología y la docente.

Palabras clave: Aprendizaje, Prueba de respuesta múltiple, Plataforma digital, Enseñanza superior, Calidad de la educación.

Abstract

This work shares the experience of using a multiple-response test system developed in Moodle in the subject "Fundamentals of Speech Therapy Intervention" that is taught in the first course of the first semester of the Degree in Speech Therapy at the Faculty of Sciences. of Education at the University of A Coruña (UDC).

The primary objective is to explore and analyze the impact of the implementation of this methodology in said subject and highlight its importance in the context of university teaching.

130 students from two cohorts participated: 65 from the 2022/2023 academic year and 65 from the 2023/2024 academic year. With an age range between 18 and 22 years old, 89% being women.

The results obtained show that having introduced the multiple response test, after each of the expository teaching sessions, was beneficial for the students, significantly increasing class attendance, the average grade for the subject, the number of students passing the first call and general satisfaction with the methodology and the teacher.

Keywords: Learning, Multiple response test, Digital platform, Higher education, Quality of education.

Introducción

La educación superior se enfrenta a un panorama caracterizado por el cambio de las tradicionales clases magistrales, donde el alumnado era oyente pasivo, a la nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el alumnado desempeña un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje (Bligh, 2000; Edwards et al., 2001; MacGregor et al., 2000). Este aprendizaje debe ser efectivo y duradero involucrando al alumnado en un diálogo activo, donde se cuestione su conocimiento y explore nuevas conceptualizaciones, claves para desbloquear su potencial (Dufresne et al., 1996).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998, se enfatizó la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo y se estableció su adopción generalizada como un marco de acción fundamental con el propósito de fortalecer el progreso académico, ampliar el acceso a la educación, promover la difusión universal del conocimiento y facilitar la educación a lo largo de toda la vida. En este contexto, la utilización de plataformas educativas virtuales como herramientas de apoyo es una realidad, que ha supuesto una variación hacia un modelo educativo que ofrece especial importancia a las tecnologías. Este proceso de transición de modelos educativos ha convertido a Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) en una valiosa herramienta de aprendizaje virtual.

Moodle surgió como una solución para favorecer el enfoque pedagógico transformando las aulas en entornos interactivos y centrados en el alumnado. Además, es una herramienta que oferta una variedad de instrumentos y opciones multimedia que permiten al profesorado implementar una amplia gama de actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula, lo que enriquece la forma en que se interactúa y transmiten los conocimientos al alumnado. Es sencilla y fácil de manejar, tanto para docentes como para estudiantes (Cervi, Pérez y Tejedor, 2020), convirtiéndose ambos colectivos en consumidores y generadores de TIC (Cervi, 2021; Guichardo y Tejedor, 2022).

En este trabajo se comparte la experiencia docente de la implementación de un sistema de evaluación continuada a través de la utilización de un sistema de pruebas de respuesta múltiple elaboradas en Moodle en la asignatura de "Fundamentos de intervención Logopédica" que se imparte en el primer curso del primer cuatrimestre del Grado en Logopedia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (UDC).

El objetivo primordial es explorar y analizar el impacto de la implementación de esta metodología en dicha asignatura y destacar su importancia en el contexto de la enseñanza universitaria.

Método

El sistema de evaluación de la asignatura ofrece tres modalidades de evaluación. La asistencia del alumnado a las clases, el rendimiento académico (obtenido mediante la nota media de las actividades del aula, las pruebas de respuesta múltiple y el examen final) y la tutoría del último día de clase donde se evaluó la satisfacción del alumnado sobre la metodología utilizada en clase y la docente de la asignatura.

La metodología docente innovadora utilizada se basó en la inclusión de preguntas individuales obligatorias a través de pruebas de respuesta múltiple, alojadas en el campus virtual (Moodle). Estas pruebas, realizadas periódicamente, constituyen una herramienta que permite mantener activo y motivado al alumnado durante el proceso de aprendizaje, fomenta que éste se sumerja en el contenido de la materia de manera sistemática e inmediata, porque se aplica al finalizar las clases expositivas. Además, ofrece a la docente el seguimiento de la evolución del aprendizaje de la asignatura de manera continuada. La implementación de esta metodología se centra en la creencia de que la respuesta a las preguntas individuales obligatorias tendrá un impacto positivo en el desempeño académico del alumnado, a través de una experiencia de aprendizaje satisfactoria gracias a la retroalimentación inmediata proporcionada en forma de calificaciones.

A lo largo del cuatrimestre se realizaron cuatro pruebas de respuesta múltiple, una por cada tema principal de la asignatura.

Participantes

Han participado 130 estudiantes de dos cohortes: 65 del curso 2022/2023 y 65 de curso 2023/2024. Con un rango de edad comprendido entre los 18 y los 22 años, siendo en un 89% mujeres. Proceden en su mayoría de bachillerato y un 5,4% de Formación Profesional de grado superior. Todo el alumnado participante ha consentido, de forma voluntaria, formar parte de este estudio.

Procedimiento

Al inicio de cada clase se implementó un proceso de registro de asistencia, a través de un formulario en el Campus virtual.

Al finalizar las clases expositivas, el alumnado debía realizar la prueba de respuesta múltiple a través de la plataforma Moodle. Esta prueba estaba compuesta por 10 preguntas relacionadas con el contenido que se había

impartido en la clase, con tres opciones de respuesta, de las cuales solo una era correcta. El tiempo otorgado para completarla era de 10 minutos y una vez terminada se les proporcionaba la puntuación obtenida.

El rendimiento académico de la asignatura se calculó de acuerdo con las directrices establecidas en la guía docente, 40% de la calificación corresponde al resultado del examen y el 60% a las actividades realizadas en el aula, incluyendo las puntuaciones obtenidas en estas pruebas.

La última clase del cuatrimestre se dedicó a evaluar la satisfacción del alumnado con la metodología empleada y con la calidad de la enseñanza. Esta evaluación se desarrolló a través de dos métodos: uno abierto, donde el alumnado expresaba libremente sus opiniones y otro consistente en la realización de dos preguntas: "En general, ¿estás satisfecho/a con las clases" y "En general, ¿estás satisfecho/a con la docente de la asignatura?» ambas para ser respondidas en una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto. Este enfoque combinado permitió obtener una comprensión completa de la percepción y satisfacción del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS V.25 (IBM Corp., Armonk, NY, USA).

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que haber introducido las pruebas de respuesta múltiple, después de cada sesión de docencia expositiva, fue beneficioso para el alumnado.

La asistencia a clase aumentó, pasando de un 80,3% durante el curso 2021/2022 a un 97,6% y 98,1% en los cursos 2022/2023 y 2023-2024, respectivamente.

Teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en el curso académico anterior, se puede comprobar que la nota media obtenida en la asignatura aumentó significativamente ($p < 0.001$) pasando de una cualificación media de 6,7 en el curso 2021/2022 a 8,4 y 8,7 en los cursos 2022/2023 y 2023-2024, respectivamente.

Teniendo en cuenta las mejoras implantadas, y tal y como era de esperar, en ambos cursos el número de suspensos disminuyó, pasando de un 28% en el curso 2021/2022 a un 4% y 2% en los cursos 2022/2023 y 2023-2024, respectivamente.

Los resultados sobre el grado de satisfacción del alumnado con las clases y con la docente aumentaron notablemente a lo largo de estos dos cursos académicos. Del análisis general de comentarios se puede comprobar que los diferentes recursos implicados, unidos al compromiso de la docente y del alumnado, fue imprescindible para el éxito en las calificaciones finales de la asignatura.

Discusión y conclusiones

Se han explorado y analizado los beneficios de emplear pruebas de respuesta múltiple a través de un entorno virtual, tras las clases expositivas de la asignatura de Fundamentos de Intervención Logopédica de primer curso del Grado en Logopedia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Este trabajo demuestra que las medidas adoptadas en la asignatura resultaron muy positivas, mejorando los conocimientos del alumnado, aumentando la asistencia a las clases y elevando la nota media de las calificaciones obtenidas. Asimismo, también se observa que la satisfacción con las clases y con la docente mejoraron sustancialmente.

Los resultados de esta innovadora experiencia revelaron un compromiso activo y una mayor atención y participación del alumnado durante la hora y media de la clase expositiva, porque sabía que al finalizar debía realizar la prueba de respuesta múltiple y que esta tendría valor en la nota final, además mejoró el número de alumnado que superó la asignatura en la primera convocatoria.

Lo más relevante fue la respuesta entusiasta del alumnado, refiriendo un aprendizaje significativo, profundo y efectivo en comparación con las clases de docencia expositiva tradicionales de otras asignaturas. El alumnado entendió el sistema de evaluación continua como una herramienta útil para su aprendizaje, fomentó el trabajo continuo y le permitió estar mejor preparado para el examen final.

Los resultados obtenidos pueden ser valiosos para la mejora y el desarrollo de las habilidades y competencias del

alumnado y del profesorado; y este trabajo revela el potencial que ofrece Moodle como sistema de gestión del aprendizaje, al tiempo que se reconoce y comprenden sus limitaciones pedagógicas.

En resumen, estos resultados redundan en la mejora de la calidad de la enseñanza superior, además, que esta investigación representa un esfuerzo continuo por enriquecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje y promover la excelencia en la educación superior utilizando entornos virtuales, tal como muestran los resultados obtenidos por Alenezi, Wardat y Akour (2023).

Como mejoras para otros cursos se contempla la inclusión de otro tipo de preguntas, aprovechando la diversidad que ofrecen los cuestionarios de Moodle.

Impacto y transferencia

Estos resultados motivan a continuar explorando las implicaciones organizativas, metodológicas y de evaluación relacionadas con el uso de Moodle en la enseñanza universitaria, así como a implementar esta metodología en otras asignaturas. Además, los resultados impulsan a explorar cómo desempeñar un papel más activo y colaborativo al integrar Moodle con otros entornos virtuales de aprendizaje personalizados.

Referencias bibliográficas

Alenezi, M., Wardat, S., y Akour, M. (2023). The Need of Integrating Digital Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Sustainability, 15(6)* 4782. https://doi.org/10.3390/su15064782

Bligh, D. (2000) What's the Use of Lectures? (San Francisco, CA Jossey-Bass).

Cervi, L. (2021). Tik Tok and Generation Z. Theatre, *Dance and Performance Training, 12(2),* 198-204. https://doi.org/10.1080/19443927.2021.1915617

Cervi, L.M., Pérez, J. M., y Tejedor, S. (2020). The Challenge of Teaching Mobile Journalism through MOOCs: A Case Study. *Sustainability, 12(13),* 5307, 1-15. https://doi.org/10.3390/su12135307

Dufresne, R.J.; Gerace, W. J.; Leonard, W.J.; Mestre, J.P. y Wenk, L. (1996). Classtalk: A Classroom Communication System for Active Learning. Journal of Computing in Higher Education Spring, 7(2), 3-47. https://doi.org/10.1007/BF02948592

Edwards, H., Smith B.A., y Webb, G. (2001) Lecturing: case studies, experience and practice (London, Kogan Page). https://doi.org/10.4324/9780203046203

Guichardo, A. y Tejedor, S. (2022). Diagnóstico de la percepción de los estudiantes universitarios de comunicación sobre las plataformas online y el uso del lenguaje transmedia. MLS Communication Journal, 1(1). http://orcid.org/0000-0002-5539-9800

Macgregor, J., Cooper, J.L., Smith, K.A., y Robinson, P. (2000) Strategies for Energizing Large Classes: from small groups to learning communities (San Franscisco, CA, Jossey-Bass).

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, Paris, 1998. ED.98/CONF.202/3.

El tercer maestro en la era digital. Análisis de la relación entre espacios escolares innovadores, prácticas docentes y resultados de aprendizaje

Guillermo Bautista Pérez [1]
Anna Escofet Roig [2]
Marta López Costa [1]
Victoria Morín-Fraile [2]
Gerard Guimerà Ballesta [2]
[1] *Universitat Oberta de Catalunya, España*
[2] *Universitat de Barcelona, España*
gbautista@uoc.edu

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados de la primera fase de una investigación[80] que aborda la relación entre los espacios escolares innovadores, el bienestar, las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje. Investigaciones previas relacionan la modificación del diseño de aulas con la mejora de la experiencia de aprendizaje y sus resultados. Este estudio se centra en analizar la percepción de docentes durante el uso de aulas innovadoras, para ello se realizó un estudio exploratorio basado en la respuesta a un cuestionario de centros educativos con espacios innovadores de aprendizaje. Los resultados desprenden que las aulas innovadoras fomentan metodologías activas y una mayor interacción, tanto entre docentes y alumnado como entre alumnado, y facilitan las actividades colaborativas. Los docentes perciben un alto nivel de confort y mejoras para la gestión del aula. El mobiliario versátil y las tecnologías digitales se consideran facilitadores del aprendizaje. Factores ambientales como la iluminación y la flexibilidad espacial también influyen positivamente. Este estudio proporciona evidencia sobre la importancia de diseñar espacios escolares para acompañar la mejora del proyecto educativo de los centros y sus espacios de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje, enseñanza, bienestar, innovación, edificio escolar.

Abstract

This communication presents the results of the first phase of research addressing the relationship between innovative school spaces, well-being, teaching practices, and learning outcomes. Previous research links classroom design modification with improved learning experiences and academic outcomes. This study focuses on analyzing teachers' perceptions during the use of innovative classrooms, conducting an exploratory study based on responses to a questionnaire from educational centers with innovative learning spaces. The results indicate that innovative classrooms promote active methodologies and increased interaction, both between teachers and students and among students themselves, while facilitating collaborative activities. Teachers perceive a high level of comfort and improvements in classroom management. Versatile furniture and digital technologies are considered learning facilitators. Environmental factors such as lighting and spatial flexibility also have a positive influence. This study provides evidence of the importance of designing school spaces to support the improvement of educational projects in schools and their teaching and learning environments.

Keywords: Learning, teaching, well-being, innovation, school building.

Introducción

No hay un modelo único que defina un buen espacio de aprendizaje (Wall, 2016). Cada vez hay más evidencias científicas que respaldan la influencia de diversos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tondeur et

80 El tercer maestro en la era digital. Análisis de la relación entre espacios escolares innovadores, prácticas docentes y resultados de aprendizaje (SMART-UP). Proyecto financiado por la convocatoria de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e innovación. Convocatoria 2021. PID2021-127470NB-I00

al., 2017; Gislason, 2007; Peponis y Wineman, 2002), lo que ha llevado a denominar a los espacios escolares como el tercer maestro (Strong-Wilson y Ellis, 2007).

A nivel internacional, diversas investigaciones cuantitativas han buscado verificar la relación entre el espacio de aprendizaje, el bienestar, la mejora metodológica y los resultados académicos (Barrett et al., 2015; Brooks, 2011; Marchand et al., 2014). Trabajos en Australia han vinculado la modificación del diseño de las aulas y los espacios escolares con cambios en el desarrollo de la práctica docente (Alterator y Deed, 2013; Deed y Alterator, 2017; Byers et al., 2014, 2017; Lippman, 2010; Imms y Hartnell-Young, 2018).

Otros estudios sostienen que los espacios configurados de forma innovadora influyen en las interacciones docente-alumno, la movilidad y autonomía del alumnado, promoviendo así una actividad más saludable (Van Merriënboer et al., 2017; Kariippanon et al., 2018; Byers et al., 2016, 2018; Sherry et al., 2016).

Este estudio, basado en un cuestionario, revela que las aulas innovadoras son percibidas positivamente por los docentes, evidenciando que estos diseños mejoran notablemente la experiencia de aprendizaje.

Método

El objetivo del estudio era analizar la relación entre los espacios escolares innovadores y las prácticas docentes que se desarrollan en ellos para estudiar las prácticas docentes que tienen lugar ellos. También se pretendía buscar la relación entre el uso y la disposición de las tecnologías digitales en los espacios escolares innovadores y las prácticas docentes desarrolladas y analizar la relación entre la tipología y disposición de los elementos del aula y las prácticas docentes desarrolladas.

Se realizó una revisión documental para detectar centros educativos españoles que hayan realizado procesos de cambio y organización de espacios de aprendizaje innovadores mediante un protocolo específico de desarrollo, el Framework SALSA (Grant y Booth, 2009). El protocolo se basa en cuatro fases (búsqueda, evaluación, síntesis y análisis).

Se realizó un estudio mediante encuestas y cuestionarios para comprender las prácticas educativas en centros con espacios escolares innovadores. Este estudio es esencial para captar la realidad de los centros educativos, sus conocimientos, problemáticas, necesidades y soluciones en relación con la organización y uso de los espacios innovadores. El análisis estadístico, descriptivo e inferencial según Vilà, Rubio, Berlanga y Torrado (2014), se llevó a cabo utilizando el programa SPSS.

Resultados

Caracterización de los informantes

La muestra incluye 23 docentes de centros educativos con espacios de aprendizaje innovadores, con una distribución por género del 34.8% de hombres y el 65.2% de mujeres. En cuanto a la experiencia docente, el 8.7% tiene 5 años o menos, el 34.8% tiene entre 6 y 15 años, y el 56.5% tiene más de 15 años de experiencia. En relación con la etapa educativa, el 82.6% se desempeña en educación infantil o primaria, y el 21,7% en secundaria, ciclos formativos y universidades (la suma supera el 100% debido a la posibilidad de múltiples etapas). Respecto a la afiliación del centro, el 95.7% pertenece a centros públicos, el 4.3% a centros privados, y ninguno a centros concertados.

Tipología de prácticas en los espacios innovadores

En el análisis de las metodologías pedagógicas, se destaca que el Aprendizaje Basado en Proyectos es ampliamente utilizado por los docentes. El Aprendizaje Basado en Proyectos alcanza una frecuencia muy alta del 69.6%, seguido por la Asamblea (52.5%), el Trabajo manipulativo (52.4%), el Debate (50%) y las Actividades de oratoria (45.5%) también en la categoría de muy alta frecuencia. Con un alto porcentaje de frecuencia media-alta se encuentra la Gamificación (52.4%), los Rincones y estaciones de trabajo (50%) y las charlas de personas externas, demostrando una variedad de enfoques pedagógicos implementados por los docentes en el estudio. En contraste, la Exposición magistral y las Cajas de aprendizaje se utilizan con una baja frecuencia, con valores del 40.9% y 45% respectivamente.

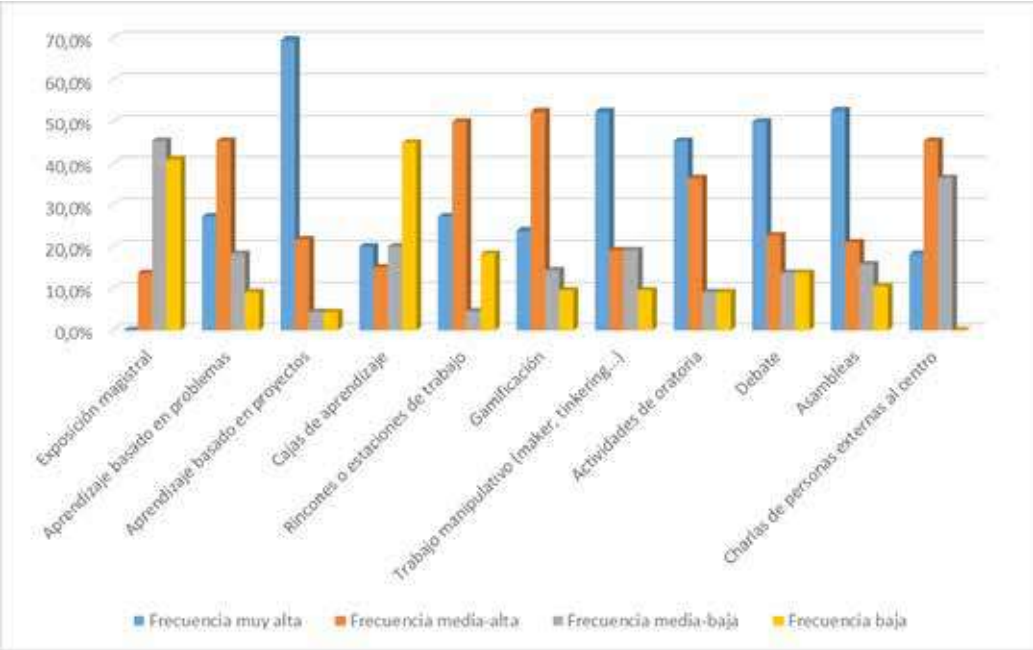


Gráfico 1
Prácticas educativas que tienen lugar en el espacio innovador de aprendizaje

Percepción de mejora de los espacios innovadores

El siguiente gráfico muestra cómo el nivel de confort en estos espacios innovadores es elevado, con el 91.3% mostrando acuerdo máximo o medio-alto. La afirmación que indica que las prácticas favorecen el aprendizaje, también recibe una alta aceptación, con el 100% de los docentes en acuerdo máximo o medio-alto.

La interacción docente-alumno/a es percibida positivamente por el 87% de los docentes, indicando un fuerte apoyo a esta dinámica en el aula. La interacción alumno/a-alumno/a también es bien recibida, con el 82.6% de los docentes mostrando acuerdo o fuerte acuerdo.

Las afirmaciones relacionadas con el clima y la gestión del aula, así como la motivación para realizar cambios en la práctica docente, obtienen un gran apoyo, con el 86.9% y el 95.7% de los docentes, respectivamente, en acuerdo máximo o medio-alto. La observación mejorada del aprendizaje del alumnado es destacada por el 60.9% de los docentes, mientras que la creación de espacios personalizados según las necesidades y la respuesta a la diversidad del alumnado también reciben un respaldo positivo.

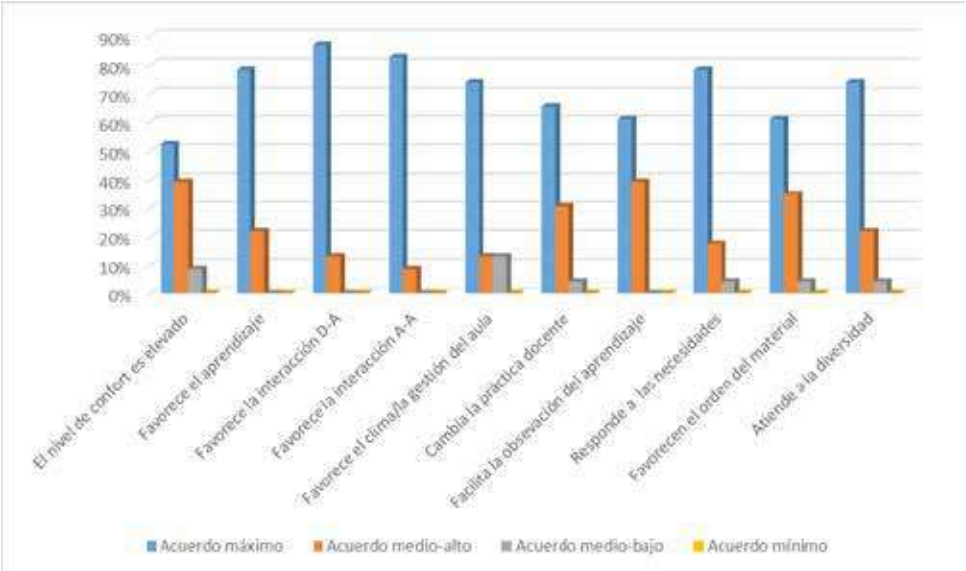


Gráfico 2
Percepción de la mejora de los espacios innovadores respecto a diferentes factores vinculados con la enseñanza y el aprendizaje

Se indagó acerca de las características del mobiliario que favorecen el aprendizaje en estos espacios. La flexibilidad y versatilidad se destacan para lograr un entorno polivalente que se adapte fácilmente a diversas situaciones de aprendizaje. Las mesas plegables y las sillas con ruedas son apreciadas por los informantes, al igual que los espacios diáfanos, ya que facilitan la reorganización y el movimiento. Esto permite que el espacio se ajuste a las necesidades cambiantes y a la diversidad de los estudiantes. En cuanto a los elementos tecnológicos que apoyan el aprendizaje, el profesorado enfatiza el uso de dispositivos digitales móviles, especialmente tablets y ordenadores portátiles. También se mencionan dispositivos de proyección, como pantallas interactivas. Algunas respuestas subrayan la importancia de que el mobiliario sea adecuado y lo suficientemente versátil para trabajar con esta tecnología móvil.

Discusión y conclusiones

Los resultados sugieren que hay una relación entre los espacios escolares innovadores y las prácticas docentes que se desarrollan en ellos, así como con la disposición del aula y sus elementos. Sin embargo, no hemos logrado demostrar de manera clara una relación entre el uso de tecnologías digitales en estos espacios y las prácticas docentes. En cuanto a las prácticas educativas en los espacios innovadores, se destaca una alta frecuencia de metodologías relacionadas con la proactividad del alumnado, tareas de indagación, desarrollo de retos y resolución de problemas. También son comunes las actividades de comunicación oral, como debates o asambleas. En contraste, la metodología de clase magistral se presenta como la menos utilizada en estos entornos.

Los docentes perciben que los espacios para el aprendizaje ofrecen un elevado nivel de confort y favorecen la interacción docente-alumnado. El estudio revela que estos espacios mejoran el clima del aula y facilitan su gestión. Además, un alto porcentaje de docentes afirma que están bien organizados, con elementos que favorecen el orden del material, al alcance del alumnado. También señalan que los espacios innovadores impulsan cambios en la metodología docente, atendiendo a necesidades específicas del alumnado y favoreciendo el aprendizaje. En cuanto a la forma de agrupación más común, predomina el pequeño grupo colaborativo.

Esto confirma otros estudios realizados anteriormente (Barrett y Zhang , 2009; Lippman, 2010; Byers, 2016) y ofrece información valiosa sobre elementos que deben ser considerados a la hora de diseñar los espacios escolares para fomentar el bienestar y mejorar la experiencia de aprendizaje.

Impacto y transferencia

Este trabajo aporta conocimientos fundamentales sobre la implementación de cambios en el diseño, organización y arquitectura de centros educativos. Estas modificaciones no solo mejoran el bienestar y las condiciones de aprendizaje para alumnos y profesores, sino que también fomentan la innovación pedagógica y los resultados de aprendizaje. La investigación ofrece una base sólida respaldada por evidencia científica, orientada a guiar a los equipos directivos y docentes, así como a las instituciones involucradas, en la implementación de estrategias y mejoras precisas en los espacios de aprendizaje. El proyecto derivado de esta investigación, llevado a cabo por el grupo Smart Classroom Project, no solo impulsa el ámbito educativo, sino que también contribuye al desarrollo económico en un sector que previamente no consideraba estos resultados de investigación. Destaca la importancia de profundizar en la creación de espacios de aprendizaje inteligentes e innovadores, enfocándose en el desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje novedosas, así como en la integración de herramientas digitales. Este enfoque ofrece una contribución significativa al progreso del sistema educativo al proporcionar directrices claras respaldadas por la investigación, facilitando la mejora continua de los entornos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Al Horr, Y., Arif, M., Katafygiotou, M., Mazroei, A., Kaushik, A., y Elsarrag, E. (2016). Impact of indoor environmental quality on occupant well-being and comfort: A review of the literature. *International Journal of Sustainable Built Environment*, *5*(1), 1–11.

Alterator, S., y Deed, C. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*, *23*(3), 315–330. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283723168_Teacher_adaptation_to_

open_learning_spaces

Barrett, P., y Zhang, Y. (2009). *Optimal learning spaces: design implications for primary schools. SCRI Research Report*. Recuperado de http://usir.salford.ac.uk/18471/

Barrett, P.; Zhang, Y.; Davies, D. F., y Barrett, D. L. (2015). *Clever Classrooms: Summary report of the HEAD project*. Recuperado de http://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms/1503-Salford-Uni-Report-DIGITAL.pdf

Bautista, G., y Borges, F. (2013). Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, 15(3), 18-21. Recuperado de http://lttf.ieee.org/issues/july2013/Bautista.pdf

Bautista, G.; Escofet, A., y López, M. (2019). Diseño y validación de un instrumento para medir las dimensiones pedagógica, ambiental y digital del aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1055-1075.

Bautista, G., Rubio, M. J. y Sánchez-Martí, A. (2021). Towards smart learning spaces in Catalan schools: teachers' perceptions of change. *Learning Environments Research*. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09357-y

Brooks, D. C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, *42*(5), 719–726.

Byers, T. (2015). The empirical evaluation of the transition from traditional to New Generation Learning Spaces on teaching and learning. *Terrains 2015-Mapping Learning Environment Evaluation across the Design and Education Landscape: An International Symposium for Research Higher Degree Students*, 32-41.

Byers, T. (2016). *Does the space make a difference? Empirical retrospective of the impact of the physical learning environment on teaching*. Recuperado de https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3720.1040

Byers, T., Imms, W., y Hartnell-Young, E. (2014). Making the Case for Space: The Effect of Learning Spaces on Teaching and Learning. *Curriculum and Teaching*, *29*(1), 5–19.

Byers, T.; Imms, W., y Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 167-177.

Byers, T., Mahat, M., Liu, K., Knock, A., e Imms, W. (2018b). A Systematic Review of the Effects of Learning Environments on Student Learning Outcomes. *LEaRN*, *1*(2), 1–45. Recuperado de http://www.iletc.com.au/publications/reports

Deed, C., y Alterator, S. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in tertiary education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, *6*(3), 54–58. Recuperado de http://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1439/1157

Escofet, A.; Gros, B.; López, M.; y Marimon-Martí, M. (2019). Percepción de los docentes sobre la integración de la tecnología en el espacio escolar. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 6, 37-47.

Gislason, N. (2007). Placing education. The school as arquitectural space. *Philosophical inquiry in Education,* 16(3), 5-14.

Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*, 91–108

Hall, T. (2017). Architecting the 'third teacher': Solid foundations for the participatory and principled design of schools and (built) learning environments. *European Journal of Education*, *52*(3), 318–326.

Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. L., Okely, A. D., y Parrish, A. M. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environments Research*, *21*(3), 301–320.

Lippman, P. (2010). Can the physical environment have an impact on the learning environment ? *New York*, 6. Recuperado de https://doi.org/10.1787/5km4g21wpwr1-en

Marchand, G. C.; Nardi, N. M.; Reynolds, D., y Pamoukov, S. (2014). The impact of the classroom-built environment on student perceptions and learning. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 187-197.

Peponis, J. y Wineman, J. (2002). Spatial structure of environment and behaviour. En R.B. Bechtel y A. Churchman (eds). *Handbook of Environmental Psycology,* (pp 271-291). John Wiley and sons Inc.

Sala, E., y Rantala, L. (2016). Acoustics and activity noise in school classrooms in Finland. *Applied Acoustics*, *114*, 252–259.

Sherry, A. P., Pearson, N., y Clemes, S. A. (2016). The effects of standing desks within the school classroom: A systematic review. *Preventive Medicine Reports*, *3*, 338–347.

Strong-Wilson, T. y Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia´s environment as third teacher. *Theory into practice*, 46, 40-47.

Tondeur, J.; Herman, F.; De Buck, M. y Triquet, K. (2017). Classroom biographies: Teaching and learning in evolvong material landscapes (c.1960-2015). *European Journal of Education*, 52(3), 280-294.

Van Merriënboer, J. J. G., Mckenney, S., Cullinan, D., y Heuer, J. (2017). Aligning pedagogy with physical learning spaces. *European Journal of Education*, 52(3), 253-267.

Vilà, R.; Rubio, M.J.; Berlanga, V. y Torrado, M. (2014). Cómo aplicar un cluster jerárquico en SPSS. *Reire, Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 7(1), 113-127.

Wall, G. (2016). *Flexible Learning Spaces: The impact of physical design on student outcomes*. Ministry of Education of New Zeeland. Recuperado de www.educationcounts.edcentre.govt.nz

Yang, Z., Becerik-Gerber, B., y Mino, L. (2013). A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building and Environment*, 70, 171–188.

Escala de identificación de las Trayectorias Individuales de Aprendizaje para la eficacia en el mundo laboral

Ramón Chacón-Cuberos [1]
Eva María Olmedo-Moreno [1]
María Dolores Pistón-Rodríguez [1]
Asunción Martínez-Martínez [1]
Elena Parra-González [1]
Clemente Rodríguez-Sabiote [1]
María Tomé-Fernández [1]
Noelia Parejo-Jiménez[1]
María del Carmen Olmos-Gómez [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
rchacon@ugr.es

Resumen

El término Trayectoria Individual de Aprendizaje adquiere gran relevancia en la comprensión de las necesidades de cualquier individuo a nivel formativo, así como en la configuración de su identidad personal, la toma de decisiones o la elección de un itinerario formativo o laboral. Esta depende de diversidad de factores, como el entorno socioeconómico, el tipo de motivación desarrollada, las experiencias personales o el bienestar, entre otros elementos. De este modo, resulta esencial estudiar y analizar varios de los condicionantes que pueden definir una Trayectoria Individual de Aprendizaje, pues una actuación preventiva sobre el estudiantado permitirá modular la respuesta educativa, facilitando el desempeño académico y el éxito en la toma de decisiones hacia el mundo laboral. Este trabajo de investigación propone, a partir de una revisión breve de la literatura, un conjunto de instrumentos válidos y fiables que permitirán analizar cinco factores básicos para una Trayectoria Individual de Aprendizaje, tales como el pensamiento para la empleabilidad, la autoeficacia académica, la motivación educativa, los entornos inteligentes de aprendizaje y el bienestar e integración social.

Palabras clave: Aprendizaje; Motivación; Bienestar; Empleo.

Abstract

The term “Individual Learning Path” acquires great relevance in understanding the needs of any individual at a training level, as well as in the configuration of their personal identity, decision making or choosing a learning or work itinerary. This depends on a variety of factors, such as the socioeconomic environment, the type of motivation developed, personal experiences or well-being, among other elements. In this way, it is essential to study and analyze several of the conditions that can define an Individual Learning Path, since preventive action on this will allow modulating the educational response, facilitating academic performance and success in decision-making towards the world of work. This research proposes, based on a brief review of the literature, a set of valid and reliable instruments that will allow the analysis of five basic factors for an Individual Learning Path, such as thinking for employability, academic self-efficacy, motivation educational, intelligent learning environments and well-being and social integration.

Keywords: Learning; Motivation; Well-being; Employment.

Introducción

El término Trayectoria Individual de Aprendizaje hace referencia al camino que cada individuo sigue en su proceso formativo, implicando adquisición de conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de las diversas etapas educativas y de su vida. Estas trayectorias están influenciadas por una variedad de factores, como las experiencias personales, el entorno socioeconómico, el acceso a recursos educativos, las preferencias individuales y las metas

personales. Así mismo, estas trayectorias pueden implicar tanto un aprendizaje formal -como los procesos formativos en escuelas o universidades-, o informal -como el aprendizaje autodirigido o el desarrollo de habilidades a través de experiencias laborales-. De cualquier forma, la comprensión y el apoyo de las trayectorias individuales de aprendizaje son fundamentales para diseñar estrategias educativas y programas que satisfagan las necesidades y metas únicas de cada persona, así como asegurar un buen desempeño académico y una transición exitosa hacia el mundo laboral (García-Garnica et al., 2021).

Entre los factores que ayudan a definir una trayectoria de aprendizaje, puede destacarse la autoeficacia académica. Este concepto no solo hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto, o a los recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que este tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos. Concretamente, los eventos sobre los que puede operar la autoeficacia académica son muy variados, pudiendo aplicarse a procesos de pensamiento, a estados emocionales, o a la configuración de metas y motivaciones (Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2017).

De este modo, la motivación educativa representa otra de las dimensiones básicas a considerar dentro de las trayectorias de aprendizaje. Este concepto debe ser entendido desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD) desarrollada por Deci y Ryan (2012), la cual establece que la motivación de un individuo a la hora de realizar una tarea varía en un continuo, donde en la zona más autodeterminada se ubican las motivaciones intrínsecas y en la menos autodeterminada la desmotivación. Las motivaciones de tipo extrínseco ya sean de orientación externa o interna, se encuentran en la zona intermedia del modelo. Por tanto, la motivación será un factor explicativo de comportamientos proactivos que favorezcan un buen desempeño académico, una buena adaptación escolar y una trayectoria de aprendizaje favorable, siendo imprescindible desarrollar motivaciones de tipo intrínseco o interno (Expósito-López et al., 2021).

Por otra parte, también debe señalarse la importancia de los Entornos Inteligentes de Aprendizaje (EIA). Los EIA pueden ser definidos como ambientes educativos que integran Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esta definición es más una acotación provisional y emergente, habida cuenta de la complejidad del término (Zhu et al, 2016). Partiendo de esta premisa, podemos afirmar que la definición de EIA puede estar centrada en su desarrollo en espacios físicos enriquecidos con tecnologías inteligentes (Koper, 2014), aunque también hay autores que centran su interés en ambientes virtuales (Tikhomirov et al. ,2015). Sea como fuere, los EIA pueden implementarse en entornos físicos y virtuales. La clave consiste en que dichos entornos estén interconectados para que el alumnado pueda llevar a cabo un proceso de aprendizaje eficaz en cualquier entorno y momento temporal diferenciado y de la forma más adecuada posible (Kinshuk et al. 2016; Yusufu y Nathan, 2020).

También es necesario tener en cuenta el bienestar e integración social como dimensión relevante en la configuración de las trayectorias de aprendizaje. El bienestar social viene a ser el resultado del nivel de satisfacción que hace la persona de sus oportunidades vitales como indica Blanco y Diaz (2005) en relación con los recursos, tanto sociales como personales y académicos, para enfrentarse a diferentes situaciones, con la intención de obtener una integración, aceptación y contribución social. Renshaw et al. (2014) considera el bienestar como un meta-constructo que engloba todos los aspectos de una vida satisfactoria incluyendo aspectos psicológicos, académicos, físicos y de calidad de relaciones entre el grupo de personas. Losada-Puente et al. (2022) dentro del contexto escolar, centra el bienestar y la integración social en cómo hacer que el alumnado se sienta cómodo para lograr un aprendizaje óptimo, incorporando estrategias de actualización y coherencia social como aptitudes no académicas que aporten valor añadido al logro de los resultados académicos y a su rendimiento (Gregory et al., 2019; Steinmayr et al., 2018).

En base a todo lo expuesto, el pensamiento para la empleabilidad se configura como la última de las dimensiones asociada a las trayectorias de aprendizaje, pues se refiere a la mentalidad y enfoque que una persona adopta para asegurar su éxito en el mercado laboral. Implica tener una actitud proactiva hacia la búsqueda de empleo, el desarrollo profesional y la adaptación a los cambios en el entorno. Esto incluye la disposición para adquirir nuevas habilidades, mantenerse actualizado en su campo de conocimiento, establecer redes de contactos, identificar oportunidades y ser flexible ante diferentes situaciones (Coetzee, 2014). Por ello, resulta esencial comprender, atender las necesidades y modular las trayectorias de aprendizaje del alumnado, lo cual permitirá una integración social y laboral efectiva, así como el logro de altos niveles de motivación y autoeficacia.

Método

El objetivo de este trabajo es realizar una propuesta de instrumentos válidos y fiables que permitan definir, de forma sistémica y sencilla, algunas dimensiones indispensables para las Trayectorias Individuales de Aprendizaje.

La elección de estos instrumentos se basa en una serie de criterios de inclusión, los cuales se vinculan principalmente a rasgos asociados a la validez de contenido y de constructo. Estos son los siguientes:

- ***Validez de contenido***: Evaluación, a través de juicio de expertos, sobre el grado en el que el instrumento refleja una muestra adecuada de todos los contenidos que debe implicar el constructo que evalúa, así como su idoneidad para la concreción de las Trayectorias Individuales de Aprendizaje.
- ***Validez de constructo:*** Evaluación, a través de Análisis Factorial Exploratorio (AFE), aportando al menos un valor apropiado para la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y rpara la varianza explicada.
- ***Fiabilidad por consistencia interna:*** El instrumento debe reportar valores adecuados para su consistencia interna, reportada a través del coeficiente Alfa de Cronbach u Omega de McDonald.

Resultados

La Tabla 1 muestra las características básicas de las escalas psicométricas que se han seleccionado. Este proceso aúna los factores y consideraciones detalladas en la fundamentación teórica realizada para la construcción de una propuesta de escala para evaluar las trayectorias de aprendizaje, así como los criterios para su elección definidos en el método.

Tabla 1

Características de las escalas seleccionadas para la evaluación de trayectorias de aprendizaje

Factor	**Autor**	**Dimensiones**	Ítems	**Indicadores de fiabilidad y ajuste**
Pensamiento para la empleabilidad	Coetzee (2014)	1) Habilidades interactivas; 2) Resolución de problemas; 3) Aprendizaje continuo; 4) Habilidades de información; 5) Comportamiento dirigido a objetivos; 6) Ética; 7) Pensamiento analítico	64	α = 0.883 KMO = 0.910
Motivación educativa	Expósito-López *et al.* (2021)	1) Motivación intrínseca; 2) Motivación extrínseca interna; 3) Motivación extrínseca externa; 4) Desmotivación	19	α = 0.871 KMO = 0.935
Autoeficacia académica	Galleguillos y Olmedo-Moreno (2017)	1) Confianza en el desempeño de la tarea; 2) Esfuerzo en la realización de la tarea; 3) Comprensión de la tarea	18	α = 0.890 KMO = 0.936
Entornos inteligentes de aprendizaje	Olmedo-Moreno y Parejo-Jiménez (2017)	1) Autoconcepto del proceso de aprendizaje; 2) Planificación y gestión del aprendizaje; 3) Uso de recursos y herramientas; 4) Comunicación e interacción social	40	α = 0.897 KMO = 0.814

Bienestar e integración social	Blanco y Díaz (2005)	1) Integración social; 2) Aceptación social; 3) Contribución social; 4) Actualización social; 5) Coherencia social	33	α = 0.718 KMO = 0.880

Discusión y conclusiones

Una vez realizada una revisión breve de la literatura, y entre las variables definidas para la concreción de Trayectorias Individuales de Aprendizaje, se realiza una selección de los instrumentos propuestos por Coetzee (2014), Expósito-López *et al*. (2021), Galleguillos y Olmedo (2017), Olmedo-Moreno y Parejo-Jiménez (2017) o Blanco y Díaz (2005), los cuales muestran índices apropiados de consistencia interna y varianza explicada. De este modo, se presenta un conjunto de escalas ya validadas, el cual permitirá definir de forma sintética los principales componentes de las Trayectorias Individuales de Aprendizaje. Estos componentes quedan configurados por el pensamiento para la empleabilidad, la motivación educativa, la autoeficacia académica, los entornos inteligentes de aprendizaje y el bienestar e integración social.

Impacto y transferencia

La selección y configuración de un conjunto de escalas validas y fiables que permita definir de forma eficaz las Trayectorias Individuales de Aprendizaje se hace primordial en diversos contextos formativos, pues la comprensión de experiencias personales, el entorno socioeconómico, las preferencias individuales, orientación vocacional y las metas personales permitirá diseñar estrategias educativas y programas que satisfagan las necesidades y motivaciones únicas de cada persona, así como asegurar un buen desempeño académico y una transición exitosa hacia el mundo laboral.

Referencias bibliográficas

Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema, 17*(4), 582-589.

Coetzee, M. (2014). Measuring student graduateness: Reliability and construct validity of the Graduate Skills and Attributes Scale. *Higher Education Research & Development*, *33*(5), 887-902. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.890572

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En P. Van Lange, E. Higgins y A. Kruglanski (Ed.). *Handbook of Theories of social psychology* (416-436 pp.). Sage Publications.

Expósito-López, J., Romero-Diaz de la Guardia, J. J., Olmedo-Moreno, E. M., Pistón Rodríguez, M. D. y Chacón-Cuberos, R. (2021). Adaptation of the Educational motivation scale into a short form with multigroup analysis in a vocational training and baccalaureate setting. *Frontiers in Psychology*, 12, 663834. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663834

Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea, 6*, 156-169. https://doi.org/10.30827/Digibug.45469

García-Garnica, M., Martínez-Martínez, A., Tomé-Fernández, M. y Olmedo-Moreno, E. M. (2022). The personal learning environment of unaccompanied foreign minors in Spain. *Journal of International Migration and Integration*, 23, 1621-1644. https://doi.org/10.1007/s12134-021-00888-0

Gregory, T., Engelhardt, D., Lewkowicz, A., Luddy, S., Guhn, M., Gardermann, A, Schonert-Reichl, K. y Brinkman, S. (2019). Validity of the middle years development instrument for population monitoring of student wellbeing in Australian school children. *Child Indicators Research*, 12, 873-899.https://doi.org/10.1007/s12187-018-9562- https://doi.org/10.1007/s12187-018-9562-3

Hwang, G.J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments - a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments, 1*(4), https://doi.org/10.1186/s40561-014-0004-5

Kinshuk, K. y Kumar, V. (2018). Advancing learning through smart learning analytics: a review of case studies. *Asian Association of Open Universities Journal, 13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1108/AAOUJ-12-2017-0039

Koper, R. (2014). Conditions for effective smart learning environments. *Smart Learning Environments, 1*(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s40561-014-0005-4

Losada-Puente, L., Mendiri, P. y Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE, 28*(1), 1-29.https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956 https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956.

Olmedo-Moreno, E. & Parejo Jiménez, N. (8-11 de julio de 2017*). Análisis del PLE y OLE de un Grupo de Investigación de la Universidad de Granada. Un Estudio de Casos con Canvas*. Décima sexta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e, Florida, EE·UU. https://www.iiis.org/CDs2017/CD2017Summer/papers/CA956LV.pdf

Renshaw, T.L. y Chenier, J.S. (2019). Screening for student subjective wellbeing: an analog evaluation of broad and targeted models. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(6), 1-18. https://doi.org/10.1177/0734282918795797

Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J. y Wirthwein, L (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology, 9*, 26-31. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631

Tikhomirov, V., Dneprovskaya, N. y Yankovskaya, E. (2015). Three dimensions of Smart Education. *Smart Education and Smart e-learning, 1*, 47–56.https://doi.org/10.1007/978-3-319-19875-0_5 https://doi.org/10.1007/978-3-319-19875-0_5

Yusufu, G. y Nathan, N. (2020). A novel model of smart education for the development of smart university system. En 2020 International Conference in Mathematics, Computer Engineering and Computer Science. IEEE, 1-5.https://doi.org/10.1109/icmcecs47690.2020.240912 https://doi.org/10.1109/icmcecs47690.2020.240912

Zhu, Z., Sun. y Riezebos, P. (2016). Introducing the smart education framework: core elements for successful learning in a digital world. *International Journal of Smart Technology and Learning, 1*(1), 53–66.https://doi.org/10.1504/IJSMARTTL.2016.078159 https://doi.org/10.1504/IJSMARTTL.2016.078159

Cambios en la Era Digital: Un Análisis del uso de Herramientas TIC por los Docentes en Centros de Educación Secundaria y Formación Profesional

Natalia Lara Nieto-Márquez [1]
Diana Cembreros Castaño [1]
[1] *Universidad Camilo José Cela, España*
Natalia.lara@ucjc.edu

Resumen

Los avances tecnológicos están suponiendo nuevos retos educativos tanto para los docentes a la hora de impartir sus sesiones, como para adaptarse a la formación que necesitarán los estudiantes para su futuro. Así, este trabajo analiza los cambios en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), incluyendo herramientas de Inteligencia Artificial (IA), en las etapas de educación secundaria y formación profesional, antes de la pandemia del COVID-19 y en el curso 2022-2023. Los datos se recopilaron por medio de una encuesta centrada en la frecuencia de uso de las TIC, la percepción de la educación recibida para la implementación de herramientas digitales y de IA en la docencia. Los resultados muestran un aumento y continuidad en el uso de recursos TIC, aunque se identifican desafíos como la necesidad de capacitación continua para los docentes y la brecha digital. La discusión resalta la necesidad de actualizar las prácticas docentes para adaptarse a estos cambios y potenciar el aprendizaje de los alumnos. Se enfatiza el impacto de las TIC y la IA en la educación, instando a una mayor recolección de datos para orientar su implementación efectiva y promover el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Palabras clave: Tecnología de la Educación, Personal Docente, Nuevas Tecnologías, Experiencia pedagógica.

Abstract

Technological advances are posing new educational challenges both for teachers when teaching their sessions and for adapting to the training that students will need for their future. Thus, this paper analyzes the changes in the use of Information and Communication Technologies (ICT), including Artificial Intelligence (AI) tools, in secondary education and occupational training stages, before the COVID-19 pandemic and in the 2022-2023 academic year. The data were collected through a survey focused on the frequency of ICT use, the perception of the education received for the implementation of digital and AI tools in teaching. The results show an increase and continuity in the use of ICT resources, although challenges such as the need for continuous training for teachers and the digital gap are identified. The discussion highlights the need to update teaching practices to adapt to these changes and enhance student learning. The impact of ICTs and AI on education is emphasized, urging greater data collection to guide their effective implementation and promote the development of student competencies.

Keywords: Educational Technology, Teaching Personnel, New Technologies, Teaching Experience.

Introducción

La implementación y uso de la tecnología ha experimentado una evolución marcada desde la pandemia del COVID-19 (García Aretio, 2021; Pokhrel y Chhetri, 2021) y el auge posterior de herramientas con Inteligencia Artificial (IA) en el curso 2022-2023 (Sánchez-Vera, 2023). Antes de la pandemia el uso de las TIC en la educación secundaria y formación profesional (FP) en España estaba en crecimiento con el foco de la integración de herramientas digitales para complementar los métodos de enseñanza o implementar metodologías activas en las aulas (Díaz Palencia et al., 2023; Gisbert et al., 2023).

La pandemia del COVID-19 impulsó la inclusión de las TIC en la educación debido a la necesidad de mantener la docencia durante el confinamiento (Carrillo y Flores, 2020; Pokhrel y Chhetri, 2021). Esto llevó a una adopción masiva de la enseñanza online, donde herramientas como plataformas de gestión del aprendizaje, videoconferencias y recursos educativos digitales se convirtieron en la normalidad de muchos centros y familias (Carrillo y Flores, 2020; Herrero Pons et al., 2023).

Cuando en el ámbito educativo se estaban asentando estos cambios, empezaron a ganar terreno las herramientas de IA en el curso 2022-2023. La integración de TIC, así como las herramientas digitales con IA ofrecen oportunidades para metodologías de enseñanza más interactivas y personalizadas (Dúo Terrón et al., 2023). Algunas de estas son el apoyo a la docencia o agilizar determinados procesos de los docentes que podrían automatizarse para centrar la enseñanza en la interacción directa con los estudiantes (Marcos Sánchez et al., 2023; Sánchez-Vera, 2023). Sin embargo, también plantea desafíos, como la necesidad de formación continua del profesorado en estas nuevas tecnologías y la brecha digital entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos (Carrillo y Flores, 2020; Cifuentes-Faura, 2020).

Así, el objetivo de este estudio es analizar el impacto del uso de las TIC en la docencia antes de la pandemia y actualmente, postpandemia y con los avances surgidos con la inteligencia artificial. Como objetivo secundario se estudia la percepción docente sobre la formación recibida, así como el uso de las herramientas TIC que hacen.

Método

Participantes y procedimiento

El presente trabajo plantea un estudio descriptivo sobre el uso de las TIC con los cambios de los últimos años. Para ello se ha realizado un muestreo no probabilístico simple entre un grupo de estudiantes del Máster de Educación en Secundaria de la Universidad Camilo José Cela del curso 2022-2023.

Los datos se recogieron mediante un *google forms* en el mes de mayo de 2023 entre estudiantes que se encontraban realizando las prácticas del máster. En la encuesta participaron 12 estudiantes contestando junto con los tutores de prácticas a la encuesta preparada (2 hombres; MD= 35; SD=7.07 y 10 mujeres, MD=44.4; SD=8.87).

Instrumento de medida y análisis

Para la recogida de la información se ha diseñado una encuesta de 22 preguntas, dividida en tres secciones. Así, en la primera parte se realizan 6 preguntas abiertas para identificar los perfiles profesionales. La segunda parte del cuestionario (Tabla 1) recoge información sobre el uso de las herramientas TIC en el aula en diferentes tareas docentes antes de la pandemia, durante el curso escolar 2022-2023 y la implementación de herramientas TIC con inteligencia artificial en la docencia. En estas preguntas se recoge la frecuencia de uso de las TIC mediante una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es “nunca utilizo las TIC” y 5 indica “uso diario de las TIC”. Finalmente, esta sección concluye con 3 preguntas abiertas. La tercera sección del cuestionario (Tabla 2) aborda la formación docente e implementación del uso de las TIC a partir de 7 afirmaciones en las que se valora mediante una escala Likert de 1 a 5 (Q21). Por último, se incluye una pregunta Q22 abierta para realizar alguna apreciación sobre las afirmaciones de la encuesta.

Para el análisis de los datos se ha empleado estadística descriptiva mediante el uso de Excel v.16.64 y JASP v.0.16.3.

Resultados

A partir de la encuesta realizada, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas en la Tabla (1) y en la Tabla (2).

Tabla 1

Sección del cuestionario sobre la frecuencia del uso de las TIC (Q7-Q17)

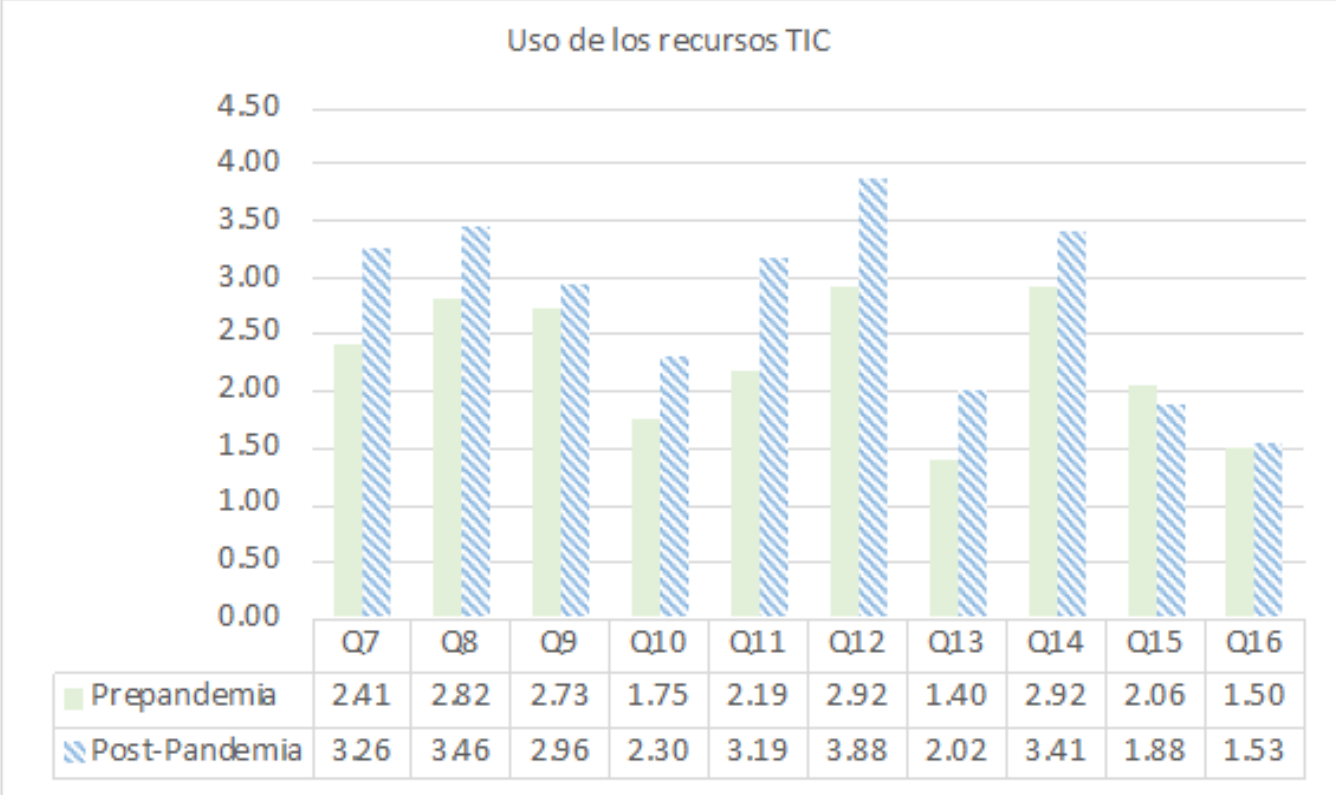
Item	Mean	sd	Min.	Max.
Q7.1.¿Utilizas las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para el desarrollo de tus clases? [¿Antes de la pandemia?]	3.29	1.60	1	5
Q7.2. [¿Y durante este curso escolar?]	3.58	1.08	2	5
Q8.1. ¿Utilizas material digital educativo (por ejemplo: aplicaciones, páginas web, recursos online)? [¿Antes de la pandemia?]	3.71	1.38	1	5

Q8.2. [¿Y durante este curso escolar?]	3.83	1.12	2	5
Q9.1. ¿Utilizas herramientas digitales de gestión del aula? [¿Antes de la pandemia?]	3.57	1.40	1	5
Q9.2. [¿Y durante este curso escolar?]	3.75	1.36	1	5
Q10.1. ¿Utilizas plataformas digitales de comunicación con los padres? [¿Antes de la pandemia?]	2.71	1.60	1	4
Q10.2. [¿Y durante este curso escolar?]	3.38	1.60	1	5
Q11.1. ¿Utilizas plataformas digitales de comunicación con los alumnos? [¿Antes de la pandemia?]	3.29	1.60	1	5
Q11.2. [¿Y durante este curso escolar?]	4.09	1.38	1	5
Q12.1. ¿Utilizas plataformas digitales de registro de tareas y entregas por parte de los alumnos? [¿Antes de la pandemia?]	3.86	1.35	1	5
Q12.2. [¿Y durante este curso escolar?]	4.18	0.98	2	5
Q13.1. ¿Utilizas herramientas digitales para realizar exámenes? [¿Antes de la pandemia?]	2.00	1.41	1	4
Q13.2. [¿Y durante este curso escolar?]	2.82	1.40	1	5
Q14.1. ¿Utilizas materiales digitales complementarios (por ejemplo, actividades online o vídeos de youtube) a las actividades del aula? [¿Antes de la pandemia?]	3.86	1.35	1	5
Q14.2. [¿Y durante este curso escolar?]	3.75	1.06	2	5
Q15.1. ¿Utilizas herramientas de videoconferencias o videollamadas para impartir las clases (por ejemplo, skype, teams, zoom)? [¿Antes de la pandemia?]	3.14	1.77	1	5
Q15.2. [¿Y durante este curso escolar?]	2.67	1.41	1	5
Q16.1. ¿Utilizas herramientas digitales para gamificar actividades (por ejemplo, genial.ly, habitica)? [¿Antes de la pandemia?]	1.86	0.90	1	3
Q16.2. [¿Y durante este curso escolar?]	2.17	1.27	1	4
Q17.1. ¿Utilizas herramientas con IA para tus clases? (e.g. Chat GTP u otros semejantes) [Como docente, pero no implementado con mis alumnos en el aula]	1.89	1.17	1	4
Q17.2. [He implementado el uso con mis alumnos en el aula]	1.92	1.08	1	4

En la segunda sección de la encuesta se analiza la frecuencia de uso de los recursos TIC prepandemia y postpandemia (Figura 1).

Figura 1

Representación de las puntuaciones medias en el uso de los recursos TIC prepandemia y postpandemia.



	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
Prepandemia	2.41	2.82	2.73	1.75	2.19	2.92	1.40	2.92	2.06	1.50
Post-Pandemia	3.26	3.46	2.96	2.30	3.19	3.88	2.02	3.41	1.88	1.53

En relación a la pregunta 17 sobre la implementación de la Inteligencia Artificial en la docencia destaca un mayor uso en las sesiones de clase que como recurso para agilizar o apoyar procesos del docente. En esta sección se incluyeron 3 preguntas abiertas:

Q18. ¿Podrías nombrar las TIC o herramientas digitales que más utilizas como docente?

Q19. ¿Qué características señalarías de los recursos TIC o herramientas digitales que más utilizas como docente?

Q20. ¿Qué limitaciones destacarías en los recursos TIC o herramientas digitales que utilizas como docente?

En respuesta a estas preguntas, se mencionan como herramientas digitales más utilizadas aquellas que permiten las evaluaciones o trabajo colaborativo como Kahoot, Socrative, Padlet, aulas digitales (Google classroom o Teams, entre otras). Para presentaciones y generación o uso de materiales, destacan PowerPoint, Prezy, Canva, Genial.ly o vídeos de Youtube. Igualmente, se muestra preferencia por aquellas herramientas que se perciben como fáciles de utilizar o implementar en la docencia. Otro aspecto relevante es que permita la colaboración o comunicación entre los grupos de trabajo: “Facilidad de uso y posibilidad del uso compartido”.

Entre las limitaciones destacadas se incluyen el tiempo de formación o aprendizaje de las herramientas tanto por los alumnos como por los docentes. También se señala la dificultad de implementación de este tipo de recursos TIC en algunos contextos escolares “Los centros no están completamente preparados para estas tecnologías”.

En la Tabla 2 se incluye la tercera parte de la encuesta con las valoraciones a las preguntas sobre la formación docente:

Tabla 2

Sección del cuestionario sobre percepción de la formación docente con el uso de las TIC (21)

Item	Mean	sd	Min.	Max.
Q21. A continuación, valora de 1 (poco o nunca) a 5 (mucho o siempre) las siguientes preguntas en relación a la formación con el uso de las TIC:	-	-	-	-
Q21.1. He recibido formación suficiente para el uso de las TIC en el aula.	3.72	1.08	2	5
Q21.2. Creo que el profesorado está bien formado para la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula.	2.75	1.13	1	5
Q21.3. Creo que estoy bien formado para la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula.	3.67	0.88	2	5
Q21.4. Considero que el uso de las nuevas tecnologías en el aula facilita la motivación de los estudiantes.	4.17	0.84	3	5
Q21.5. Creo que el uso de las TIC en el aula facilita el aprendizaje de los estudiantes.	4.17	0.94	2	5
Q21.6. Dispongo de los recursos necesarios en el centro escolar para implementar las TIC en mi aula.	3.67	1.23	1	5
Q21.7. He encontrado limitaciones a la hora de utilizar las TIC en el aula.	3.00	1.47	1	5

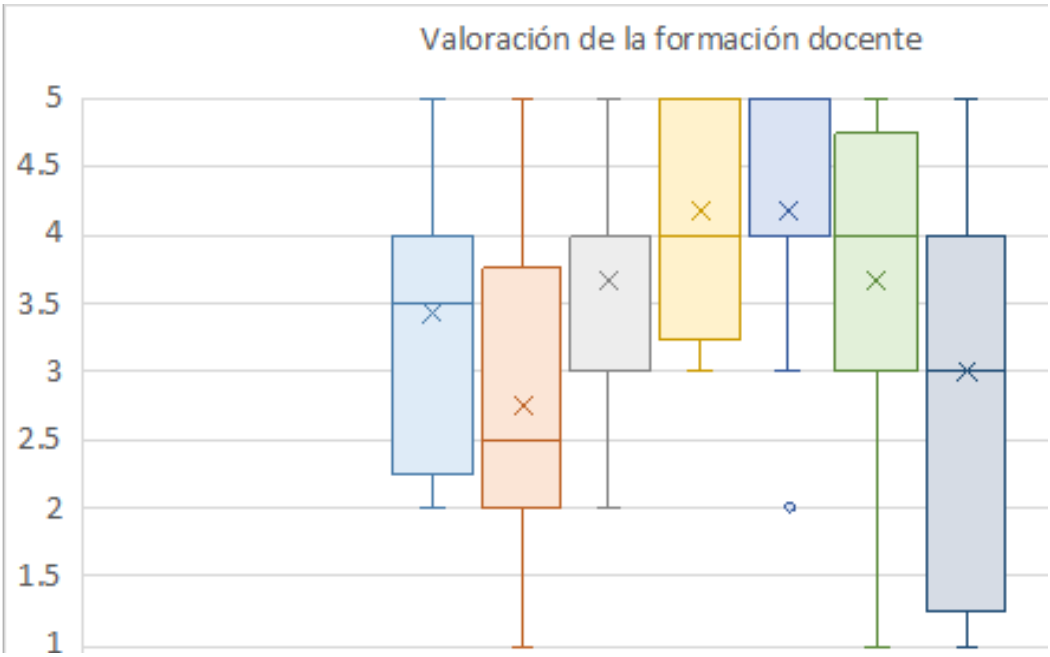


Figura 2

Análisis de las valoraciones sobre la formación docente en centros de secundaria y formación profesional

Discusión y conclusiones

Se observa el incremento del uso de recursos TIC mantenido en el curso 2022-2023 en diferentes ámbitos educativos por parte de los docentes. Destaca la continuidad de uso de plataformas de comunicación o para el registro de tareas. Por el contrario, ha disminuido considerablemente el uso de herramientas TIC para videoconferencias. En relación a la formación docente, se señala una percepción de necesidad de aprendizaje del uso de las TIC para la implementación en el aula por parte de la comunidad docente, así como limitaciones para su puesta en práctica. Esto coincide con lo señalado en estudios como el de Pokhrel y Chhetri (2021).

Es conveniente indicar como limitación del estudio la muestra seleccionada, por lo que sería interesante replicar este estudio ampliando la selección de la muestra para identificar diferentes contextos y necesidades en educación secundaria y FP. Sumado a esto el auge de la Inteligencia Artificial en el curso pasado, se considera necesario ver el analizar las acciones e implicaciones de estos cambios para la toma de decisiones. Esto permitirá mejorar la práctica docente para una enseñanza centrada en fomentar el aprendizaje de los alumnos para el futuro y que se complemente con el uso de las TIC, siendo estas un material de apoyo para el desarrollo de sus perfiles.

Impacto y transferencia

El impacto esperado de este trabajo contextualizar el uso de las TIC y las herramientas de la IA en la enseñanza para definir las necesidades desde la perspectiva docente. Por ello, se presenta la encuesta realizada para ampliar la recogida de información como prospectiva futura. Además, el se quiere animar a presentar y promover la recogida de información para guiar la implementación de herramientas y recursos TIC con el foco en fomentar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo competencial de los mismos.

Referencias bibliográficas

Carrillo, C., y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European journal of teacher education*, *43*(4), 466-487. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184

Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de estilos de aprendizaje*, *13*, 115-127. https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2149

Díaz Palencia, J. L., Sánchez Sánchez, A., y Roa González, J. (2023). Estado de uso de metodologías activas en las aulas de matemáticas secundarias. REDIMAT *Revista de investigación en didàctica de las matemáticas*, *12*(3), 229-245. https://doi.org/10.17583/redimat.12852

Dúo Terrón, P., Moreno Guerrero, A. J., López Belmonte, J., y Marín Marín, J. A. (2023). Inteligencia Artificial y Machine Learning como recurso educativo desde la perspectiva de docentes en distintas etapas educativas no universitarias. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (15), 58–78. https://doi.org/10.6018/riite.579611

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 9-32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Gisbert, M., Lázaro, J. L., y Esteve, V. (2023). *Investigar e innovar en la era digital: Aportaciones desde la tecnología educativa*. Ediciones Octaedro.

Herrero Pons, C., Orejudo Hernández, S., y Aiger Vallés, M. (2023). Impacto de la pandemia Covid-19 en el uso de TICs y TACs en los docentes de Lengua Extranjera. *Revista educación, investigación, innovación y transferencia*, (3). https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202317384

Marcos Sánchez, R., Manzanal Martínez, A. I., y Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *27*(2). https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467

Pokhrel, S., y Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher education for the future*, *8*(1), 133-141. https://doi.org/10.1177/234763112098348

Sánchez-Vera, M. D. M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educar*, 1-15. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810

Fomento de habilidades investigativas en el bachillerato [81]

Alejandro Roberto Alba Meraz [1]
Alejandra Cervantes Rojas [1]
[1] *UNAM, México*
alejandro.alba@enp.unam.mx
alejandra.cervantes@enp.unam.mx

Resumen

El artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio en el que se aplicaron cuestionarios pre-post y una intervención pedagógica orientada a introducir y fomentar habilidades de iniciación para la investigación en estudiantes de bachillerato. Se describen algunos retos que enfrenta la formación en este nivel escolar, en particular, los generados por la brecha entre lo que el estudiantado aprende en la escuela y la utilidad que tienen dichos conocimientos en su formación integral. Se presentan los fundamentos del diseño de los instrumentos aplicados, así como de la intervención pedagógica que se realizó. La premisa que defiende el trabajo es que la formación de habilidades para la investigación está ausente en los procesos formativos cotidianos del bachillerato. Sin embargo, su incorporación, a partir de proyectos que vinculen en el aula conocimiento disciplinar y habilidades de investigación favorece, de manera sustantiva, el desarrollo de competencias en el estudiantado. Los resultados de los cuestionarios muestran que cuando los estudiantes aprenden a investigar e identificar problemas dentro y fuera de la escuela hacen un uso más flexible del conocimiento, de las herramientas y recursos tecnológicos beneficiando con ello su desarrollo. En conclusión, la iniciación a la investigación favorece una educación más integral.

Palabras clave: educación de calidad, formación integral, solución de problemas, tecnologías del aprendizaje

Abstract

This paper presents the results of an exploratory study where pre and post questionnaires were applied around a pedagogical intervention for introducing and promoting early research skills in high school students. Some challenges faced by high school education are described in this paper, particularly, those generated by the gap between what is learned at school and its usefulness in their comprehensive education. There is a detailed description of the foundations behind the applied instruments and the pedagogical intervention. The premise defended in this work is that training in research skills is absent in high school practice. However, when students are incorporated in school projects that link disciplinary knowledge with research skills, their competencies to conduct investigations are substantively developed. The results of the applied questionnaires show that when students learn how to research and identify problems inside and outside of school, they make a more flexible use of knowledge and technological tools -they obtain more benefits. In conclusion, introducing and promoting early research skills supports a more comprehensive education.

Keywords: quality education, comprehensive training, problem solving, technology of learning

Introducción

El sistema educativo enfrenta tres retos impostergables (Marchesi, 2021): resolver los déficits que los informes internacionales han señalado en materia de calidad educativa; introducir en los planes de estudio el fomento de habilidades para relacionar el conocimiento escolar con la vida diaria y mantener los esfuerzos para elevar el nivel educativo de acuerdo con los estándares internacionales (OECD, 2022).

Los retos recibieron respuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO), desarrollar una educación de calidad que incluya estrategias didácticas, metodológicas y enfoques pedagógicos que colaboren con la promoción del bienestar de los estudiantes. El *Informe* y los *Objetivos de Desarrollo sostenible* (ONU, 2015) expresan la idea de *educación de calidad* en el Objetivo 4, consistente en una visión, valores y principios para crear oportunidades.

81 Proyecto INFOCAB (Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato) PB400323 de la UNAM

El sentido de la educación de calidad la retomaron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), su subsistema de bachillerato. El propósito lo expresaron como una estrategia para fomentar conocimientos, valores y habilidades que fortalezcan el pensamiento ordenado, crítico y creativo del estudiantado con el fin de capacitarlos para resolver conflictos, fomentando actitudes colaborativas, responsables y promotoras de bienestar (ENP, 2018).

Educación de calidad supone mejorar las habilidades del estudiantado para aprender y aprovechar su conocimiento para el mejoramiento de sus condiciones de vida presentes y futuras (D'Olivares y Casteblanco, 2019), sus oportunidades y su sentido de agencia (Rosenshine, 2015).

Una vía para alcanzar la educación de calidad consiste en introducir las habilidades y procesos de investigación (Latorre, Vázquez y Rodríguez, Liesa, 2020). Aprender a investigar proporciona a los estudiantes mejores niveles de apropiación significativa de los contenidos escolares y de capacidad para enfrentar problemas (Rojas-Soriano, 1991; Moreno Bayardo, 2003, 2004; Guamán, Herrera y Espinoza, 2020). En la literatura las habilidades investigativas también se ligan a las tecnologías para el aprendizaje como otro factor favorable (Bona, 2017).

Método

Se realizó un estudio exploratorio mixto pre y post ex post facto. Se elaboraron dos cuestionarios validados por pares y se llevó a cabo una intervención pedagógica de iniciación a los principios y métodos de la investigación adaptados al nivel en cuestión.

Las variables tomadas del PDENP para el estudio fueron oportunidades de aprendizaje y habilidades para la solución de problemas. Se identificaron dimensiones como aprendizaje formal e informal, uso de tecnologías, creatividad en resolución de problemas y sustento de ideas. Se empleó un procedimiento de ordenación lógica para determinar indicadores.

El primer cuestionario exploró las habilidades de resolución de problemas, incluyendo estrategias, justificaciones, y creatividad. Se indagó cómo enfrentan y resuelven problemas los estudiantes y su capacidad de relacionarlos con sus conocimientos académicos. También se evaluó el trabajo individual, el colaborativo y si consideraban la revisión crítica en sus propuestas. Se analizó el manejo de conocimientos previos, la selección de información confiable, la identificación de oportunidades al investigar y la capacidad para encontrar soluciones. El instrumento, aplicado en línea voluntaria y anónimamente, constaba de 18 preguntas de opción múltiple.

El segundo cuestionario, con 42 preguntas de opción múltiple, centró su atención en el acceso a herramientas tecnológicas, la cultura digital del estudiantado e incluyó el uso de medios de aprendizaje, plataformas para organizar información y criterios de evaluación de confiabilidad de la información.

Ambos cuestionarios se aplicaron a una población de 530 estudiantes, de los cuales 27% eran de primer año, 44% de segundo año y 29% del último grado. Todos inscritos en la Preparatoria Plantel 3 de la UNAM; con un 42% de varones y 58% de mujeres entre los 14 y 18 años.

La intervención pedagógica involucró a 12 docentes de: filosofía, inglés, literatura, química, psicología y biología. Previamente se elaboró una guía (Alba-Meraz, 2021) para la intervención con una descripción minuciosa de las etapas de la investigación y sugerencias para adoptarlas, así como rúbricas y registros para evaluar los aprendizajes en dos dimensiones de la investigación: conocimientos y habilidades. Todos los materiales se incorporaron al repositorio digital institucional de la UNAM (RU-CAB), de acceso abierto y gratuito.

Resultados

En cuanto a la muestra, resultó representativa y, permitió confirmar la proposición básica, que la introducción de los componentes de la investigación en las actividades académicas cotidianas logra darle nuevo sentido a lo que aprenden los estudiantes. La tendencia que se identificó es relativa pero favorable; la tabla 1 muestra que luego de la intervención se produjo una comprensión más compleja en el aprendizaje del estudiantado. Identificar un problema, resolver un problema o diseñar una estrategia dejan de ser tareas simples y lineales pasando a ser complejas. Las diferencias entre el pre y el post permiten inferir por los conceptos recuperados que el estudiantado reconoce que la investigación da lugar a posibilidades de relacionar saberes, imaginar soluciones, discutirlas y crear.

Tabla 1

Conceptos más utilizados en el cuestionario de solución de problemas.

	Pre-test	Post-test
Identificar problema	analizar las partes	analizar contexto y experiencias
Resolver	documentar	diseñar rutas de acción: ventajas y desventajas
Estrategias	documentar	esquemas, encuestas, prototipos
Nuevas soluciones	réplicas	prototipos y modelos
Trabajo colaborativo	trabajo por secciones	revisiones críticas, pruebas y discusiones
Uso de conocimiento	disciplinario	multidisciplinario

Se puede afirmar que el estudio corroboró lo encontrado en la literatura, la relevancia de introducir componentes de la investigación como parte de los procesos formativos del aula (D'Olivares y Casteblanco, 2019; Guamán, Herrera y Espinoza, 2020; Latorre, Vázquez, Rodríguez y Liesa, 2020). También confirmamos que la introducción de los componentes de la investigación favoreció la resignificación de los contenidos disciplinarios. Los procesos de enseñanza y aprendizaje ampliaron las conexiones entre la información académica y los problemas de la vida cotidiana. Lo anterior quedó expresado en los productos generados por los estudiantes durante la intervención, un ejemplo es la figura 1 donde se presenta una infografía sobre un proyecto para estimular la lectura.



Figura 1

Infografía de proyecto final: Falta de estrategias para desarrollar interés en la lectura.

Los productos realizados retomaron preocupaciones y experiencias de los estudiantes, las cuales fueron convertidas en un problema que luego requirió de los contenidos escolares para crear una solución fundamentada. Para el caso de la infografía se requirió de las habilidades investigativas, como saber definir el problema, buscar y organizar información y crear una solución pertinente. Los productos de la intervención dejan ver que las habilidades investigativas ayudaron a relacionar perspectivas, conocimientos académicos y habilidades repercutiendo favorablemente en la formación. El otro aspecto que se exploró fue el aprendizaje con recursos tecnológicos. Como se aprecia en la tabla 2 la distancia entre el pre y el post es notable, después de la intervención se extendió el uso de aplicaciones digitales favoreciendo las posibilidades de búsqueda, organización y presentación de la información.

Tabla 2

Aplicaciones utilizadas por los estudiantes para diferentes productos escolares.

	Pre-test	Post-test
Mapas mentales	4	21
Videos	5	16
Infografías	10	15
Líneas del tiempo	7	12
Memes	7	11

Los hallazgos son que una mejor preparación repercute en el desarrollo académico y personal del alumnado. Lo anterior conecta las habilidades investigativas y los recursos tecnológicos. Los productos elaborados por los participantes muestran que los estudiantes pudieron plantear un problema y resolverlo de modo pertinente, de ahí que puede confirmarse la tesis de la literatura en cuanto a la relación que guardan, por un lado, el aprendizaje centrado en problemas y el desarrollo de habilidades para la investigación y por el otro, el rendimiento académico cuando se apoya en tecnologías.

Discusión y conclusiones

Se exploró el impacto de la iniciación a la investigación en el bachillerato. Enfatizamos la necesidad de impulsar programas que fomenten dichas habilidades. Se confirmaron los supuestos principales, los estudiantes mejoran su desempeño cuando son capaces de manejar la información para encontrar soluciones a problemas, su aprendizaje es mayor cuando saben definir un problema y manejan estrategias para organizar y presentar su solución. Aun con lo anterior, el estudio fue limitado y será necesario ampliar las variables y la muestra. Por ello, deben realizarse más estudios que identifiquen las ventajas de institucionalizar el fomento de las habilidades investigativas para contrastarlo con los contextos en los que ello no sucede.

Se confirmó que las habilidades investigativas benefician aun cuando no están institucionalizadas en el bachillerato, sin embargo, los resultados no son contundentes, es necesario seguir profundizando.

Impacto y transferencia

Se creó un grupo de investigación con docentes para desarrollar aproximaciones teóricas y prácticas que promuevan la calidad educativa en el bachillerato. Se encuentra en construcción un programa para fomentar las habilidades investigativas en el bachillerato de la UNAM. El profesorado participante logró desarrollar una concepción más compleja del proceso educativo y se encuentran en curso proyectos de divulgación de la experiencia.

El estudiantado participante fortaleció sus capacidades para aplicar un método basado en la identificación y solución de problemas. Ampliaron sus habilidades para aplicar las tecnologías a la investigación inicial robusteciendo con ello su formación.

Se espera seguir difundiendo propuestas institucionales de iniciación a la investigación, crear capacidades en el profesorado para elaborar materiales didácticos digitales adecuados a la formación de habilidades investigativas y fomentar la colaboración multidisciplinaria.

Referencias bibliográficas

Alba-Meraz, A. (2021). *Manual para aprender a investigar a partir de problemas*. UNAM. https://repositorio.cab.unam.mx/handle/123456789/78

Bona, C. (2017) *Las escuelas que cambian el mundo*, Barcelona, Plaza Janés.

D'Olivares, N. y Casteblanco, C. (2019). Competencias investigativas e inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media, *Revista Humanismo y Sociedad*, Vol. 7, (1), págs. 6-21.

ENP (2018). *Plan de Desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria 2018-2022*, ENP, http://enp.unam.mx/assets/pdf/planDesarrollo/PD_ENP_2018%202022-2.pdf

Guamán, V., Herrera, L. y Espinoza, E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Conrado*, 16 (72), 83-88.

Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A. y Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, (e28), 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917

Marchesi, A. (2021) La investigación en la escuela. En Á. Marchesi, Tedesco, JC, C. Coll (Coords). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza,* OEI/Santillana

Moreno Bayardo, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. Educación y Ciencia, Nueva época Vol. 7 No. 14 (28), 63 - 81.

Moreno Bayardo, M. G. (2004). Investigación educativa en Educación Media Superior. *Ethos Educativo*, 30, mayo-agosto, 7-21.

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe 2015*. New York.

OECD. (2022) *Building the future of education*. [Brochure]. OECD. https://web-archive.oecd.org/2022-11-30/618066-future-of-education-brochure.pdf)

Rosenshine, B. (2015), *Principios de Enseñanza*, Geneva, IAE

UNAM (2019) *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*, UNAM, https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf

Rojas-Soriano, R. (1991). Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior. *Cuadernos del CESU*, UNAM, (25), 24-52.

UNESCO (2021). *Getting every school climate-ready. How countries are integrating climate change issues in education*. UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591

Rastreando el concepto de innovación educativa: una síntesis de la investigación publicada entre 1970 y 1990

Aida Sanahuja Ribés [1]
Alberto Sánchez Rojo [2]
Lucía Sánchez-Tarazaga [3]
Miriam Prieto Egido [4]
[1]*Universitat Jaume I, España*
[2]*Universidad Complutense de Madrid, España*
[3]*Universitat Jaume I, España*
[4]*Universidad Autónoma de Madrid, España*
asanahuj@uji.es

Resumen

Esta comunicación tiene como propósito presentar los hallazgos preliminares de un proyecto en curso sobre conceptualización y uso de la innovación educativa. Se pretende clarificar este concepto para dar respuestas a las limitaciones de los estudios y discursos actuales. Para ello, se ha realizado una *scoping review* o revisión sistemática de la literatura, consistente en realizar un análisis exhaustivo y detalladamente pautado de la literatura científica disponible en torno a la innovación educativa. La revisión se ha realizado en *Scopus-Elsevier* (SCOPUS), *Web of Science* (WoS), *Google Scholar* y *Journal Storage* (JSTOR). Se determinó el intervalo de años de la búsqueda comprendida entre las décadas de los 70 hasta los 90. En este estudio nos centramos en los documentos localizados en JSTOR, que tras la fase de cribado, se seleccionaron 53 documentos. Como resultados preliminares se presentan algunas definiciones del concepto de innovación educativa, tipos de innovación detectados, las principales fases de su ejecución, algunos obstáculos/ barreras para llevarla a cabo y estrategias de aplicación eficaces. Además, también se muestran algunos términos afines y relacionados con la innovación educativa. A modo de discusión se plantea la dificultad de su conceptualización dada la coexistencia con otros términos afines y la necesidad de ampliar estos estudios.

Palabras clave: Innovación educacional; Innovación; Análisis documental; Conceptualización

Abstract

This communication aims to present the preliminary findings of an ongoing project on the uses and impact of educational innovation. It seeks to clarify this concept in order to address the limitations of current studies and discourses. To achieve this, a scoping review or systematic review of the literature has been conducted, entailing a thorough and meticulously planned analysis of the available scientific literature on educational innovation. The review was carried out in Scopus-Elsevier (SCOPUS), Web of Science (WoS), Google Scholar, and Journal Storage (JSTOR). The search interval was set between the 1970s and the 1990s. In this study, we focused on the documents located in JSTOR, from which, after the screening phase, 53 documents were selected. As preliminary results, some definitions of the concept of educational innovation, some “types” of innovation identified, the main phases of its implementation, some obstacles/barriers to carrying out innovation, and effective application strategies are presented. Additionally, some terms related and akin to educational innovation identified in the analysed documents are also shown. In terms of discussion, the difficulty of its conceptualisation is raised due to the coexistence with other related terms and the need to expand these studies.

Keywords: Educational Innovation; Innovation; Documentary analysis; Conceptualization

Introducción

El concepto de innovación educativa es ampliamente utilizado en el ámbito educativo. Sin embargo, este término permanece indefinido y su uso puede llegar a ser confuso e incluso contradictorio (Hill et al., 2022). A menudo, la innovación se vincula a la incorporación de alguna novedad, lo cual deriva en un cambio. Por ello, se asocia con la idea de introducir una mejora que repercute en el aprendizaje del alumnado o en la calidad de la educación (Rodríguez y Zubillaga, 2020). La innovación se puede vincular a un recurso didáctico o metodológico, a una teoría,

a un saber, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a una estructura organizacional a nivel del sistema educativo o del propio centro educativo.

Esta comunicación tiene como propósito presentar los hallazgos preliminares de un proyecto que se está ejecutando actualmente. Se pretende clarificar este concepto para dar respuestas a las limitaciones de los estudios y discursos actuales. De hecho, Pericacho et al. (2024) hacen referencia a ello en una investigación reciente cuando afirman que se trata de un concepto "que ha sido privado de trayectoria pedagógica y contenido teórico e histórico, generando carencias epistemológicas y pedagógicas" (p.207). Para ello, de manera simultánea se está efectuando una *scoping review* de dos periodos clave: 1) comprendido entre los años 70 y 90 y 2) del 2000 hasta la actualidad. En esta comunicación nos centraremos en los avances referentes al primer período.

Método

Se ha realizado una *scoping review* o revisión sistemática, consistente en realizar un análisis exhaustivo y detalladamente pautado de la literatura científica disponible en torno a la innovación educativa (Arksey y O'Malley, 2005). En relación a las estrategias de búsqueda, la revisión se ha realizado en *Scopus-Elvesier* (SCOPUS), *Web of Science* (WoS), *Google Scholar* y *Journal Storage* (JSTOR). La búsqueda se efectuó entre los meses de noviembre del 2023 y enero del 2024. Se seleccionaron aquellos artículos centrados en la 'innovación educativa' en español y 'educational innovation' en inglés. Como criterios de inclusión y exclusión nos limitamos a los artículos publicados en español e inglés. Se determinó el intervalo de años de la búsqueda comprendida entre el 1970 y el 1990. La búsqueda y el procedimiento de la revisión se efectuó en varias fases.

En primer lugar, se elaboró un *scoping review* en *Wos* y *Scopus* por ser las principales bases de datos de investigación con métricas de impacto. Esta búsqueda tuvo una desventaja para la época seleccionada (1970-1990), ya que muchas revistas importantes en el ámbito de la educación, al no estar indexadas en ese momento, no aparecen. Por ello, se amplió la búsqueda con *Google Scholar* y JSTOR. Sin embargo, se tomó la decisión de obviar *Google Scholar* por tener muchos documentos que no reunían la calidad científica mínima. Esta fue la razón por la que se decidió abordar los documentos extraídos de JSTOR, cuya precisión en el tipo de documentos y fuentes era fiable para la búsqueda. Se hizo un cribado manual con los siguientes criterios: que fueran del ámbito educativo no universitario, que no fuesen experiencias didácticas concretas, que no estuviesen centrados en una disciplina concreta, y que tuviesen carácter conceptual. Para el análisis de contenido de los documentos seleccionados se elaboró una tabla atendiendo al: año, título, autores revista, idea clave del artículo (síntesis), concepto de innovación, modelos, corrientes, escuelas, palabras relacionadas (red nomológica), ámbitos de aplicación del concepto (organización escolar, metodología, formación docente…), comentarios y otras referencias bibliográficas.

Resultados preliminares

En la Tabla 1 se presentan los resultados de la búsqueda realizada.

Tabla 1

Resultados de la búsqueda.

	SCOPUS	WoS	Google Scholar	JSTOR
Innovación educativa (español)	0	0	2990	46
Educational innovation (inglés)	287	258	16.400	2.557

En JSTOR se redujo la búsqueda mediante los filtros de 'artículos académicos' y 'educación' como campo de conocimiento, quedando un total de 1716 documentos. El resultado, tras este cribado, fue de 53 documentos: 10 en español, 2 en francés y 41 en inglés. Se seleccionaron un total de 23 artículos de la década de los 70, 16 de los 80 y 14 de los 90 (Ver Figura 1).

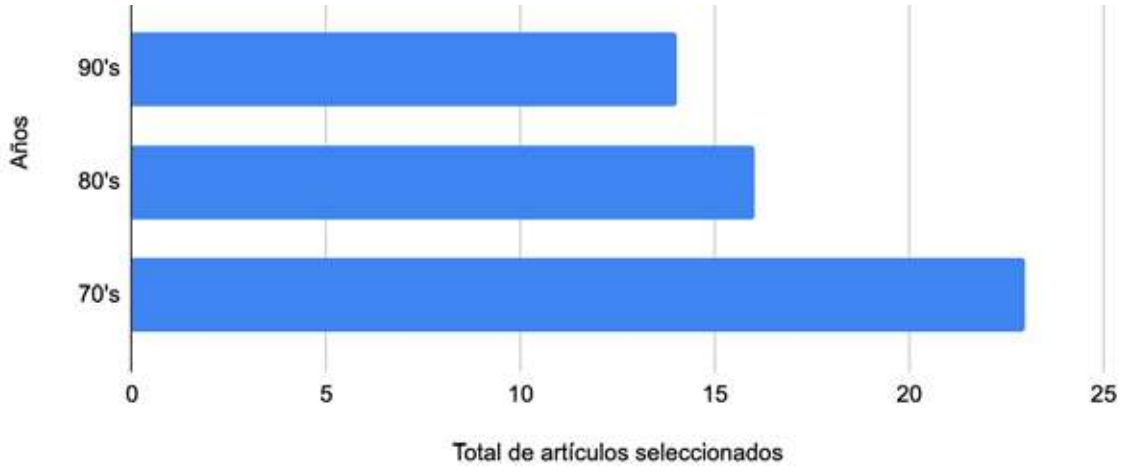


Figura 1
Total de artículos por década.

Como resultados preliminares se puede afirmar que, a partir de mediados del siglo XX, pero sobre todo a partir de los años 70, se evidencia un auge de la innovación educativa vinculada a los factores que permiten la mejora de los resultados de aprendizaje en los estudiantes (McGeown, 1979), así como a la eficacia en la enseñanza de los docentes y del equipo directivo (Kozuch, 1979). En los años 70 los estudios estaban focalizados no tanto en el profesorado, sino más bien en los equipos directivos y en la organización escolar, concibiendo al alumnado y sus familias como clientes. En los 80 parece haber un movimiento centrado en la reforma curricular mientras que en los años 90 los estudios de la innovación educativa se centran más en los métodos pedagógicos y la didáctica. Sin embargo, también hay autores que resisten esta tendencia tratando de recordar la función de la escuela como espacio de transmisión cultural (Eisner, 1990), la importancia de la voz del docente (Helsel, 1972), la necesidad de atender a los contextos y no a los elementos particulares y aislados del sistema educativo (González Faraco, 1996), en una reivindicación por el carácter ético y no técnico de la educación (Jacob, 1997).

Autores como McGeown (1979, 1980) definen la innovación educativa como la adopción y aplicación de innovaciones específicas (producto) y como la capacidad continua de las escuelas para crecer y renovarse (proceso). La innovación educativa también es entendida como un intento de cambio de política (Kozuch, 1979). Brown y McIntyre (1982) identificaron dos tipos de innovaciones científicas: 1) innovaciones pedagógicas (enseñanza hacia objetivos específicos y enseñanza por descubrimiento guiado) y 2) innovaciones organizativas (fuera del aula). Por su parte McGeown (1979) desarrolló el Cuestionario de Actitud hacia la Adopción de la Innovación (AIAQ II), a partir del cual identificó los diferentes "tipos" de innovaciones vinculadas a: los objetivos escolares, el contenido y la organización del plan de estudios, el uso de los recursos didácticos, la individualización del aprendizaje y la atención pastoral, las organizaciones escolares internas, el desarrollo y la distribución del personal, las relaciones entre la escuela y la comunidad y la autoevaluación de la escuela.

Theodossin (1983) subraya la importancia del contexto y el entorno a partir de un enfoque ajustable, ya que es donde se desarrolla y tiene sentido una determinada innovación. Además, Papagiannis et al. (1982) caracterizan la innovación atendiendo a las diferentes fases del proceso: adopción y difusión de la innovación, aplicación de innovaciones y evaluación de las innovaciones.

Havelock-Huberman (1977) identifica algunas barreras a la innovación, siendo estas: 1) Subestimar el proceso de innovación, 2) Personalidades y motivación, 3) Subdesarrollo, 4) Problemas financieros, 5) Oposición de grupos clave y 6) Malas relaciones sociales. En la misma línea, (Hawley, 1975) afirma que las ideas innovadoras son siempre escasas en cualquier sector de actividad. Además, las escuelas públicas no destacan por su carácter innovador. Las escuelas privadas adoptan innovaciones que promueven la eficiencia económica, mientras que las escuelas públicas son más propensas a adoptar innovaciones que promueven la estabilidad burocrática y social (Pincus, 1970). Common (1983), señala tres condiciones que favorecen el uso de la innovación: 1) los profesores deben recibir definiciones claras y precisas de la innovación y del plan de aplicación, 2) debe existir un control eficaz del uso de la innovación por parte del administrador del sistema y 3) deben imponerse al profesor presiones externas que fomenten el uso de la innovación.

Asimismo, se han identificado algunas palabras relacionadas con el concepto de innovación educativa (Figura 2).



Figura 2
Términos relacionados.

Discusión y conclusiones

La innovación educativa se ha convertido en un término naturalizado y difícilmente cuestionable, limitándose gran parte de los estudios al objetivo de identificar o promover buenas prácticas en los procesos de mejora y cambio escolar (Fullan, 2017), sin analizar críticamente el concepto y su aporte al conocimiento pedagógico.

En esta comunicación se han presentado algunos de los resultados preliminares de la *scoping review* efectuada sobre el concepto de 'innovación educativa' para el período comprendido entre los años 1970-1990. En este sentido, se han identificado términos afines al estudiado (innovación educativa) que aporta una clarificación conceptual del imperativo innovador al contexto actual. En concreto, los resultados arrojan que el término innovación en el ámbito educativo comparte raíces históricas con otros términos, como los ya señalados: cambio, mejora o renovación pedagógica (Torrent y Feu, 2020). Estos conceptos persisten hoy y coexisten con el lenguaje de la innovación educativa sin que exista una delimitación conceptual precisa que identifique cuál es el aporte o los rasgos característicos y diferenciadores de la innovación, en el caso de que los haya, con respecto al resto de conceptos. Por ello, para conocer el significado y las implicaciones del término innovación en educación se hace necesario rastrear la evolución que ha seguido desde los movimientos de renovación surgidos en el siglo XX hasta su actual configuración como imperativo. Queda pendiente analizar los artículos cribados en las plataformas SCOPUS y WoS así como la continuación del estudio del concepto des del 2000 hasta la actualidad.

Impacto y transferencia

Este estudio ofrece una mirada retrospectiva que es fundamental para proyectar futuras direcciones en el ámbito educativo. Dado que se trata de resultados preliminares, se toma en cuenta las implicaciones desde una perspectiva más global, esto es desde el proyecto en el que se enmarca. Puede tener impacto en la investigación a nivel de clarificación conceptual, ya que conceptualizar la innovación educativa de forma sistematizada y con respaldo de la evidencia bibliográfica puede facilitar la comunicación y el entendimiento entre investigadores y profesorado de centros escolares. Y puede servir de base para futuras investigaciones. Además, también puede tener repercusiones en la práctica y políticas educativas.

Fuente de financiamiento

Este trabajo se ha realizado dentro del marco del proyecto I+D+i "El imperativo de la innovación educativa: análisis de su recepción y articulación en el sistema educativo español – IMPNOVA" (ref. PID2022-138878NA-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology, 8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Brown, S. & Mcintyre, D. (1982). Influences upon teachers' attitudes to different types of innovation: A study of scottish integrated science. *Curriculum Inquiry, 12,* 1,35-51.

Common, D.L. (1983). Teacher Power and Settings for Innovation: A Response to Brown and McIntyre's "Influences upon Teachers' Attitudes to Different Types of Innovation." *Curriculum Inquiry, 13*(4), 435–446. https://doi.org/10.2307/1179481

Eisner, E. W. (1990). Who Decides What Schools Teach? *The Phi Delta Kappan, 71*(7), 523–526. http://www.jstor.org/stable/20404201

Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 182-193). Ediciones Universidad Diego Portales.

González Faraco, J.C. (1999). El currículum atrofiado: del pensamiento innovador en la práctica docente. Estudio longitudinal de la educación ambiental en Andalucía. *REP,* nº 213.

Hawley, W.D. (1975). Dealing with Organizational Rigidity in Public Schools. In F.M. Wirt (Ed.) *The Polity of the School.* Lexington, MA: D.C. Heath.

Helsel, A.R. (1972). Teachers' Acceptance of Innovation and Innovation Characteristics. *The High School Journal, 56*(2), 67–76. http://www.jstor.org/stable/40366121

Hill, K.L., Desimone, L., Wolford, T., Reitano, A., y Porter, A. (2022). Inside school turnaround: what drives success? *Journal of Educational Change.* https://doi.org/10.1007/s10833-022-09450-w

Jacob, E. (1997). Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists. *Anthropology & Education Quarterly, 28*(1), 3–21. http://www.jstor.org/stable/3196220

Kozuch, J. A. (1979). Implementing an Educational Innovation: The Constraints of the School Setting. *The High School Journal, 62*(5), 223–231. http://www.jstor.org/stable/40365301

McGeown, V. (1979). School Innovativeness as Process and Product. *British Educational Research Journal, 5*(2), 221–235.

McGeown, V. (1980). Dimensions of Teacher Innovativeness. *British Educational Research Journal, 6*(2), 147–163. http://www.jstor.org/stable/1501312

Papagiannis, G. J., Klees, S. J., & Bickel, R. N. (1982). Toward a Political Economy of Educational Innovation. *Review of Educational Research, 52*(2), 245–290. https://doi.org/10.2307/1170313

Pericacho, J., Torrent, A., Feu, J. y Serra, C. (2024). Renovación pedagógica y nuevas gramáticas escolares. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico,* 20, pp. 206-220.https://doi.org/10.5281/zenodo.10052379

Pincus, J. (1974). Incentives for Innovation in the Public Schools. *Review of Educational Research.* 44, 113-144.

Rodríguez, H., y Zubillaga, A. (Coords.) (2020). *Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación?* ANELE.

Theodossin, E. (1983). Theoretical Perspectives on the Management of Planned Educational Change. *British Educational Research Journal, 9*(1), 81–90. http://www.jstor.org/stable/1501204

Torrent, A., y Feu, J. (2020). Educational change in Spain: between committed renewal and innocuous innovation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *18*(1), 253-298.

El projecte EduSTA: Microcredencials per certificar competències de les persones que eduquen per a la sostenibilitat[82]

Jaume Ametller Leal[1]
Marta Gual Oliva[1]
Raquel Heras Colàs[1]
Eveliina Asikainen[2]
[1]*Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona, Espanya*
[2]*Tampere University of Applied Sciences, Finlàndia*
jaume.ametller@udg.edu

Resum

Amb el projecte "Academy for Sustainable Future Educators (EduSTA)" finançat per la Comissió Europea, hem treballat en la creació d'una acreditació oberta i flexible que reconeix les competències que té un/a professional de l'educació per a la sostenibilitat. Per fer-ho, s'ha partit de la revisió de diferents marcs competencials en educació per a la sostenibilitat reconeguts a nivell internacional, de l'anàlisi de documents politicolegislatius, d'entrevistes a professionals de l'educació per a la sostenibilitat i del treball col·laboratiu entre membres dels equips dels països que participen en el projecte: Finlàndia, que el lidera, Suècia, Països Baixos, República Txeca i Espanya. El resultat és un conjunt de nou microcredencials en format digital i d'accés obert que es corresponen amb les quatre competències següents: Alfabetització sobre sostenibilitat; Disseny d'ecosistemes d'aprenentatge; Promoció de l'acció; Pràctica reflexiva. Qui sol·liciti alguna, o totes les microcredencials, ha d'acreditar el seu assoliment mitjançant una sèrie d'evidències. Aquesta persona pot tenir o no formació prèvia. En cas de no tenir-ne, es faciliten documents per a l'auto formació.

Palabras clave: Aprenentatge al llarg de la vida. Educació. Sostenibilitat. Competències de mestres.

Abstract

Within the project "Academy for Sustainable Future Educators (EduSTA)" funded by the European Commission, we have worked on the creation of an open and flexible accreditation that recognizes the competences of a sustainability education professional. To do this, we started with the review of different competency frameworks in sustainability education well-known internationally, the analysis of policy-documents, interviews with sustainability education professionals, and collaborative work with team members of all countries taking part in the project: Finland -who leads the project-, Sweden, the Netherlands, Czech Republic, and Spain. The result is a set of nine micro-credentials in digital and open access format corresponding to the following four competences: Sustainability Literacy; Learning Ecosystem Design; Enabling Action; Reflexive Praxis. Applicants to one or all the micro-credentials must demonstrate their achievement providing a series of evidences. The applicant may or may not have previous training. In the case of not having it, documents for self-training are provided.

Keywords: Lifelong Learning. Education. Sustainability. Teacher Competencies.

Introducció

Un dels sectors clau per treballar els reptes de la sostenibilitat és l'educació. Els i les professionals de l'educació es consideren agents actius en el canvi ecosocial cap a un futur sostenible. Segons les conclusions del Consell de la Unió Europea (8269/20) "L'educació i la formació són importants per al compromís social, econòmic, democràtic i cultural dels ciutadans, així com per al creixement, el desenvolupament sostenible, la cohesió social i la prosperitat dins de la Unió". Capacitar i reconèixer les capacitats d'aquests professionals és clau per avançar cap a la sostenibilitat.

82 Projecte "Academy for Sustainable Future Educators (EduSTA)" finançat per la Comissió Europea, acció Erasmus+ Teachers Academies, que dona suport al desenvolupament de la formació del professorat en la cooperació europea ERASMUS-EDU-2021-PEX-TEACH-ACA.

Les competències relacionades amb l'educació per a la sostenibilitat o per al desenvolupament sostenible (d'ara endavant EDS) ja fa anys que es treballen i s'han descrit diversos marcs internacionals que s'adrecen al col·lectiu d'educadors/es (Bianchi, Pisiotis i Cabrera Giraldez, 2022; UNECE, 2012). S'espera que aquests/es incloguin en la seva pràctica educativa les quatre dimensions del desenvolupament sostenible (ambiental, social, cultural i econòmica), els Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS) de les Nacions Unides i les competències clau en sostenibilitat (UNESCO, 2017) per tal d'assolir el subobjectiu. 4.7 de l'Agenda 2030: "tot l'estudiantat adquireix a través de l'educació els coneixements i les habilitats necessàries per promoure el desenvolupament sostenible, incloent, entre d'altres, estils de vida sostenibles, els drets humans, la igualtat de gènere, la promoció d'una cultura de pau i no violència, la valoració de la diversitat cultural i la contribució de la cultura al desenvolupament sostenible".

Tot i això, costa vincular aquest cos teòric amb la pràctica diària i els diferents contextos educatius. Cal que aquestes competències, tant en la formació inicial com permanent, es relacionin amb les realitats socioculturals i institucionals de cada centre i les tasques quotidianes dels educadors, s'incloguin en el currículum, les diferents programacions o situacions d'aprenentatge, les metodologies docents que s'empren i l'avaluació (Chiba, Sustarsic, Perriton i Edwards, 2021; Mulà, Cebrián i Junyent, 2022; Kazemier, Damhof, Gulmans, i Cremers, 2021).

A més, cal desenvolupar processos per qualificar les competències clau en sostenibilitat com a part de la professió docent en l'era de la transició digital, reconeixent la integració de l'aprenentatge electrònic, les trajectòries d'aprenentatge informals i personalitzades, i millorar la dimensió europea i la mobilitat del professorat (Chiba et al., 2021).

Mètode

El projecte EduSTA té quatre fases: 1) identificació d'un marc competencial per a docents en l'EDS; 2) disseny de microcredencials per acreditar les competències d'aquest marc; 3) disseny de propostes formatives vinculades a les microcredencials i, finalment; 4) pilotatge i redisseny de les propostes formatives i de les microcredencials. En aquest apartat descriurem breument com es van desenvolupar la primera i la segona fase.

La definició d'un marc de competències docents per a l' EDS tenia dos objectius principals: que les competències encaixessin en propostes existents i que fossin *operacionalitzables*, és a dir, que connectessin amb la praxis dels docents en termes concrets i acreditables a través de microcredencials. Per definir aquest marc vam començar per fer una revisió de la literatura per identificar les propostes de competències per a l'EDS que han tingut més impacte en la recerca i les iniciatives d'organismes internacionals. Així, ens vam centrar en sis marcs de treball: UNECE (UNECE, 2012), CSCT (Sleurs, 2018), A Rounder Sense of Purpose (RSP, 2019), KOMBiNE (Rauch i Steiner, 2013), Bertshcy et al. (2013), i Cebrián i Junyent (2015). Vam analitzar i comparar aquestes propostes per identificar-ne els elements centrals i comuns. Aquests elements els vam formular com a competències seguint dues premisses: en primer lloc, considerar que una competència és una combinació de saber, fer i ser; en segon lloc, prendre com a objectius de l'EDS el marc competencial europeu en sostenibilitat, GreenComp (Bianchi et al., 2022), tant per l'ampli consens que té com per la seva influència en les polítiques educatives europees durant els propers anys.

En paral·lel a aquest procés de revisió i anàlisi de la literatura, es van recollir dades del context de tots els països participants al projecte. Es va recollir informació sobre quina formació és necessària, de quina manera s'hauria de fer i quina és la situació de la formació de docents per l'EDS a cada país. Les dades es van recollir de tres maneres: a) anàlisi de documents oficials relatius a la formació de docents per l'EDS; b) organització de tallers per recollir les opinions de docents (en exercici i en formació); c) realització d'entrevistes a experts en docència, recerca o polítiques per a l'EDS. La Taula 1 recull el nombre de participants als tallers i les entrevistes.

Taula 1

Recollida de dades contextuals (Font: Ametller et al., 2024)

Equip	Taller		Entrevistes	
	Participants	Docents experts	Especialistes en EDS	Responsables polítics
Finlàndia	26		3	2
Suècia	10	10		
Països Baixos	25	10	3	
República Txeca		5		
Catalunya	29	1	2	2
Total	90	26	8	4

Tota aquesta informació contextual es va fer servir, en primer lloc, en les discussions per a la formulació definitiva del marc competencial (Figura 1) i, més endavant, com a elements per prendre decisions en el disseny de les microcredencials i de les propostes formatives vinculades.

Les competències es van formular amb la idea que constituïssin, conjuntament i en interacció entre elles, el nucli de desenvolupament de la identitat docent en relació a l'EDS. La segona fase del projecte va consistir en el disseny de microcredencials que permetessin certificar aquestes quatre competències. Aquest disseny es va fer en quatre equips amb membres de tots els països participants al projecte per tal que les definicions de les microcredencials responguessin a una visió internacional i que, alhora, fossin rellevants i operacionalitzables en tots els contextos en els que es pilotaran. A la propera secció presentem la constel·lació de microcredencials.

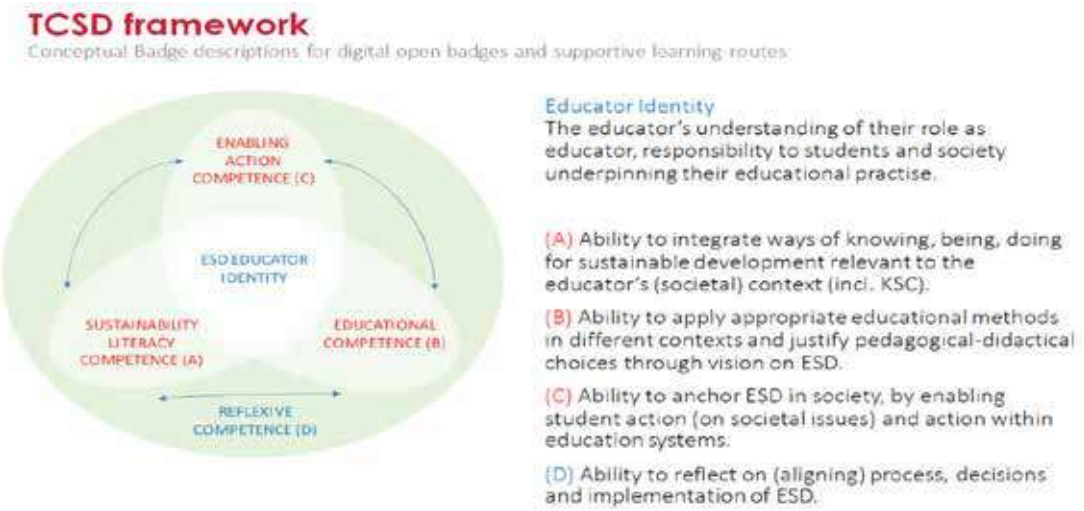


Figura 1

Marc de competències per a docents per a l'EDS (Font: Ametller et al., 2024)

Resultats

El producte de la segona fase és una constel·lació de nou microcredencials (Figura 2) que es poden sol·licitar a través d'una plataforma en línia, com a acreditació d'una competència adquirida bé sigui en formacions anteriors o en l'exercici professional. Això permet reconèixer les competències que ja poden tenir els docents en exercici i relacionar-les amb formació existent.

També s'han dissenyat propostes formatives per a totes les microcredencials i dirigides a docents de nivells educatius diferents (des d'educació infantil fins a graus universitaris). En el cas de la Universitat de Girona hem

triat dos mòduls de la menció científica i ambiental dels graus de Mestre/a d'educació infantil i primària cadascun dels qual adreça una microcredencial (Impulsor de pensament sistèmic –*Systems Thinking Promoter* i Agent pel canvi conscient –*Conscious Change Agent*).

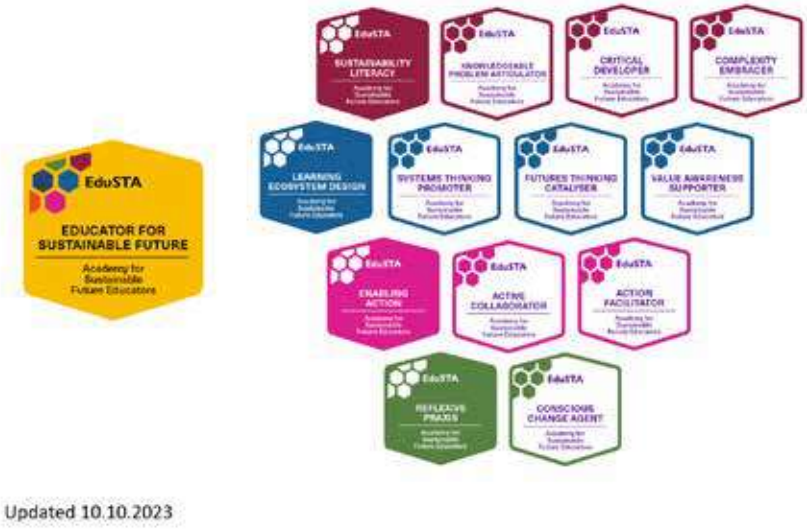


Figura 2

Constel·lació de microcredencials (Font: Ametller et al., 2024)

Discussió i conclusions

L'EDS és clau per fer front als reptes actuals. Abraçar aquesta perspectiva requereix canvis sistèmics profunds i el personal docent és un actor fonamental en aquest procés. Per fer possible aquests canvis cal, per tant, que la formació de tots/es els i les docents tingui en compte el desenvolupament de competències específiques. El projecte EduSTA, en lloc de proposar un marc competencial alternatiu, ha creat un marc que reformula els elements centrals de les propostes més influents per presentar unes competències que son operacionalitzables per a docents i formadors de docents. Per fer-ho, ha sumat a la revisió de la literatura, una anàlisi de dades dels contexts educatius dels cinc països participants. Aquesta anàlisi ha permès construir un relat multiperspectiu de la situació actual de la formació del professorat relacionada amb l'EDS, quina formació del professorat consideren els experts que seria necessària i com hauria de fer-se, i quins són els elements del sistema que afecten els esforços dels docents en aquest àmbit.

A partir de l'anàlisi de la literatura i dels contexts educatius s'ha desenvolupat una proposta amb quatre àrees competencials. Posteriorment, cada àrea competencial s'ha desplegat en competències específiques (entre una i tres) per a cadascuna de les quals s'ha dissenyat una microcredencial (Figura 2). El resultat és un sistema d'acreditació competencial dissenyat per ser significatiu per a docents de tots els nivells educatius en l'àmbit de la Unió Europea.

Impacte i transferència

El fet que les microcredencials que proposa EduSTA acreditin les competències desenvolupades en l'àmbit professional, permet que es posi en valor l'expertesa que molts docents ja tenen i que sovint no és reconeguda ni tant sols pels propis docents. Així mateix, la modularitat que ofereixen les microcredencials dissenyades facilita itineraris de formació al llarg de la vida. A més de l'acreditació de formació inicial i continuada, a Catalunya, per exemple, en l'àmbit formal, pot servir per certificar competències del professorat en actiu que està implicat en projectes relacionats amb la sostenibilitat en els centres educatius (Xarxa d'Escoles Verdes, Xarxa d'Escoles per la Sostenibilitat). En l'àmbit no formal, per certificar competències dels professionals de l'educació que treballen en entitats que fomenten l'educació per la sostenibilitat en diferents contextos.

Agraïments

Aquesta comunicació es basa en la feina col·laborativa duta a terme per tots els membres dels equips de treball del projecte "Academy for Sustainable Future Educators (EduSTA)" de qui volem reconèixer la coautoria del treball en el seu conjunt. https://projects.tuni.fi/edusta/team/

Referències bibliogràfiques

Ametller, J., Asikainen, E., Gual Oliva, M., Nemjec, K. (eds.) (2024) *Teacher training for education for sustainable development: developing a shared competence framework.* Czech University of Life Science Prague: Praga

Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, *5*(12), 5067-5080. https://doi.org/10.3390/su5125067

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M. (2020). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, doi:10.2760/13286, JRC128040

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability, 7*(3), 2768-2786. https://doi.org/10.3390/su7032768

Consell de la Unió Europea (8269/20). https://www.consilium.europa.eu/media/44115/st08269-en20.pdf

Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S., & Edwards, D. B. (2021). Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: Implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development*, 81, [102337].

Kazemier, E., Damhof, L., Gulmans, J., & Cremers, P. (2021). Mastering futures literacy in higher education: An evaluation of learning outcomes and instructional designs of a faculty development program. *Futures* ,132, [102814].

Mulà. I., Cebrián, G. & Junyent, M. (2022). Lessons learned and future research directions in sustainability competencies. In: P. Vare; N. Lausselet; M. Rieckmann, M. (eds.) *Competences in Education for Sustainable Development: critical perspectives.* Berlin: Springer.

Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS journal, 3*(1), 9-24. https://doi.org/10.25656/01:7663

RSP (2019) *A Rounder Sense of Purpose: Educator Comptences in learning for sustainability.* https://aroundersenseofpurpose.eu/wp-content/themes/rmwrk/documents/RSP_Competences.pdf

Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf

UNECE (2012). *Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development*. Geneva: United Nations Economic Commission for Europe. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Unesco: Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

LearnOUT-Evaluation: working together to improve evaluation tools for outdoor learning[83]

Ingrid Mulà Pons de Vall [1]
Raquel Heras Colàs [1]
Marta Gual Oliva [1]
Lada Servitja Tormo [1]
[1] *Institute of Educational Research*
Research Group on Science and Environmental Education
Universitat de Girona, Spain
ingrid.mula@udg.edu

Abstract

Schools are ideal places to help children develop the knowledge, skills, values and agency to address interconnected challenges such as climate change or loss of biodiversity. The new Spanish Law of Education (LOMLOE) expects schools to embed sustainability across all learning experiences. However, no guidelines or professional development have been put in place to support this transformation. The LearnOUT-Evaluation project aims to support environmental and sustainability education (ESE) in schools through a partnership and community learning approach. The overall goal of the project is to create stronger school-community alliances that support experiential forms to engage students in grasping the complexity of sustainable development in local settings. To do this, a group of universities, schools and non-formal education centres are working together to rethink outdoor learning activities through evaluation processes. The first stage of the project consists of analysing the existing opportunities that the new education frameworks provide for outdoor education and how outdoor learning activities are evaluated. The second phase of the project includes the development of three action research initiatives where teachers, non-formal education professionals and researchers jointly develop new evaluation tools to assess specific outdoor learning activities with the view of enhancing their quality and relevance to sustainability.

Keywords: Outdoor learning, sustainability, evaluation, early childhood education, primary education

Introduction

Education plays a fundamental role in shaping critical and committed citizens in light of global interconnected challenges, such as climate change or loss of biodiversity. This is reflected in target 4.7 of the 2030 Agenda for Sustainable Development which emphasises the need for acquiring the theoretical and practical knowledge and competencies necessary to promote sustainability. Nationally, the relevance of environmental and sustainability education (ESE) is reflected in the latest Spanish educational reform, the Organic Law 3/2020 on Education (LOMLOE), which states that it "must be included in the educational plans and programmes of all compulsory education, incorporating knowledge, competences, values and attitudes that all people need to live a fruitful life" (p.122871). However, not much support to school and teachers has been provided to address this new request.

The LearnOUT-Evaluation was funded in 2022 by the Spanish Ministry of Science and Innovation to support ESE in schools through a partnership and community learning approach. The project seeks to support more experiential and embodied ways of learning that engage students with critical issues that surround them, and help them grasping the complexity of sustainable development in local settings. This requires teachers to expand learning outside the school, through field trips and learning outdoors, and work closely in partnership with community stakeholders (nature and cultural centres, environmental education facilities, visitor centres, museums, school farms, etc.). More specifically, the project seeks to create strong alliances between the university, schools and outdoor learning centres to rethink outdoor learning activities through evaluation. The focus, therefore, is on exploring the potential of evaluation to enhance the impact of learning experiences outside the school related to sustainability.

83 Aprendizaje escolar al aire libre en entornos no formales: Evaluación para el cambio transformador (LearnOUT-Evaluation). Ministerio de Ciencia e Innovación. PROYECTOS DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO. PID2021-125435OA-I00

The benefits of outdoor learning in school education have been extensively studied in the international scientific literature (Harvey *et al.*, 2020; Miller *et al.*, 2021; Winje and Løndal, 2021; Yildrim and Akamca, 2017), and to a lesser extent, in Spain (Heras, Medir and Salazar, 2020; Rodríguez-Marín, Guerrero and Gutiérrez, 2021; Plaza, Rabanal and Delgado, 2012). These studies conclude that outdoor learning is more enjoyable and engaging for children, and bring them positive impacts on their connection with nature, social skills, health and wellbeing, and academic attainment. Research has also demonstrated how outdoor learning experiences that provide contact with nature help children foster positive environmental attitudes and behaviour (Chawla, 2007; Chawla and Flanders Cushing, 2007; Hinds and Sparks, 2008; Lewicka, 2011).

Teachers identify the positive outcomes of outdoor learning for students in early childhood education (Khwaengmek *et al.*, 2021; Sandseter and Lysklett, 2017; Tuuling, Õun and Ugaste, 2019) and primary education (Adams and Beauchamp, 2018; Austin, 2021). Nonetheless, they also recognise their lack of self-efficacy and confidence in teaching in outdoor settings (Rojo-Ramos *et al.*, 2021; Shume and Blatt, 2019). Some studies indicate that these barriers can be overcome by building the confidence of pre-service teachers (Shume and Blatt, 2019), providing quality professional development (Moseley, Reinke and Bookout, 2003) and getting support from local agents (Boileau and Dabaja, 2020). The LearnOUT-Evaluation addresses the latter. In fact, in Spain, outdoor learning centres have shown to be key sustainability players in the local community where they are based (Costa *et al.*, 2019; Serantes, 2007), supporting schools to connect students with natural, rural or urban environments (Gutiérrez and Serantes, 2019). Escudero, Oliver and Serantes (2013) confirm that the education teams of these centres are highly prepared and skilled, especially in ESE. Thus, they are good allies for teachers interested in integrating ESE in their teaching practices.

We know from the literature that spending time outside does not necessarily imply that children will achieve valuable educational outcomes (Waite *et al.*, 2015). Evaluation processes are important, on one hand, to ensure that meaningful learning takes place and, on the other hand, make visible the value of outdoor learning. Without this evidence the potential of outdoor learning might be overlooked or there might be reluctance on schools to invest and find time for learning outdoors to address sustainability (Waite *et al*., 2015). Findings on different evaluation efforts based on small case studies (Davies and Hamilton, 2018; Stevens, Grimwood, Babcock and Meissner, 2020) and context-based outdoor learning programmes (Brand *et al.*, 2014; Christie, Higgins and McLaughlin, 2014) have been reported. Nonetheless, little is known about what approaches and tools are more efficient to evaluate outdoor learning using a partnership approach, and how these results can lead to quality improvements and innovations in school education. The LearnOUT-Evaluation project seeks to fill in these gaps.

Method

The study uses a qualitative multi-method approach developed in three differentiated phases:

- **Exploration stage:** it is designed to understand how outdoor learning and evaluation are supported by teachers and outdoor learning educators. A qualitative survey for teachers and outdoor learning professionals has been designed and circulated through school and outdoor learning networks. This instrument has been validated with experts and piloted with a sample of the target group. A focus group, composed of early childhood and primary teachers, and outdoor learning educators, will follow the questionnaire to get richer data on challenges and ways forward to better integrate evaluation processes in outdoor learning activities.

- **Intervention stage:** it is designed to challenge how outdoor learning is designed and evaluated in practice. Three action research teams (see table 1) have been set in order to critically reflect on specific outdoor learning activities and create evaluation tools. Each action research team is composed of school teachers, outdoor learning professionals and university researchers. A common action research framework has been designed to allow cross-fertilization and cross-learning between cases as well as to identify common lessons learned (see figure 1).

Table 1

Action research initiatives in the LearnOUT-Evaluation Project

Case	Description
Arbúcies	• Partners: La Gabella, Ethnological Museum of Montseny; Escola Dr Carulla; and University of Girona. • Research focus: measuring students' sense of place after participating in the long-term school outdoor learning programme "El Montseny a l'Escola".
Banyoles	• Partners: Escola la Draga, Nature School of Banyoles and University of Girona. • Research focus: evaluating the impact of a long-term school outdoor learning programme on students
Torroella de Montgrí	• Partners: Can Quintana, Museum of the Mediterranean; 4 schools; and University of Girona • Research focus: assessing students' learning after a short-term outdoor activity

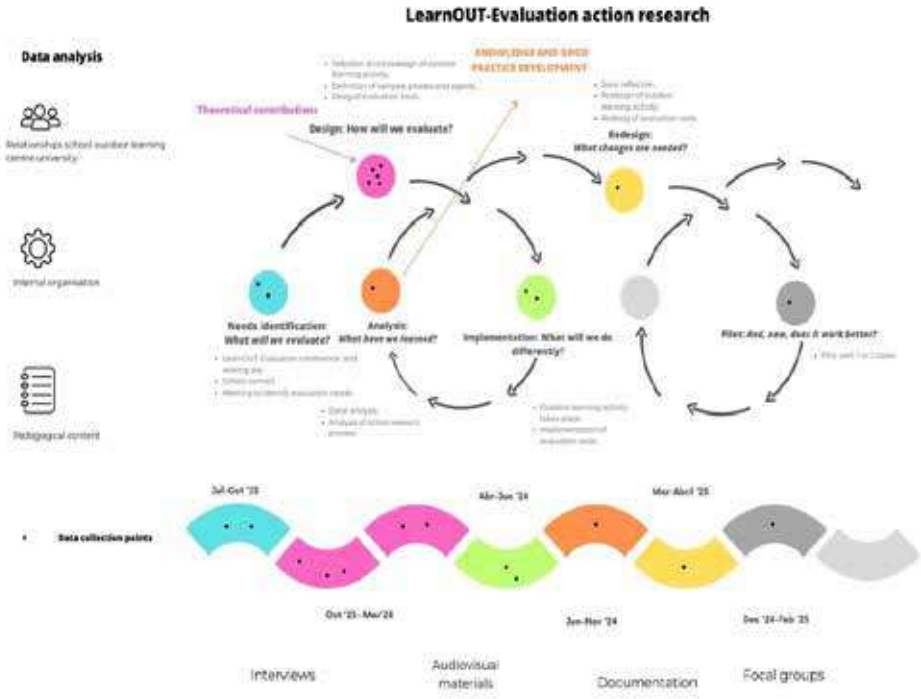


Figure 1

LearnOUT-Evaluation action research framework

- **Knowledge transfer stage:** it is designed to create the LearnOUT-Evaluation Online Toolbox with lessons learned from the project and evaluation tools developed.

Expected results

In this communication, the authors will share the results of the first two stages of the study, which are currently being implemented.

- **Exploration stage:** As previously mentioned, a survey has been designed to understand how outdoor learning and evaluation take place in schools and outdoor learning centres. The survey has three parts. Part I includes questions related to the professional profile of school teachers and outdoor learning professionals; part II asks participants to identify good examples on outdoor learning and explain whether these are evaluated and

how; finally, part III includes SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and threats) questions to identify difficulties and opportunities related to the evaluation of outdoor learning experiences from school teachers' and outdoor learning professionals' view. Responses of the survey are expected by mid-April '24 and will be the basis for discussion in a focus group. After discussing the survey's responses related to the SWOT, participants of the focus group will be engaged in a CAME (correct, address, modify, exploit) analysis. The idea is to examine the changes needed and propose actions that could improve evaluation processes.

- **Intervention stage:** Action research is presented as a method to address some of the changes needed to rethink and improve outdoor learning experiences, so that they can better contribute to students' sustainability learning. In this project, action research is not only used to create evaluation tools that can help teachers and outdoor learning professionals assess key aspects of their outdoor learning programmes, but also as a tool for promoting stronger alliances between these actors. In the communication, the authors will present the evaluation needs identified by action research teams, the evaluation tools that have been designed and some of the changes that have been triggered throughout the research process.

Conclusions

School-community alliances and evaluation processes can help planning more successful outdoor learning experiences. When planned effectively, outdoor learning activities can have an impact on students' learning and schools' activities in the area of sustainability. In this sense, evaluation can help ascertain the quality and impact of these activities. The project recognises the expertise of outdoor learning professionals and seeks to support ways to strengthen their relationships with teachers and schools through discussing and working together to create evaluation tools for outdoor learning activities.

Impact and transference

It is anticipated that the results of the project will shed light on an underresearched area internationally and support the work of schools and outdoor learning centres in supporting the development of students' sustainability competences. It is also envisaged that the project will have a direct impact on the centres and schools participating in the project, not only on how they work together but also on how they design and evaluate learning in this area. Moreover, dissemination and knowledge transfer actions have been planned to make the LearnOUT-Evaluation Toolbox available to national and international stakeholders.

References

Adams, D., and Beauchamp, G. (2018). Portals between worlds: A study of the experiences of children aged 7–11 years from primary schools in Wales making music outdoors. *Research Studies in Music Education, 40*(1), 50-66.

Austin, S. (2021). The school garden in the primary school: meeting the challenges and reaping the benefits. *Education 3-13*, 1-15.

Boileau, E.Y., and Dabaja, Z.F. (2020). Forest School practice in Canada: a survey study. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 23*(3), 225-240.

Boletín Oficial del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340 de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Brand, J.C., Radel, C., Brain, R., and Greene, J. (2014). Developing, implementing, and evaluating a No-Child-Left-Inside pilot program. *Applied Environmental Education and Communication, 13* (4): 261-268.

Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth and Environments, 17*(4), 144-170.

Chawla, L., and Flanders Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research, 13*(4), 437-452.

Christie, B., Higgins, P., and McLaughlin, P. (2014). Did you enjoy your holiday? Can residential outdoor learning benefit mainstream schooling? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 14*(1): 1-23.

Costa Carvalho, SC., Meira Cartea, PÁ., Serantes Pazos, A., and Miranda Azeiteiro, U. (2019). Strengthening bonds between environmental education facilities and their surrounding communities: Best practices in Eixo Atlântico (North of Portugal and Galicia, Spain). *Applied Environmental Education & Communication, 18*(3), 266-284.

Davies, R., and Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13, 46*(1): 117-129.

Escudero, C., Oliver, M., and Serantes, A. (2013). *Los Equipamientos de Educación Ambiental en España: Calidad y Profesionalización*. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.

Gutiérrez, J., and Serantes, A. (2019). Equipamientos para la Educación Ambiental: metamorfosis de una utopía centrifugada por la máquina del tiempo. In Red Española para el Desarrollo Sostenible (Ed.), *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (pp.263-298). CENEAM, Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio para la Transición Ecológica y del Reto Demográfico.

Harvey, D. J., Montgomery, L. N., Harvey, H., Hall, F., Gange, A. C., and Watling, D. (2020). Psychological benefits of a biodiversity-focussed outdoor learning program for primary school children. *Journal of Environmental Psychology, 67*, 101381.

Heras, R., Medir, R. M., and Salazar, O. (2020). Children's perceptions on the benefits of school nature field trips. *Education 3-13, 48*(4), 379-391.

Hinds, J., and Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology, 28*(2), 109–120.

Khwaengmek, V., Pitiporntapin, S., Pimthong, P., and Bukatunyoo, O. (2021). Perceptions of pre-service teachers about outdoor learning for STEM Education in early childhood education. *Journal of Physics: Conference Series, 1957*(1): 012018.

Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology, 31*(3), 207-230.

Miller, N., Kumar, S, Pearce, K.L., and Baldock. K.L. (2021) The outcomes of nature-based learning for primary school aged children: a systematic review of quantitative research. *Environmental Education Research, 27*(8), 1115-1140.

Plaza, S., Rabanal, J. M., and Delgado, J. A. (2012). Evaluating the role of introductory lessons in outdoor environmental activities. *Journal of Environmental Protection and Ecology, 13*(3A), 2020-2025.

Rodríguez-Marín, F. R., Guerrero, M. Á.P., and Gutiérrez, M. P. (2021). El Huerto Escolar como recurso para iniciar la alfabetización ambiental en educación infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 18*(2), 2501-2501.

Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., García-Gordillo, M. A., and Adsuar, J. C. (2021). Early childhood education teachers' perception of outdoor learning activities in the Spanish region of extremadura. *Sustainability, 13*(16), 8986.

Serantes, A. (2007). Los equipamientos de educación ambiental como dinamizadores sociales. *Revista de Educación Social, 35* (43-55).

Shume, T., and Blatt, ER. (2019). A sociocultural investigation of pre- service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental Education Research, 25*(9), 1347-1367.

Stevens, Z., Grimwood, B., Babcock, S., and Meissner, C. (2020). Shifting culture towards endorsement and advocacy of outdoor play and learning: A collaborative case study with KidActive. *Canadian Journal of Environmental Education, 23*(2), 106-124.

Tuuling, L., Õun, T., and Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 19*(4), 358-370.

Waite, S., Rutter, O., Fowle, A., and Edwards-Jones, A. (2015). Diverse aims, challenges and opportunities for assessing outdoor learning: a critical examination of three cases from practice, *Education 3-13, 45*(1), 51-67.

Winje, Ø., & Løndal, K. (2021). Wow! is that a birch leaf? In the picture it looked totally different': a pragmatist perspective on deep learning in Norwegian 'uteskole. *Education 3-13*, 1-14.

Yıldırım, G., and Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African journal of education, 37*(2), 1-10.

Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Diseño Curricular de Ingeniería en Argentina: Un Enfoque Basado en Competencias

Manuela Vázquez
Universidad Tecnológica Nacional, Argentina
mvazquez@facultad.sanfrancisco.utn.edu.ar

Resumen

La educación superior enfrenta grandes desafíos antes la crisis actual, siendo fundamental su rol en la creación y transmisión de conocimientos para abordar los problemas sociales de la Agenda2030. En este contexto, la formación por competencias emerge como una alternativa para que los estudiantes universitarios adquieran la flexibilidad necesaria para adaptarse a un mundo en constante cambio y promuevan la sostenibilidad. Los ingenieros, como agentes clave, tienen la oportunidad de fomentar valores y comportamientos orientados al desarrollo sostenible. Por eso, se propone integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular de las carreras de ingeniería de Argentina, centrándose en un enfoque de aprendizaje basado en competencias. Esta propuesta implica un cambio de paradigma educativo que busca que los estudiantes reflexionen sobre su entorno y adquieran conocimientos para resolver problemas con un enfoque sostenible. Se presenta una metodología que incluye una rúbrica y una matriz de tributación para integrar los ODS en cada asignatura. Esta iniciativa representa una oportunidad para mejorar la formación por competencias y orientar la educación superior hacia el desarrollo sostenible en Argentina y posiblemente en otros contextos educativos.

Palabras clave: Educación superior – Desarrollo sostenible – Competencias - Ingeniería – Objetivos de Desarrollo Sostenible

Abstract

Higher education faces major challenges in the current crisis, with its role in creating and transmitting knowledge to address the social problems of the Agenda2030 being fundamental. In this context, competency-based training emerges as an alternative for university students to acquire the flexibility needed to adapt to a constantly changing world and promote sustainability. Engineers, as key agents, have the opportunity to promote values and behaviors oriented towards sustainable development. Therefore, it is proposed to integrate the Sustainable Development Goals (SDGs) into the curriculum design of engineering careers in Argentina, focusing on a competency-based learning approach. This proposal implies a change in educational paradigm that seeks to make students reflect on their environment and acquire knowledge to solve problems with a sustainable approach. A methodology is presented that includes a rubric and a taxation matrix to integrate the SDGs into each subject. This initiative represents an opportunity to improve competency-based training and guide higher education towards sustainable development in Argentina and possibly in other educational contexts.

Keywords: Higher education - Sustainable development - Competencies - Engineering - Sustainable Development Objectives

Introducción

La crisis actual que enfrenta nuestra civilización presenta a las instituciones de educación superior (IES) retos sin precedentes, ya que tienen un papel esencial en la creación y transmisión de conocimientos destinados a abordar los problemas sociales que la Agenda 2030 busca resolver, siendo su función fundamental la de cambiar la forma de pensar y trabajar hacia la sostenibilidad. (Maldonado Salazar et al., 2019; Marquina et al., 2022). Por eso, "todo el proceso de formación debe contemplar la adquisición de competencias básicas para tomar decisiones desde la perspectiva de la sostenibilidad al promover y potenciar el desarrollo de una conciencia de ciudadanía global" (Vázquez, 2022, p. 154).

A fin de convertir el desarrollo sostenible en una realidad, la formación por competencias constituye una alternativa viable para lograr que los estudiantes universitarios desarrollen flexibilidad mediante capacidades amplias, que les

permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. (Cukierman & Kalocai, 2019). Parte de esos conocimientos, habilidades, actitudes y valores son los que van a utilizar para resolver situaciones relacionadas con las problemáticas ambientales y para transformar la realidad con criterios de sostenibilidad, viviendo de manera competente, digna, sostenible y reconociendo su dependencia del entorno (Solís, 2014).

A tal efecto, los ingenieros, como profesionales de la tecnología y con áreas de desempeño tan diversas, ocupan un rol central en este contexto por lo que constituyen un grupo idóneo para incentivar que su formación incluya valores, comportamientos en favor del desarrollo sostenible, desde la participación y el compromiso social, a partir de la introducción de competencias en sostenibilidad en los currículos universitarios con el propósito de estar preparados para enfrentar un entorno laboral amplio y cambiante (Cerato & Gallino, 2013; Sánchez Carracedo et al., 2018) .

> Las últimas décadas han generado una serie de cambios que han afectado a la educación en ingeniería, presentándole nuevos desafíos a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conducentes a graduar profesionales que respondan a la demanda social y que aporten una visión a largo plazo para el desarrollo sostenible. (CONFEDI, 2018)

Para ello, se presenta una propuesta para integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular de las carreras de ingeniería en Argentina, bajo un enfoque de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias con la finalidad de contribuir significativamente a la formación de profesionales de la Ingeniería conscientes de los desafíos de la sostenibilidad y capacitados para abordarlos en su práctica profesional.

Método

Esta investigación se orienta al enfoque cualitativo comenzando con un alcance de tipo exploratorio porque responde a la necesidad de lograr claridad sobre la naturaleza del fenómeno (Vieytes, 2004). El método empleado es el análisis documental, ya que dicha técnica de investigación posibilita encontrar la información necesaria para desarrollar el estudio planteado, mediante un registro estructurado de la información contenida en los documentos analizados (Aznar Minguet, & Ull Solís, 2019).

Luego tiene una segunda parte con un alcance descriptivo para poder realizar un acercamiento al fenómeno en cuestión, desarrollando un diagnóstico con algunas descripciones e interpretaciones de dicha integración y finalmente contribuir a la producción de conocimiento fruto de dichas reflexiones. (Scribano, 2002).

Respecto a la unidad de análisis, se decide trabajar con las carreras de ingeniería de Argentina las cuales poseen unificación curricular definida por el Consejo Federal de Decanas y Decanos de Ingeniería (CONFEDI) en el llamado *Libro Azul* lo cual permite realizar un análisis de numerosas carreras con criterios en común.

A su vez, CONFEDI aprueba una Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en Argentina, llamada *Libro Rojo*,

> proponiendo un cambio paradigmático en la formación de ingenieros, en tanto ponen su foco en el estudiante y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la expectativa de desarrollar y fortalecer las competencias genéricas y específicas esperadas en el graduado. (CONFEDI Libro Rojo, 2018, p. 14)

Con el propósito de hacer más concreto el aporte se resuelve tomar como unidad de análisis a la Universidad Tecnológica Nacional, integrante del CONFEDI, la cual representa un 25% de las ingenierías de dicho organismo. La presente Universidad posee la característica de ser las más federal, al tener más de 30 facultades regionales distribuidas a lo largo del país, lo que enriquece la propuesta de dicha integración porque cada contexto requiere de profesionales que puedan satisfacer diversas necesidades. Dicha diversidad permite que la contribución que se realice al campo educativo sea universalizable a otras disciplinas y/o universidades con los ajustes propios de sus particularidades.

Por esta razón, se decide trabajar con todas las carreras de ingeniería que se impartan en cuatro facultades regionales o más de UTN. A continuación, se enumeran aquellas incluidas en el análisis:

Figura 1

Detalle de las carreras de ingeniería de UTN elegidas para el análisis junto con las Facultades que las poseen dentro de su oferta académica

Carrera de Ingeniería	Facultad Regional en que se dicta
Civil	Avellaneda – Bahía Blanca – Buenos Aires – Concepción del Uruguay – Concordia – Córdoba – General Pacheco – La Plata – La Rioja – Mendoza – Paraná – Rafaela – Rosario – San Rafael – Santa Fe – Tucumán – Venado Tuerto
Eléctrica	Avellaneda – Bahía Blanca – Buenos Aires – Concordia – Córdoba – Delta – General Pacheco – La Plata – Rosario -San Nicolás- Santa Fe – Tucumán -
Electromecánica	Chubut – Concepción del Uruguay – La Rioja – Mendoza – Paraná – Rafaela – Reconquista – Resistencia – San Francisco – San Rafael – Santa Cruz – Tierra del Fuego – Venado Tuerto
Electrónica	Avellaneda – Bahía Blanca – Buenos Aires – Córdoba – Neuquén – Haedo – La Rioja – Mendoza – Paraná – San Francisco – San Nicolás – Tucumán – Villa María
en Sistemas de Información	Buenos Aires – Concepción del Uruguay – Córdoba – Delta – La Plata – Mendoza – Resistencia – Rosario – San Francisco – San Rafael – Santa Fe - Trenque Lauquen – Tucumán – Venado Tuerto – Villa María
Industrial	Avellaneda – Buenos Aires – Concordia – Córdoba – Haedo – La Plata – Rafaela – San Francisco – San Nicolás – San Rafael – Santa Cruz – Santa Fe – Tierra del Fuego – Trenque Lauquen
Mecánica	Avellaneda – Bahía Blanca – Buenos Aires – Córdoba – Delta – General Pacheco – Haedo – La Plata – Rosario – San Nicolás – Santa Fe – Tucumán – Villa María
Química	Avellaneda – Buenos Aires – Córdoba – Delta – La Plata – Mendoza – Neuquén – Resistencia – Rosario – San Francisco – Tierra del Fuego – Villa María

Fuente: Elaboración propia según información disponible en https://utn.edu.ar/es/

Resultados

UNESCO (2020) plantea que las Universidades son "laboratorios vivos en materia de desarrollo sostenible" y están llamadas a convertirse en actores principales para el logro de los ODS por lo que proponer alternativas para incorporarlos al diseño curricular por competencias refleja la pertinencia del tema al campo de la educación con el propósito de que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y experiencia, es decir, adquieran la competencia para desarrollar soluciones sostenibles.

> La Universidad, como espacio de pensamiento, reflexión, innovación, investigación y creación, se ha convertido en un agente social de transformación y de cambio social dirigido, a través de sus desarrollos científicos contribuyendo a los procesos de la sustentabilidad de la vida y con el devenir humano. (Cabrera & Castro, 2020, p. 256)

Existen numerosos análisis sobre los avances del cumplimiento de las metas de los ODS a nivel institucional, no obstante, sólo hay pocos ejemplos de cambio curricular a gran escala, las experiencias disponibles son puntuales e

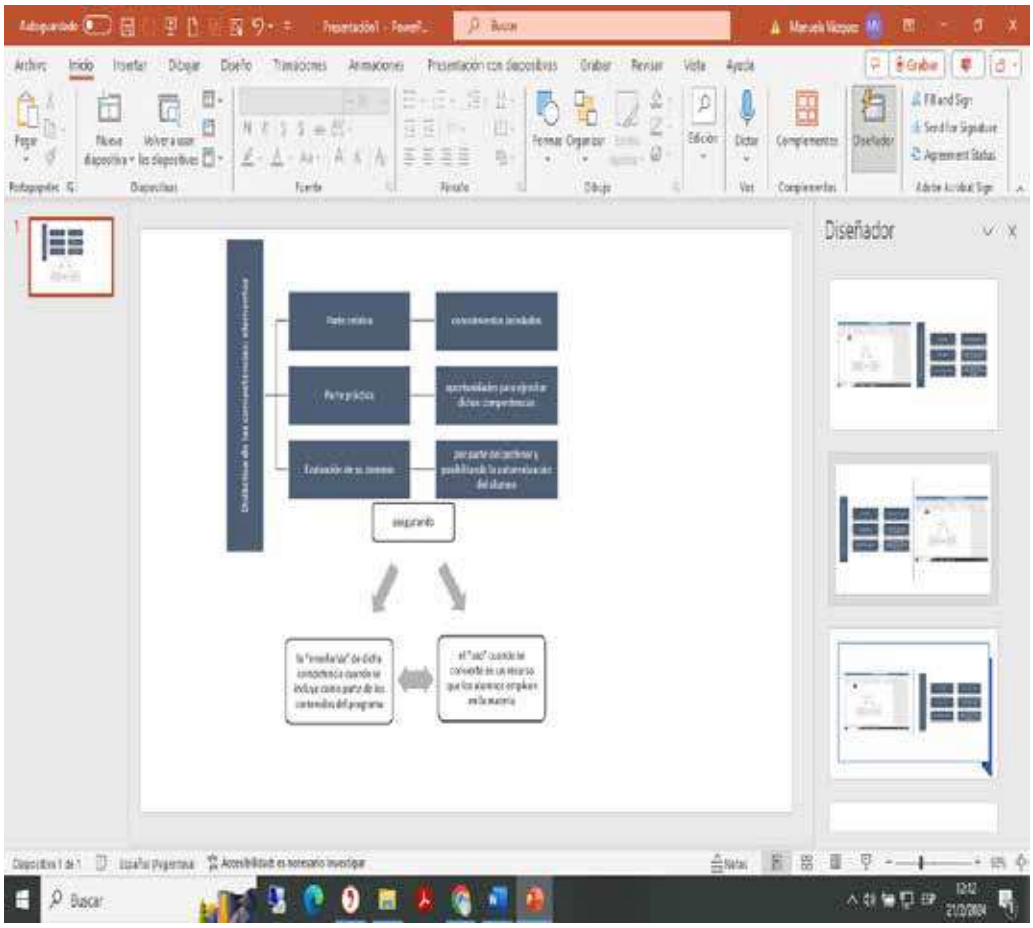
insuficientes lo que evidencia una escasa incidencia en la elaboración de planes formativos que integren de modo sistemático a la sostenibilidad, siendo el currículo y la pedagogía los aspectos más relegados para reorientar la educación superior al desarrollo sostenible. (Vilches et al., 2014; Valderrama Hernández et al., 2020).

Por eso, se plantea una iniciativa que implica un cambio de paradigma educativo, pasando de un enfoque centrado en la transferencia de conocimientos a uno centrado en el aprendizaje. Este nuevo método busca que los estudiantes reflexionen sobre su entorno y aprendan a resolver problemas. (Batllori Guerrero, 2008). A fin de lograr una adecuada integración entre el ser, conocer y hacer, entre la teoría y la práctica, Zabalza Beraza (2007) propone la enseñanza universitaria en términos de competencias, las cuales Tobón (2004) define como "procesos de actuación frente a actividades y problemas de un determinado contexto integrando actitudes, conocimientos y capacidades, y teniendo como base la excelencia en lo que se hace, con base en criterios de idoneidad establecidos de forma pública." (p. 52).

Para visualizar de manera integrada los componentes de la didáctica de las competencias, se presenta a continuación un esquema que muestra la interrelación entre la parte teórica y práctica, la evaluación de las competencias y el aseguramiento de los aspectos clave de enseñanza y uso de las competencias:

Figura 2

Componentes de la didáctica de las competencias

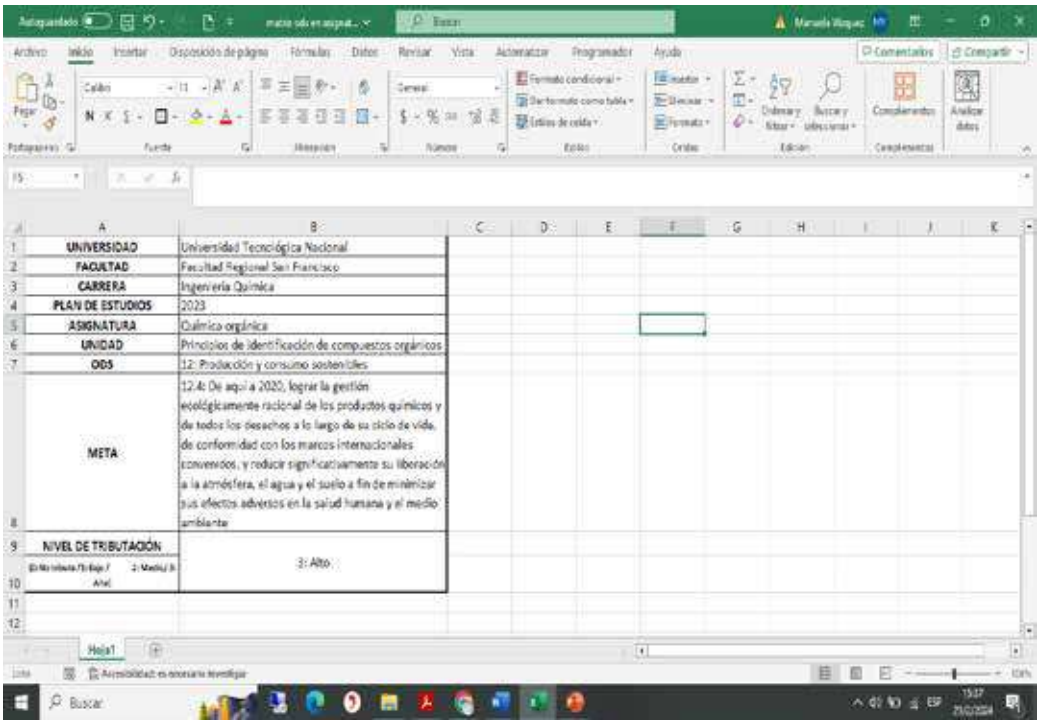


Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta a Zabalza Beraza (2007)

En función de lo expuesto y teniendo en cuenta la unidad de análisis, se presenta una propuesta que consiste en incorporar un instrumento que complemente el diseño curricular, a saber:

- Una rúbrica que permita identificar con cual ODS se va a trabajar, cuál meta/s aplica y en qué nivel de profundidad de cada espacio curricular. La misma es elaborada por el docente a cargo de la asignatura junto con toda la documentación que integra el diseño curricular y representa el primer paso para dejar plasmado el aporte concreto a los ODS que luego se verá reflejado en las actividades propuestas para el dictado de clases.

A fin de que se comprenda mejor, se expone un ejemplo de esta:



	A	B
1	UNIVERSIDAD	Universidad Tecnológica Nacional
2	FACULTAD	Facultad Regional San Francisco
3	CARRERA	Ingeniería Química
4	PLAN DE ESTUDIOS	2023
5	ASIGNATURA	Química orgánica
6	UNIDAD	Principios de identificación de compuestos orgánicos
7	ODS	12: Producción y consumo sostenibles
8	META	12.4: De aquí a 2020, lograr la gestión ecológicamente racional de los productos químicos y de todos los desechos a lo largo de su ciclo de vida, de conformidad con los marcos internacionales convenidos, y reducir significativamente su liberación a la atmósfera, el agua y el suelo a fin de minimizar sus efectos adversos en la salud humana y el medio ambiente
9	NIVEL DE TRIBUTACIÓN	3: Alto

Figura 3

Ejemplo de rúbrica que integre los ODS en cada asignatura

Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta ODS y metas definidas por Naciones Unidas https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-consumption-production/

- Adicionalmente también se sugiere la modificación en la matriz de tributación de competencias específicas donde se incorpore la competencia genérica referida a ODS, a saber "**CG8:** Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global". En la misma se detalla si tributa a la misma y en qué nivel.

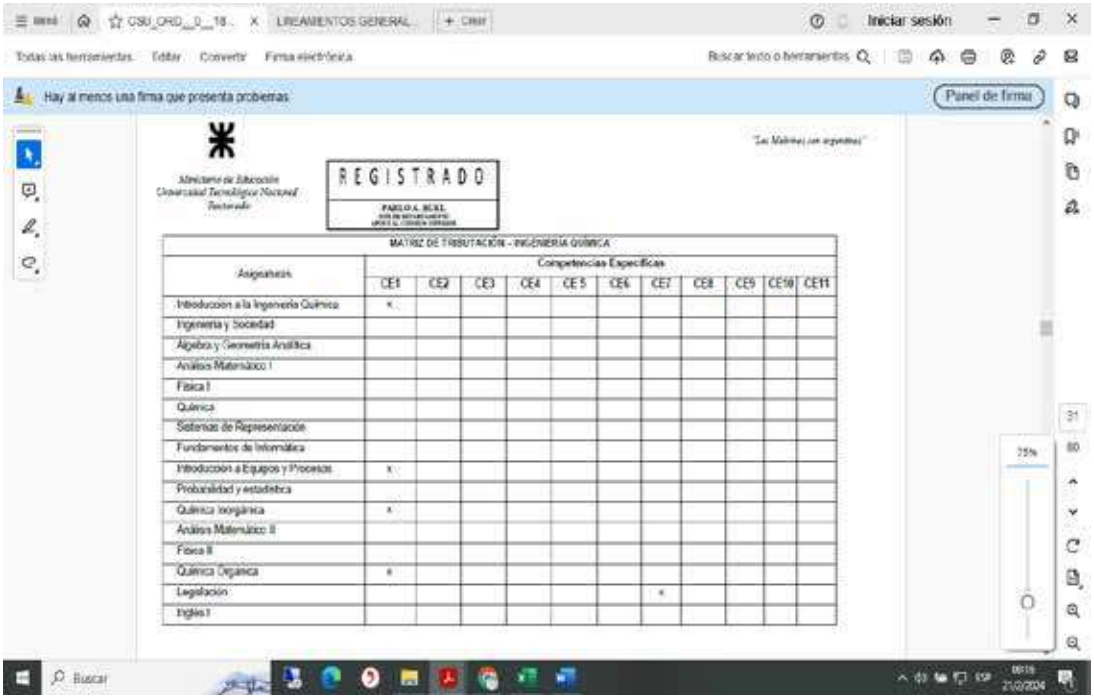


Figura 4

Ejemplo de matriz de tributación incorporando la competencia genérica referida a desarrollo sostenible.
Fuente: ORD N° 1875/2023 de UTN, p. 31

Discusión y conclusiones

Lo expuesto representa una oportunidad para que las universidades puedan optimizar la formación por competencias, incluyendo las relativas al desarrollo sostenible y así adecuar los procesos educativos vigentes para la formación de sujetos con valores, actitudes y comportamientos que faciliten la consecución de sociedades sustentables. La incorporación del conocimiento ambiental en los planes de estudio no sólo representa un modo de ofrecer respuestas y soluciones a problemas específicos del ambiente; sino que además sirve para comunicar a los estudiantes sobre el compromiso que tienen con la sociedad y con el ambiente, porque la sociedad espera que obtengan una educación responsable, teniendo en cuenta la problemática económica del país. (Batllori Guerrero, 2008)

Impacto y transferencia

La universidad puede contribuir a la formación y sensibilización de la sociedad sobre los ODS. (Corral & Aragón, 2023), lo cual se evidencia en que uno de los siete ejes temáticos de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2018 refiere a "El papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe" y dentro de su Declaración Final se plantea que:

> Es la hora de que los académicos, los científicos y todos los miembros de la sociedad dialoguen, es el tiempo de revisar las estructuras de las instituciones, de innovar en sus compromisos y las formas de lograrlos. La meta de la educación superior es la formación de un ciudadano con un pensamiento sostenible, que sea el motor de la nueva sociedad. (UNESCO IESALC, 2018, p. 20)

Asimismo, si bien dicha investigación está orientada a las Ingenierías de Argentina, puede contribuir a mejorar el proceso de formación a toda carrera universitaria que tenga la intención de impartir un diseño curricular por competencias, incluyendo en el mismo los ODS, no sólo en Argentina sino en otros países considerando el análisis comparado con otros sistemas educativos.

Referencias bibliográficas

Aznar Minguet, P., & Ull Solís, A. (2019). Educación y Sostenibilidad en la Universidad de Valencia: construyendo futuro desde el pasado.

Batllori Guerrero, A. (2008). La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades. 1°. Cuernavaca, México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones.

Cabrera, F. A., & Castro, H. U. (2020). Implementación de "Campus Sostenible": prácticas ambientales positivas en una universidad de Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 251-277.

Cerato, A. I., & Gallino, M. (2013). Competencias genéricas en carreras de ingeniería. En: *Ciencia y Tecnología,* 1 (13). DOI: 10.18682/cyt.v1i13.58.

CONFEDI (2018). Educación en la era de la 4ª. *Revista Argentina de Ingeniería*, 11 (6), 15-24

Corral, A. L., & Aragón, M. (2023). Universidad y Agenda 2030: Diálogos críticos sobre su implementación en la educación superior

Cukierman, U., & Kalocai, G. (Eds.) (2019). El enfoque por Competencias en las Ciencias Básicas. Casos y ejemplos en Educación en Ingeniería. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Edutecne S.A.

Maldonado Salazar, T., Ramos Mora, D. M., & Rosas Becerril, C. A. (Compiladoras) (2019). Ambientalización curricular en la educación superior. México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Marquina, M., Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P., Pérez Centeno, C., Moquete, E. M., ... & Sánchez Vincitore, L. (2022). Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica: perspectivas y desafíos de futuro 2022.

Sánchez Carracedo, F., Álvarez, M. J., Barrón, Á., Caballero, D., López, E., Muñoz, J. M., ... & Vidal, S. (2018). Elaboración de un cuestionario para evaluar el nivel de sostenibilidad de los estudiantes de grados en ingeniería TIC.

Scribano, A. (2002). Introducción al proceso de investigación en ciencias sociales. Argentina: Copiar.

Solís, A. U. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 46-58.

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.

UNESCO, IESALC. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018 (CRES 2018). Declaración Final

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Contribución de la Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: marco analítico.

UTN (2018) ORD N° 1875/2023. Recuperado de

https://sac.sanfrancisco.utn.edu.ar/documentos/archivos/Plan%20de%20estudio/2023/Dise%C3%B1o%20Curricular/CSU_ORD__0__1875.pdf

Valderrama-Hernández, R., Rubio, L. A., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., ... & Miñano, R. (2020). ¿ Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245.

Vázquez, M. (2022). Propuesta de práctica de enseñanza universitaria para la promoción del desarrollo sostenible. En Ferreyra, H.A.; Guzmán, R. J. (Coord.), Miradas y voces de la investigación educativa V. Innovación educativa con miras a la justicia social : Aportes desde la investigación educativa. Currículum, saberes y prácticas (pp. 151-172). Comunic-Arte

Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación Social. Ciudad México: McGraw Hill.

Vilches, A., Macías, O., & Gil-Pérez, D. (2014). La transición a la sostenibilidad: un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana, Temas clave de reflexión y acción. Documentos de trabajo de Iberciencia, (01).

Zabalza Beraza, M. A. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En: Jornades d'Innovació Docent de la UAB, pág. 1–27

La comunidad como eje del ejercicio de la parentalidad: Cómo vincular a la comunidad desde el programa "Aprender juntos, crecer en familia"

Elisa Colina Labrador [1]
Nuria Fuentes-Peláez [1]
Ainoa Mateos [1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
ecolina@ub.edu

Resumen

La presente investigación trata de explorar la dimensión comunitaria de la intervención socioeducativa que se realiza con el programa parentalidad positiva *Aprender juntos, crecer en familia* que se implementa con familias en situación de riesgo psicosocial en todo el territorio Estatal. El enfoque metodológico del estudio es mixto secuencial explorando primero el tema con un método cuantitativo y posteriormente con uno cualitativo. En total, 67 personas profesionales respondieron a un cuestionario online elaborado exprofeso, y otras 11 participaron en entrevistas grupales online. Los resultados se presentan en tres dimensiones: a) el contexto sociocultural relacionado con el ejercicio de la parentalidad, b) los beneficios y los retos del trabajo comunitario y c) las buenas prácticas en la implementación del programa para favorecer la vinculación de las familias con la comunidad. Entre los resultados destacan las necesidades de apoyo social a la crianza vinculadas sobre todo a las familias son monoparentales. Entre el colectivo de las personas profesionales hay consenso en que uno de los beneficios del trabajo comunitario es el aumento de fuentes de soporte social, pero resulta un reto llevarlo a cabo en comunidades en las que no confían.

Palabras clave: comunidad, acción comunitaria, educación familiar, dinámica de grupo, bienestar de la infancia

Abstract

The present research seeks to explore the community dimension of the socio-educational intervention carried out with the program to support positive parenting "Learning Together, Growing as a Family", which is implemented with families at psychosocial risk throughout the State. The methodological approach of the study presented here is sequential mixed, exploring the topic first with a quantitative method and then with a qualitative one. In total, 67 professionals responded to a specially designed online questionnaire, and another 11 participated in online group interviews. The results are presented in three dimensions: a) the sociocultural context related to the exercise of parenting, b) the benefits and challenges of community work, and c) good practices in the implementation of the program to favor the linkage of families with the community. Among the results, the needs for social support for parenting, especially for single-parent families, which increase with the impoverishment of the area where they live, stand out. There is consensus among professionals that one of the benefits of community work is the increase in sources of social support, but it is a challenge to carry it out in communities they do not trust.

Keywords: community, community action, family education, group dynamics, children's welfare

Introducción

Esta investigación se centra en la protección de la infancia y la adolescencia mediante programas de parentalidad positiva que actúan en un nivel de preservación familiar, especialmente en familias en situación de riesgo social.

Los programas de parentalidad se utilizan como respuesta al apoyo necesario para que las familias asuman sus responsabilidades parentales (Esteban-Carbonell et al., 2021) y como una medida para prevenir el maltrato infantil (Álvarez et al., 2021). Existe un consenso sobre que la parentalidad no se ejerce en el vacío, sino en un contexto en el cuál coexisten diversas ecologías que facilitan o dificultan el funcionamiento familiar (Balsells et al., 2019; Bronfenbrenner, 1987; Rodrigo et al., 2015), y que el soporte social es una de las claves para reforzar la parentalidad (Fuentes-Peláez, et al. 2014; Pérez & Fuentes-Peláez, 2020) con ello, se justifica el centrar esta investigación en el enfoque comunitario de la parentalidad.

La investigación se centra en el enfoque comunitario de la parentalidad, conceptualizando la comunidad dentro de los límites geográficos del barrio (Di Lorenzo et al., 2013; Coulton & Korbin, 2007; Kimbrought-Melton & Campbell, 2008; Sabol, Coulton & Korbin, 2004; Wickes et al., 2013). Además, autores como Di Lorenzo et al. (2013) hacen hincapié en que la protección a la infancia puede conseguirse con la coordinación de los servicios públicos con la comunidad, y un ejemplo de ello es el estudio de Kimbrough-Melton y Campbell (2008) sobre Strong Communities for Children. Pese a ello, en nuestro contexto encontramos diversos retos y limitaciones respecto al trabajo con la comunidad (Árboleda-Cárdenas & Toro-Ocampo, 2020; Balsells, 2006).

En consecuencia, el objetivo principal de la investigación es analizar la dimensión comunitaria de un programa de parentalidad positiva basado en evidencias (Bernedo et al., 2022), "Aprender juntos, crecer en familia (AJCF)" (Amorós et al., 2016), implementado con familias en situación de riesgo psicosocial, específicamente con madres, padres e hijos e hijas de 6 a 12 años. El estudio recopila las percepciones de los y las profesionales que implementan el programa dentro del marco de actuación "CaixaProinfancia" de la "Obra Social La Caixa" por la importancia que tiene su percepción sobre la efectividad colectiva de las comunidades en las que conviven las familias. Se examina la dimensión comunitaria del programa, la valoración del trabajo comunitario en programas de parentalidad positiva y los factores comunitarios que pueden influir en la participación de las familias.

Método

El objetivo principal de esta investigación es analizar la dimensión comunitaria de un programa de parentalidad positiva basado en evidencias, "Aprender juntos, crecer en familia (AJCF)", explorando el papel de la comunidad en el fomento de la parentalidad positiva, y caracterizando las buenas prácticas utilizadas para promover el apoyo comunitario dentro del marco de este programa.

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se parte de una metodología mixta, incluyendo la metodología cuantitativa como cualitativa. Por ello, se han recogido dos tipos de datos con dos instrumentos diferentes. Por un lado, de forma cuantitativa, un cuestionario online con una escala Likert del 0 al 5, para analizar la efectividad colectiva, la concepción del trabajo comunitario y explorar las buenas prácticas respondido por 67 profesionales. Por otro lado, de forma cualitativa, se han realizado 3 entrevistas grupales online con 11 profesionales que han implementado el programa, para interaccionar y poner en común las percepciones sobre la comunidad y el bienestar infantil. La población son las personas profesionales que implementan el AJCF y realizan el aplicativo de evaluación, un total de 88 personas. Para la muestra, se envió un correo de difusión de la investigación a la población, en primer lugar con el cuestionario y con la invitación a la entrevista grupal.

Para el análisis de datos cuantitativos, se realizaron análisis descriptivos univariados de todas las variables. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis comparativos bivariados para detectar diferencias significativas y evaluar la relación entre variables, utilizando técnicas paramétricas o no paramétricas según la tipología de variable. Se aplicaron correlaciones para variables paramétricas y la prueba de Chi-cuadrado para variables nominales y/o ordinales no paramétricas. Para la ejecución y el cálculo de dichas técnicas de análisis de datos se utilizaron los programas informáticos Microsoft Excel y SPSS Statistics 27.

En cuanto al análisis de las entrevistas grupales, en primer lugar, éstas fueron transcritas para, posteriormente, realizar un análisis de contenido de éstas. Para ello, se realizó una codificación abierta y axial. El análisis de contenido de los datos se realizó con el soporte del software Atlas.ti 23.

Resultados

El 58,2% de los grupos de familias están formados por el 95-100% de mujeres. De los datos se desprende la baja participación de la figura paterna.

La escala de efectividad colectiva nos da información relacionada con la visión que tienen los y las profesionales de la comunidad. En primer lugar, encontramos como los ítems peor valorados, por debajo de 3, son los relacionados con la efectividad colectiva. En cambio, los ítems más valorados, por encima de 4, son los relacionados con la importancia de la comunidad en el ejercicio de la parentalidad positiva y sobre los beneficios de trabajar con la comunidad. De los ítems con relación al programa son valorados entre 3,50 y 4, por lo que se valora positivamente la dimensión comunitaria y el apoyo social que genera el programa AJCF.

Tras realizar un estudio correlacionar de los datos, se desprende una relación significativa entre la valoración de los espacios seguros y la percepción del apoyo social generado por el programa.

De los datos de las entrevistas, se identifica que la mayoría de las familias participantes en las entidades entrevistadas, lo que se desprende como premisa de trabajo o interrogante que, quizás este dato, puede explicar en parte la baja presencia de la figura masculina en el programa AJCF. Respecto a la metodología grupal del programa los y las profesionales valoran que éste impacta positivamente en el ejercicio de la parentalidad positiva, la creación de redes de apoyo social y los procesos de empoderamiento entre las madres participantes.

En cuanto al trabajo comunitario, se destacan beneficios como la generación de interacciones entre las familias y el aumento del conocimiento sobre los recursos del entorno, contribuyendo al sentido de comunidad y percibiendo apoyo formal e informal. Los retos incluyen la situación de las familias participantes, la conciliación familiar y la posible estigmatización. Las buenas prácticas con perspectiva comunitaria incluyen la red de servicios, el trabajo en red, el rol acompañante de los y las profesionales, la organización de actividades socioculturales y deportivas, y la promoción del conocimiento del contexto cercano.

Discusión y conclusiones

La investigación pone de manifiesto la importancia de la ubicación geográfica en el ejercicio de la parentalidad positiva, destacando situaciones de vulnerabilidad relacionadas con migración, vivienda y empleo. El trabajo en red es esencial para el bienestar familiar y la implementación exitosa de programas, considerando las características específicas de las familias (Trilla et al., 2013).

Los resultados muestran altos porcentajes de familias monoparentales, aumentando su situación de vulnerabilidad. La baja participación paterna se atribuye a la incomodidad de los padres en sesiones mayoritariamente femeninas. A pesar de ello, se destaca la importancia de la implicación de ambos progenitores para la eficacia de la intervención (Casey et al., 2017; Lechowicz et al., 2018).

Los y las profesionales identifican diversos beneficios en fortalecer las competencias parentales y el bienestar familiar mediante el uso de recursos de apoyo del entorno. Se señala la estigmatización de las familias en riesgo social como un reto social (Drakeford et al., 1997; Reina, 2019; Scholte et al., 1997), abordada por los y las profesionales a través del lugar donde implementan el programa, saliendo de su parcela de servicios sociales a algún lugar de la comunidad. Por un lado, las personas participantes se sienten parte de esa comunidad, y por el otro, permitimos a la sociedad romper sus prejuicios y estereotipos. El apoyo social, tanto formal como informal, es crucial para superar retos y limitaciones en la vinculación comunitaria y el desarrollo de la parentalidad positiva (Balsells, 2006; López, et al., 2006).

La literatura científica del ámbito apunta a que la parentalidad positiva no se ejerce en un vacío, sino en un espacio ecológico (Rodrigo, Máiquez, y Martín-Quintana, 2010), elemento que coincide con la realidad expresada por las personas profesionales. Por otro lado, se habla de “hacer piña” y “hacer tribu” a partir de la participación en el programa AJCF, ya que, la metodología grupal, las actividades desarrolladas a partir de su implementación y las meriendas como espacios informales de relación, permiten, junto con el rol de la persona dinamizadora, la creación de redes sociales y generar procesos de ayuda mutua (Fuentes-Peláez et al., 2014).

Se destacan acciones concretas para promover la vinculación comunitaria, como el conocimiento del contexto y la organización de actividades socioculturales. Sin embargo, se sugiere profundizar en la vinculación comunitaria más allá de los recursos formales y otras familias participantes, reconociendo posibles obstáculos y la necesidad de confiar en iniciativas basadas en relaciones con recursos y servicios del barrio para promover el bienestar y la estabilidad familiar.

Impacto y transferencia

La actual investigación tiene un impacto significativo en la mejora de la calidad de los servicios al proporcionar una valiosa información sobre las prácticas efectivas en la promoción de la parentalidad positiva desde una perspectiva comunitaria. Además, puede utilizarse para crear conciencia social sobre la importancia de la parentalidad positiva y cómo la participación activa de las personas de la comunidad puede contribuir al bienestar infantil y familiar.

El impacto se refleja en el interés mostrado por los y las profesionales participantes, que mostraron desde el inicio, incluso antes de la fase de entrevistas grupales. Tanto el cuestionario como las entrevistas contribuyen a generar una práctica reflexiva entre las personas profesionales.

Finalmente, los resultados de la investigación están abriendo nuevas líneas de investigación para la intervención y práctica profesional.

Nota: Esta investigación está vinculada al proyecto I+D (PID2022-137305NB-C22) "Innovación y calidad en la metodología grupal para el apoyo a la parentalidad con familias en situación de riesgo y desamparo: perspectiva interseccional y comunitaria". Y el proyecto "El desenvolupament de les competències parentals amb metodologia grupal: el programa Aprendre Junts, créixer en familia, aplicat als serveis socials" (312256).

Referencias bibliográficas

Álvarez, M., Padilla, S., y Rodrigo, M.J. (2021). El apoyo social en los programas domiciliarios y grupales de educación parental. *Bordón. Revista de Pedagogía, 73*(2), 9-24.

Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Balsells, M.A., Martin, J.C., y Guerra, M. (2016). Características del programa "Aprender juntos, crecer en familia". Obra Social "la Caixa", 3ª edición.

Arboleda-Cárdenas, D., y Toro-Ocampo, S. J. (2020). Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario. Una alternativa desde la creatividad social para la construcción de paz desde la primera infancia. Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana 10(5), 38-53. https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0173.

Balsells Bailon, M. A. (2006). Québec y Cataluña: redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. Revista Española de Educación Comparada, 12(2006), 365-387.

Balsells Bailón, M.A., Vaquero Tió, E., Fernández Rodrigo, L., Fuentes-Peláez, N., y Mateos Inchaurrondo, A. (2019). Estrategias de innovación para el apoyo social de las familias. Voluntariado, mentoría y e-parenting.

Bernedo, I.M., Balsells, M.A., González-Pasarín, L., & Espinosa, M.A. (2022). Evidence-based Standards in the Design of Family Support Programmes in Spain. Psicología Educativa. https://doi.org/https://doi.org/10.5093/psed2022a6

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos. En entornos naturales y diseñados. Paidós, Barcelona.

Casey, P., Cowan, P.A., Cowan, C.P., Draper, L., Mwamba, N., & Hewison, D. (2017), Parents as Partners: A U.K. Trial of a U.S. Couples-Based Parenting Intervention For At-Risk Low-Income Families. Fam. Proc., 56: 589-606. https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/famp.12289

Coulton, C. J., & Korbin, J. E. (2007). Indicators of child well-being through a neighborhood lens. *Social Indicators Research*, *84*(3), 349–361. http://www.jstor.org/stable/20734525

DiLorenzo, P., Roller White, C., Morales, A., Paul, A., & Shaw, S. (2013). *Child Welfare, 92*(2), 161-178.

Drakeford, M., Colton, M., Scholte, E., Casas, F., Williams, M., & Roberts, S. (1997). Stigma and Child welfare: Wales. *Psychosocial Intervention, 6*(2), 147-170.

Esteban-Carbonell, E., Carnicero-Hernández, E., y del Olmo-Vicén, N. (2021). Parentalidad positiva: un eje para la intervención social con menores. *Revista de servicios sociales, 2021*(74), 55-63. https://doi.org/10.5569/1134-7147.74.03

Fuentes-Peláez, N., Balsells, M.A., Fernández, J., Vaquero, E., & Amorós, P. (2014). The social support in kinship foster care: a way to enhace resilience. *Child & Family Social Work, 21*(4), 581-590. https://doi.org/10.1111/cfs.12182

Kimbrough-Melton, R. J., & Campbell, D. (2008). Strong communities for children: a community-wide approach to prevention of child abuse and neglect. *Fam Community Health, 31*(2), 100-112. 10.1097/01.FCH.0000314571.28410.98

Lechwicz, M. E., Jiang, Y., Tully, L.A., Burn, T.M., Collins, D.A.J., Hawes, D.J., Lenroot, R.K., Anderson, V., Doyle, F.L., Piotrowska, P.J., Frick, P.J., Moul, C., Kimonis, E.R., & Dadds, M.R. (2018). Enhancing Father Engagement in Parenting Programs: Translating Research into Practice Recommendations. *Australian Psychologist, 54*, 83-89. https://doi.org/10.1111/ap.12361

López Verdugo, I., Hidalgo García, M. V., Sánchez Hidalgo, J., Jiménez García, L., y Álvarez-Dardet, S. (2006). Un análisis de la eficacia del apoyo social en familias en situación de riesgo psicosocial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 151-161.

Pérez-Hernando, S., y Fuentes-Peláez, N. (2020). The potential of networks for families in the child protection system: A systematic review. *Social Sciences, 9* (5). https://doi.org/10.3390/socsci9050070

Reina Peral, F. (2019). Radiografía de la pobreza. Desnudando el estigma. Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE, (10-12), 73-85.

Rodrigo, M.J., Amorós Martí, P., Arranz Freijo, E., Hidalgo García, M.V., Máiquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C., Martínez González, R.A., y Chaita Alderete, E. (2015). Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., & Martín-Quintana, J.C. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales. Ministerio de Sanidad y Política Social. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2938

Sabol, W. J., Coulton, C. J., & Korbin, J. E. (2004). Building community capacity for violence prevention. *Journal of interpersonal violence*, *19*(3), 322–340. https://doi.org/10.1177/0886260503261155

Scholte, E., Colton, M., Roberts, S., Casas, F., Williams, M., & Drakeford, M. (1997). Child welfare and perception of stigma in Wales, The Netherlands and Catalonia. *Pshychosocial Intervention, 6*(2), 201-2016.

Trilla, J., Limón, D., y Soler, P. (2013). El liderazgo educativo en el ámbito socio-comunitario. En Argos González, J. & Ezquerra Muñoz, M.P. (Eds.). Liderazgo y educación. Editorial Universidad de Cantabria, Santander.

Wickes, R., Hipp, J. R., Sargeant, E., & Homel, R. (2013). Collective efficacy as a task specific process: examining the relationship between social ties, neighborhood cohesion and the capacity to respond to violence, delinquency and civic problems. *American journal of community psychology*, *52*(1-2), 115–127. https://doi.org/10.1007/s10464-013-9582-6

Uso de Scratch para Favorecer los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en el Nivel Secundario [84]

Ernesto Mendieta-Contreras [1]
Yarieliza Piña-De-León [1]
[1] *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), República Dominicana*
ernestocontrerasum@gmail.com; yarielizapl123@gmail.com

Resumen

El surgimiento de las nuevas tecnologías ha provocado profundas transformaciones en los procesos áulicos, debido a los componentes relevantes que poseen destinados a optimizar la calidad de la educación. Por tanto, el actual estudio persigue incentivar el uso de Scratch como recurso didáctico a partir de la aplicación de talleres a docentes del primer ciclo del nivel secundario en el Centro Educativo Ramón Taveras Lucas. El diseño de la investigación es de enfoque cualitativo con un alcance de tipo descriptivo-exploratorio. La muestra corresponde a tres (3) docentes de diversas áreas, y 91 alumnos. En los resultados se aprecia una valoración positiva respecto al uso de la herramienta Scratch; los docentes consideran que el uso de esta herramienta permite desarrollar la creatividad, la memorización, y el pensamiento lógico. Los alumnos indican que esta herramienta es pertinente para evaluar sus aprendizajes, puesto que aporta al desarrollo de sus capacidades. El estudio concluye que el uso de Scratch impacta de manera positiva en los procesos de enseñanza aprendizaje, dado que los docentes pueden desarrollar habilidades para mejorar e innovar sus procesos áulicos y a su vez permite despertar el interés y motivación en los estudiantes.

Palabras clave: Educación STEM, Scratch, enseñanza secundaria.

Abstract

The emergence of new technologies has caused profound transformations in classroom processes, due to the relevant components they have designed to optimize the quality of education. Therefore, the current study seeks to encourage the use of Scratch as a teaching resource through the application of workshops to teachers of the first cycle of secondary level at the Ramón Taveras Lucas Educational Center. The research design has a qualitative approach with a descriptive-exploratory scope. The sample corresponds to three (3) teachers from various areas, and 91 students. The results show a positive assessment regarding the use of the Scratch tool; Teachers consider that the use of this tool allows them to develop creativity, memorization, and logical thinking. Students indicate that this tool is relevant to evaluate their learning, since it contributes to the development of their abilities. The study concludes that the use of Scratch has a positive impact on the teaching-learning processes, given that teachers can develop skills to improve and innovate their classroom processes and in turn allows them to awaken interest and motivation in students.

Keywords: STEAM education, Scratch, secondary education.

Introducción

En la actualidad la labor del docente está íntimamente influenciada por los cambios tecnológicos del siglo XXI, ya que estos recursos buscan "incentivar el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes" (Durango-Warnes y Ravelo-Méndez, 2020), por lo cual se requiere de una integración activa por parte de los docentes que permita pasar de una práctica tradicional a ofrecer una enseñanza apegada a las exigencias actuales. En este sentido, se inserta la metodología STEAM, que es el acrónimo en inglés de los términos "Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas" (Castro, 2020, p.10), que por medio de plataformas como Scratch persiguen favorecer la producción de conocimientos y el desarrollo de competencias. Scratch es "un entorno de programación gráfico y

84 Este proyecto de investigación se realizó como parte del programa Conoce Tu Regional Investigando bajo el título 'Uso de Scratch para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje en el nivel secundario en la Regional 02, Distrito 05 San Juan Este', financiado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

gratuito que facilita crear historias interactivas, juegos y animaciones" (Educateka, 2013, p.1) y en el que diversas investigaciones (Duque et al. 2020 y Bustillo, 2015), han demostrado que a partir de su uso se puede desarrollar el "pensamiento crítico, autonomía y creatividad" en los estudiantes, habilidades que son prioritarias según los objetivos de desarrollo sostenible (Merino, 2013 y ONU, 2015).

El sistema educativo dominicano en su Adecuación Curricular (2022) persigue el desarrollo del "Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico" de los estudiantes en todos los niveles, especialmente en el nivel secundario. Por tanto, es importante que la tarea del docente esté orientada a lograr una formación integral en los alumnos por medio del uso de las tecnologías de la información y comunicación, de modo que puedan desarrollar las competencias necesarias para su vida (Ramos-Vite y Macahuachi-Nuñez, 2021).

Por tanto, garantizar la incorporación de las TIC en los procesos de clases supone un reto por parte de los docentes, dado que estos deben conocer y tener dominio de diversas herramientas tecnológicas, por ello se enmarca el presente estudio que se basó en la implementación de un curso-taller orientado a formar los docentes del primer ciclo del Nivel Secundario para incentivar la integración de la herramienta Scratch en los procesos de enseñanza aprendizaje a fin de promover un "proceso áulico dinámico y apegado a los intereses de los estudiantes" (Derpich, 2014). De igual modo, se buscó evaluar el nivel de satisfacción percibidos por docentes y estudiantes hacia dicha herramienta, destacando las principales potencialidades que ofrece para la mejora de los procesos áulicos.

Método

Este trabajo adoptó un enfoque cualitativo, utilizando métodos detallados de análisis basados en entrevista y encuesta para capturar las experiencias y percepciones de los participantes, las cuales se organizaron en tablas y figuras para su análisis. Con un alcance descriptivo, dado que este trabajo logró captar la efectividad del curso-taller aplicado a los docentes respecto a la creación de proyectos innovadores dentro de la plataforma Scratch y el grado de satisfacción que tuvieron dichos proyectos en los estudiantes. Por otro lado, se exploraron las habilidades adquiridas por los educadores durante su formación, destacando las potencialidades percibidas al integrar Scratch en sus prácticas pedagógicas. Paralelamente, se profundizó en las impresiones de los estudiantes a partir de su interacción con la herramienta, diseñados para su área de estudio y focalizado en enriquecer su aprendizaje y despertar su interés y entusiasmo hacia el uso de Scratch.

Por otra parte, la investigación se llevó a cabo con docentes del primer ciclo del nivel secundario del Centro Educativo Ramón Taveras Lucas. La muestra seleccionada corresponde a 3 docentes del nivel secundario, con una de sus respectivas sesiones de clase (1er, 2do y 3er grado), para la integración de los proyectos creados durante la implementación del curso-taller. Los 91 estudiantes seleccionados tienen edades comprendidas de 11 a 16 años

Resultados

Los resultados encontrados se fundamentan en el curso-taller "Introducción a Scratch en los procesos de enseñanza aprendizaje en el nivel secundario", el cual buscó desarrollar habilidades en los docentes por medio de la creación de proyectos educativos para favorecer a la integración de las TIC en los procesos áulicos. En primera instancia, antes de iniciar los talleres, los docentes indicaron no conocer la herramienta, lo que permitió afianzar la propuesta educativa. De modo que, estos resultados reflejan que existen limitaciones en el conocimiento de herramientas tecnológicas por parte de los docentes, lo que provoca una carente integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo de competencias en los alumnos.

Por otro lado, los docentes valoraron de manera muy significativa el contenido de la formación recibida en el manejo de Scratch como se visualiza en la Figura 1. Además, destacaron diversas competencias y habilidades que pueden desarrollar en los estudiantes, cómo se logra observar en la Tabla 1.

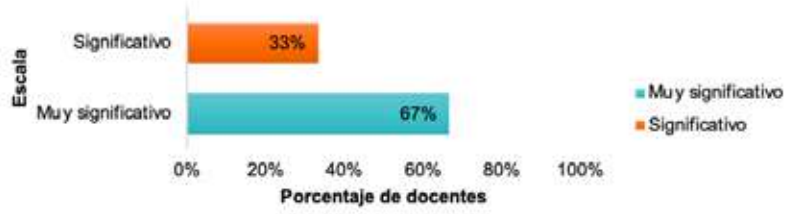


Figura 1

Valoración de los docentes respecto a los contenidos impartidos en los talleres

Fuente: Pregunta #2 encuesta a docentes.

Tabla 1

Competencias y habilidades percibidos por los docentes a través del uso de Scratch

Participantes	Opiniones
D1	**Creatividad, pensamiento lógico, tecnología**. (sic)
D2	La **competencia científica y tecnológica** ya que les permite a ellos **crear juegos** en la computadora y **aprender de forma interactiva** (sic)
D3	Es bueno para **valorar los aprendizajes de los estudiantes**, utilizando **la memorización,** a través de ejercicios dónde pondrán en práctica su **capacidad** y **habilidad para la memorización** y **reproducción de conocimientos.** (sic)

Fuente: Pregunta #6 entrevista a docentes.

Nota. D1 es la sigla de (Docente 1).

De acuerdo con el nivel de efectividad de la formación recibida por parte de los docentes, estos perciben diversos aportes que ofrece la herramienta Scratch, como se observa en la Tabla 2. Por su parte, los estudiantes a partir de su interacción con los proyectos destacaron diversos beneficios que pueden lograr con Scratch en la Figura 2, los cuales resaltan que por medio de Scratch obtienen un mayor aprendizaje, motivación e interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 2

Aportes percibidos por los docentes a partir de la implementación de Scratch en el aula

Participantes	Opiniones
D1	**Diversidad, dinamismo, innovación, integración, competencia** (sic)
D2	**Versatilidad**, y un mejor **aprendizaje significativo** (sic)
D3	**Valoración de aprendizajes, socialización** de contenidos, **agilidad** en el momento de particular. (sic)

Fuente: Pregunta # 10 entrevista a docentes.

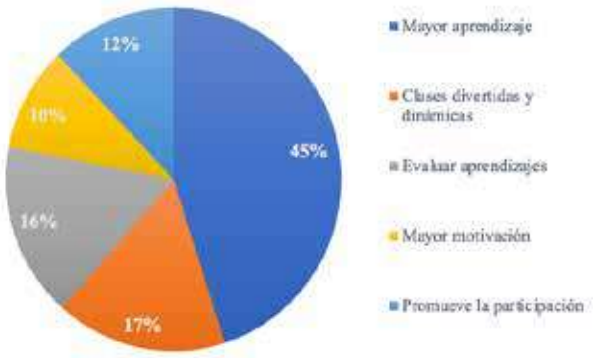


Figura 2

Beneficios de Scratch en los aprendizajes

Fuente: Pregunta abierta #5 encuesta a estudiantes.

Discusión y conclusiones

Con la intervención pedagógica desarrollada en el curso-taller, se evidencia que los docentes lograron desarrollar competencias tecnológicas para contribuir a la mejora gradual de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, quedó evidenciado que para lograr la integración de las TIC no solo es necesario la formación de los docentes sino también disponer de "materiales y recursos" para lograr una incorporación efectiva de las TIC en la enseñanza (Escontrela y Stojanovic, 2004). De manera que, se comprobó que los docentes a partir de la formación recibida pudieron crear e integrar proyectos educativos en Scratch, desarrollar clases más dinámicas y apegadas a los intereses de los estudiantes.

En lo que respecta a la formación recibida por los docentes, es conveniente señalar que estos perciben que a través del uso de Scratch pueden desarrollar en los alumnos, la competencia científica y tecnológica, la creatividad, y el pensamiento lógico, como ha sido documentado por Merino (2013) y Acosta (2015), que concluyen que el uso de Scratch favorece a potenciar el aprendizaje de los alumnos, así como su motivación y participación en la clase, haciendo que estos asuman un rol activo, donde sean protagonistas de su proceso de aprendizaje y el docente se convierta en un guía para favorecer al desarrollo de su autonomía y pensamiento crítico.

Los resultados evidencian que el uso de las tecnologías, específicamente, la herramienta Scratch produce un nivel de satisfacción positivo en el aula tanto en docentes como en estudiantes, dado que con su integración se logra una mayor interacción, motivación y aprendizaje, como lo hallado por Ríos (2015), por lo tanto, es imprescindible incentivar a los docentes a la integración de recursos tecnológicos para dotar una práctica innovadora con vías a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje basadas en actividades que promuevan el desarrollo de competencias, ya sea por medio de Scratch u otras herramientas tecnológicas que respondan a las habilidades requeridas del siglo XXI.

Impacto y/o transferencia

Este estudio resulta de impacto positivo porque trata una de las necesidades educativas sobre la incorporación de las TIC en el aula, específicamente sobre el uso de la herramienta Scratch en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se centra en formar a docentes a través de curso-taller sobre Scratch. De igual forma, se persigue que a partir de las habilidades adquiridas por los docentes, logren desarrollar procesos de enseñanza apegados a los intereses de los alumnos y puedan introducirlos al manejo de la herramienta Scratch con la finalidad de que estos elaboren sus proyectos escolares y desarrollen las competencias percibidas por los docentes en las diversas asignaturas, de modo que estos puedan evidenciar los conocimientos adquiridos a través del uso de sus habilidades computacionales, pues el uso de Scratch como un recurso didáctico refleja cómo la adecuada integración de las TIC, mediante estrategias pedagógicas innovadoras, contribuye al desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes, preparándose mejor para los desafíos del futuro.

Referencias bibliográficas

Bustillo, J. (2015). Formación del profesorado con Scratch: análisis de la escasa incidencia en el aula. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. 31*(1), 164-182. https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005010.pdf

Castro, W.K. (2020). *Propuesta para la evaluación de estudiantes formados bajo la metodología STEAM.* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. http://hdl.handle.net/20.500.12494/20505

Derpich, J. (2014). *Integración de las TIC en educación: Más allá de la lógica de la importación.* [Tesis de Maestría, Universidad Alberto Hurtado]. https://r.issu.edu.do/Nk

Duque, A.M., Holguín, Y. y Pérez, B.H. (2021). *Implementación de Scratch como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento variacional en los estudiantes del grado 5 de primaria.* [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. https://r.issu.edu.do/SR

Eduteka. (2013). Guía de referencia de Scratch 2.0. Eduteka. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ScratchGuiaReferencia.pdf

Escontrela, R y Strojanovic, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. *Revista de Pedagogía*, *25*(74), 481-502. https://r.issu.edu.do/Rw

Merino, C.T. (2013). *Presentación de Scratch*. Academia Crisalis. https://r.issu.edu.do/Rp

Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/#:~:text=Adem%C3%A1s%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria,una%20educaci%C3%B3n%20superior%20de%20calidad.

Ramos-Vite, M. M. y Macahuachi-Nuñez, L. C. (2021). Plataformas virtuales como herramientas de enseñanza. Dominio de las Ciencias, 7(3), 1080-1098 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?código=8229710

Ríos, G. (2015). *Scratch + ABP, como Estrategia para el Desarrollo del Pensamiento Computacional.* [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT]. https://core.ac.uk/download/pdf/47250268.pdf

Alimentar el vincle per construir relació educativa

Marta Burguet Arfelis [1]
Susana Orozco-Martínez [1]
Arantza Almenta [1]
[1] *Universitat de Barcelona*
susanaorozco@ub.edu

Resum

En el marc de l'assignatura "Anàlisi de les Relacions Educatives" impartida al 3r curs del Grau d'Educació Social de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, des de l'equip docent, hem incorporat un seguit d'estratègies metodològiques que contribueixen en la construcció i enfortiment del vincle en i entre l'alumnat que realitza l'assignatura. És així com, en la relació que es va establint a l'aula, cada alumne/a va posant en joc un conjunt de competències, habilitats i sabers que els permeten reflexionar al voltant del que implica i comporta iniciar un vincle educatiu, sostenir-lo i tancar-lo. Aquesta proposta de construcció individual i col·lectiva de sabers el que pretén és que l'alumnat, en un entorn segur com és l'aula, pugui experimentar, fer-se les preguntes, plantejar les seves pors i inquietuds al voltant de les experiències relacionals que a l'entorn de les seves pràctiques professionals estan vivint. Portar a l'aula universitària aquestes vivències fa que els continguts de l'assignatura adquireixin un sentit i un significat rellevant en la formació personal i professional de l'alumnat.

Paraules clau: Relació educativa, vincle, competències, pràctiques professionals.

Abstract

Within the framework of the subject "Analysis of Educational Relations" taught in the 3rd year of the Degree in Social Education of the Faculty of Education of the University of Barcelona, from the teaching team, we have incorporated a series of methodological strategies that contribute to the construction and strengthening of the link in and between the students who carry out the subject. This is how, in the relationship that is established in the classroom, each student is putting into play a set of skills, skills and knowledge that allow them to reflect on what implies and entails starting an educational link, sustaining it and closing it. This proposal for the individual and collective construction of knowledge aims to enable students, in a safe environment such as the classroom, to experience, ask themselves questions, raise their fears and concerns about the relational experiences that they are experiencing in their professional practices. Taking these experiences into the university classroom means that the contents of the subject acquire a relevant meaning and meaning in the personal and professional training of the students.

Keywords: Educational relationship, bond, skills, professional practices.

Introducció

L'assignatura "Anàlisi de les relacions educatives" transcorre al llarg del primer semestre del 3r curs del Grau d'Educació Social, de tal manera que és propi que la major part de l'alumnat faci les seves pràctiques professionals en aquest període de temps. Sent així, l'espai de l'aula es constitueix en el temps i en el moment idoni per a vincular el que viuen en les seves pràctiques enriquint-les amb el diàleg i la lectura de diferents referents que l'equip docent els hi proposa. Això els ofereix la possibilitat d'analitzar la realitat de la relació que estableixen en el seu entorn de pràctiques i aterrar així el que els diferents autors ens aporten, per dur-los a concretar l'observació, l'anàlisi i la reflexió del que han viscut a partir d'aquests autors de referència.

El pla docent compren quatre blocs d'aprenentatge diferenciats. Un primer en el que ens endinsem en l'autoconeixement, com a origen del vincle que posteriorment crearan en els seus entorns socioeducatius. Un segon bloc on analitzem l'inici de la relació i ens introduïm en els aspectes i requeriments que possibiliten que aquest vincle es vagi construint. Un tercer en el que proposem analitzar el que garanteix que el vincle es mantingui i sostingui en el temps, i el darrer on veiem pautes que ens ajuden a tancar el vincle relacional sense necessitat de produir un trencament.

De manera transversal, al llarg de tota la proposta curricular, es proposen dinàmiques per construir la relació educativa dins del mateix grup d'aula a través de diferents estratègies. Aquesta proposta se sustenta a través de diverses metodologies d'aprenentatge en les quals l'alumnat experimenta en primera persona el contingut que s'està treballant. Val a dir que sovint entre l'alumnat no hi ha gaire relació atès que l'assignatura té el caire de

seminari i es parteixen grups naturals previs. D'una banda, el grup de nombre més reduït, al voltant de 30 per aula, permet el treball del vincle, i alhora s'eviten aquelles relacions prèvies que podrien entorpir l'obertura al grup nou. Davant aquesta realitat, i tenint en compte el caire de seminari que té l'assignatura, un dels objectius és treballar en profunditat la importància de construir el vincle individual i grupal des de l'obertura cap a les relacions entre els qui comparteixen un mateix procés d'ensenyament-aprenentatge.

La naturalesa i l'eix de l'assignatura fa que la relació educativa pugui ser posada en joc entre els qui participen del procés mitjançant la vivència, l'anàlisi i l'observació fruit de profundes i enriquidores reflexions a l'aula.

Mètode

En aquest marc és on oferim una metodologia que permeti d'una banda la mirada analítica –clau per la matèria que ens ocupa- i la mirada d'autoconstrucció i reconstrucció permanent.

Per això, portar a l'aula les històries viscudes que s'articulen amb les relacions entre els subjectes (Clandinin, 2013) esdevé un recurs significatiu per al grup, on la narrativa des de les seves diferents manifestacions contribueix al fet que els sabers experiencials-reflexius i encarnats per l'alumnat (Contreras i Pérez de Lara, 2010) adquireixin nous significats. Es tracta d'incorporar el cicle narratiu que permet viure l'experiència, contar-la, tornar-la a re-viure tot explicant-la narrativament, i tornar-la a viure.

Veiem així que, "plantejar la formació d'educadors/as des de la indagació narrativa és una invitació a pensar, repensar i reflexionar al voltant del viscut per a extreure i reconèixer els sabers que tota experiència conté" (Orozco-Martínez, Pañagua i Martos-Pérez, 2021, p. 739).

Per a això, algunes integrants de l'equip docent van començar a implementar un Diari de classe com una invitació per a la construcció col·lectiva de sabers i relacions entre els qui formen part del grup classe. Aquesta proposta consisteix a compartir en el grup aula una única llibreta física que cada dia s'endú un alumne a casa. Escriure el que a cadascun li succeeix en les trobades educatives esdevé un instrument important de treball. És la manera d›anar prenent consciència i reflexionar sobre la pròpia experiència, passant-hi de nou amb la distància que permet major nivell d'anàlisi i objectivitat. En el Diari tenen el compromís de compartir la seva vivència a partir de dues preguntes amb la voluntat que els mobilitzi:

1) què t'has emportat d'aquesta sessió,
2) què és el que se t'ha mogut al llarg de la sessió.

Amb aquestes dues preguntes el que es pretén és conrear un nivell de presa de consciència del que els està mobilitzant, més enllà del merament cognitiu. Això implica compartir amb els seus parells un temps de repensar-se mentre s'està en relació amb l'altra, l'altre i els altre: sabers i continguts. És a dir, suposa rescatar aquells sabers experiencials que els ha produït i els produeix estar i disposar-se a la relació. La pregunta mobilitzadora no és què has après, sinó que t'has emportat, què t'ha passat per dins. Des d'aquesta proposta el registre convida a una visió holística de la vivència personal on l'alumnat pot connectar amb qualsevol input que senti que li ressona passades ja unes hores. Temps en el qual ha pogut i hagut d'aturar-se i repensar sobre la seva experiència a l'aula. És a dir, atès que el registre el fan al cap d'unes hores o dies, podem veure què és el que queda en cada alumne després d'un temps –sense la pressió de ser examinats-, indici que dona més solidesa i perdurabilitat als aprenentatges. És a dir, s›incorpora a l›aula aquell cicle narratiu-experiencial que des de la indagació narrativa (Clandinin, 2013) es proposa: viure, narrar, tornar a narrar, tornar a viure. Els inputs poden anar des del registre cognitiu fins a l'impacte afectiu- emocional, passant pel que a nivell físic-corporal els ha tocat, sensacions que aprenen a posar-les en joc i a prestar especial atenció al llarg de l'assignatura. Reprendre i passar de nou pel cap i per la vessant afectiva, allò que els va passar a l'aula en la interacció amb els altres, genera un nivell de consciència que no sempre tenen i els dota per restar atents a com reaccionaran en la relació, des de l'afectació que els ha marcat. Tot plegat, disposa a major connexió i un desig de construir ponts de relacions que traspassen, a vegades, les parets de l'aula.

L'altra, l'afectiu-emocional, el treballem enfocant-nos en quines emocions els mouen en el relat dels casos que anem treballant, fent conscient l'impacte emocional que és el que més els influirà en la seva intervenció socioeducativa posterior. Aquí el treball perceptiu emocional desplegat des del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona) ens dona pistes d'actuació.

El tercer és el físic-corporal, atès que en alguna de les sessions proposem l'atenció a aquest impacte i afinem en la percepció sensitiva del cos mentre exposen algun cas de relació educativa, focalitzant l'atenció en aquelles parts del propi cos on més senten l'impacte del que es relata. Aquí, tècniques com l'atenció present i el focusing, ens hi disposen. En algun dels grups també hem experimentat l'anàlisi de casos relacionals a través del mètode Balint per posar en joc l'impacte que tenen les relacions socioeducatives en l'educador/a.

Amb les estratègies que posem en joc -diari col·lectiu i col·laboratiu, seminaris, focusing i mètode Balint (metodologia de la pràctica terapèutica que facilita copsar des d'on intervé el professional i atendre així a les possibles projeccions i/o transferències en la relació)- pretenem endinsar-nos en la importància de la narrativa, de l'escriptura i de la presa de consciència del que ens passa quan estem en relació, de la necessitat d'escoltar les emocions i els sentiments i dels impactes a nivell físic-corporal a l'hora d'enfrontar-nos a la intervenció socioeducativa. Tot plegat, respondrà al "des d'on" intervenim i enfoquem la nostra acció pedagògica en la pràctica socioeducativa.

Resultats

Les diferents propostes metodològiques que es realitzen al grup requereix de part de l'alumnat estar en disposició i disposats a "escoltar les veus, els silencis, els gestos i les incomoditats que la trobada educativa generi" (Orozco-Martínez, Pañagua i Martos-Pérez, 2021, p. 739). Res del que passa a l'aula deixa indiferent a ningú, tot el contrari. Són les experiències i vivències pròpies i alienes les que mobilitzen més o menys però totes porten cap a la reflexió.

Compartir en veu alta el que s'enregistra al Diari és molt rellevant, perquè llegir en veu alta és donar-li vida al que es comparteix: text, cançó o poesia que han generat en el grup profundes reflexions i situacions de molta emoció, afecte i comprensió cap a la persona que obre els seus sentiments al grup aula.

El Diari és una proposta que el que pretén és entreteixir mirades i sentiments al voltant del que a cadascú li va passant mentre està en relació, per la qual cosa la perspectiva d'avaluació queda descartada.

Els diferents registres que van apareixent al llarg del desenvolupament de l'assignatura a mode d'escriptura, música, dibuix, dinàmiques, etc., permeten a l'alumnat enriquir les experiències que van tenint a l'aula, mentre van ampliant l'aproximació a la realitat de l'acompanyament socioeducatiu.

D'entre els registres que amplien l'aproximació a aquesta realitat, destaquem el registre cognitiu, a través de les lectures i autors de referència per endinsar-se en les semàntiques de l'acompanyament socioeducatiu, introduint-se en la fonamentació etimològica i conceptual (Martínez de Mandojana, 2017; Planella, 2003).

Discussions i Conclusions.

L'alumnat que ha seguit aquesta proposta ha expressat a través de la tutoria de tancament de l'assignatura el benefici que n'ha extret. D'entre els inputs enregistrats, destaquem:

> "Quan na Susana va comentar la idea de fer un diari compartit, em va agradar. Vaig pensar que esperaria a sentir-me ben interpel·lat, ben remogut per alguns dels temes que tractem a classe, i llavors demanaria escriure-hi. Ara, certament, no sé si m'he precipitat.
>
> Recordo que, el que em va fer demanar el diari, va ser l'estoneta en que vam parlar sobre les vincles que establim amb els companyes a classe, al grau. I em va fer pensar en les dues etapes que he viscut, que visc al grau" (Pere, M1)

Per això, destaquem quines consideracions han mogut aquesta proposta, per a evidenciar els resultats obtinguts:

> -considerar que el registre físic permet un major nivell de connexió amb l'impacte intern de l'aprenentatge rebut, que no si es tractés d'un registre digital,
>
> -considerar la importància de posar paraules, accions i sentiments per a construir un vincle, per al que, el propi autoconeixement és fonamental,
>
> -considerar que la construcció del relat d'aprenentatge passa per la co-construcció, i que s'alimenta del relat compartit,
>
> -considerar l'efecte i impacte que suposa el compartir una única llibreta on l'alumnat a nivell individual exposa i s'exposa enfront dels seus parells i docent, que obre les portes a vincular-se entre el grup classe des d'un altre lloc.

Impacte i transferència

Les propostes metodològiques que des de l'assignatura es presenta a l'alumnat per la seva naturalesa narrativa deixen, en general, unes petjades molt significatives tant a nivell personal com per al seu futur professional.

I així ho expressen:

> "Jo creia que aquesta assignatura era una més del grau, però no va anar així. Totes les activitats i lectures m'han fet pensar en com em relaciono amb l'altre, com inici, acompanyo o tanco els vincles"
>
> "Al començament del semestre em semblava rar compartir amb les meves companyes els meus pensaments i reflexions. Però he vist i he sentit que estava en un espai segur de confiança i això ha fet que les nostres relacions s'anessin també enfortint"

Els continguts de l'assignatura, per la seva naturalesa requereixen que com a docents posem en pràctica unes propostes metodològiques que possibilitin mobilitzar a l'alumnat a pensar, repensar i reflexionar. Per això generar un temps i espai de seguretat és fonamental, acompanyant-los des d'una escolta atenta i un respecte cap al que comparteixen.

Aquest mode de plantejar la trobada educativa no sols els ha enriquit de manera individual sinó que els vincles s'han reforçat com a grup.

Referències

Buxarrais, M.R.; Burguet , M. (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogia de la interioridad.* Barcelona, Graó.

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315429618

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.) *Investigar la experiencia educativa.* (pp. 21-86) Morata.

Gómez, A. (2013). *Sabers i sentits de l'educació social.* Barcelona, UOC.

Martínez de Mandojana, I. (2017). *Profesionales portadores de oxitocina. Los buenos tratos profesionales.* El hilo ediciones.

Orozco-Martínez, S., Pañagua Domínguez, L., & Martos-Pérez, M.-V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores: una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta*, *50*(3), 737–744. https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744

Planella, J. (2003). Acompanyament socioeducatiu. Fonamentació epistemològica i conceptual, *Revista Catalana de Pedagogia [Societat Catalana de Pedagogia]* Vol. 2 (2003), p. 13-33.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona, Paidós.

Inteligencia artificial y pedagogía: Un estudio sobre los impactos en la relación educativa[85]

Antonio Lovato Sagrado [1]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
alovato@ub.edu

Resumen

Esta comunicación recoge un proyecto de tesis doctoral que tiene como objetivo investigar las implicaciones de las tecnologías digitales con inteligencia artificial en las relaciones pedagógicas y en el rol docente. Más concretamente, investiga cómo está impactando a la relación educativa el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo (adaptive learning) con Inteligencia Artificial. Para esto, utiliza la metodología mixta cuantitativa y cualitativa para recoger información en tres escuelas en Brasil, dos de ellas utilizan una conocida plataforma de aprendizaje adaptativo. La investigación parte de la hipótesis de que IA tiene potencial de desarrollar muchos aspectos distintos en el proceso educativo, de liberar tiempo y mejorar la calidad de la intervención educativa realizada por el profesor, pero el contexto y la dinámica actual pueden estar afectando de modo crítico la relación educativa, así como imposibilitar que el profesor tenga el protagonismo de este cambio. En este sentido, esto también puede estar afectando aspectos de su profesionalización.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Tecnología Educativa, Educación, Relación.

Abstract

This communication includes a doctoral thesis project that aims to investigate the implications of digital technologies with artificial intelligence in pedagogical relationships and in the teaching role. More specifically, it investigates how the use of adaptive learning tools with Artificial Intelligence is impacting the educational relationship. For this, it uses the mixed quantitative and qualitative methodology to collect information in three schools in Brazil, two of them use a well-known adaptive learning platform. The research is based on the hypothesis that AI has the potential to develop many different aspects in the educational process, to free up time and improve the quality of the educational intervention carried out by the teacher, but the current context and dynamics may be critically affecting the educational relationship, as well as making it impossible for the teacher to play a leading role in this change. In this sense, this may also be affecting aspects of his professionalization.

Keywords: Artificial Intelligence, Educational Technology, Education, Relationship.

Introducción

Según Gros & Illera (1991) la utilización de técnicas de IA en educación se ha empezado en los años setenta, sin embargo toda la complejidad que tiene su desarrollo en el contexto educativo ha hecho que este proceso haya sido lento. Solamente en las décadas más recientes algunas herramientas que permitieron ciertas automaciones de funciones y un largo procesamiento de datos ha permitido cierta popularización de estas herramientas. La principal problemática en todo este proceso es que estas herramientas y modelos "han sido desarrollados desde la informática y se centran en modelos de representación del conocimiento que se configuran al margen de cualquier teoría pedagógica" (Gros & Illera, 1991, p.44).

Un intento de generar una excepción en los últimos años ha sido la personalización de la educación. La personalización pretende ofrecer servicios educativos a medida para cada estudiante-consumidor y, como consecuencia de ello, el adaptive learning (aprendizaje adaptativo) utiliza algoritmos, minería de datos, analíticas de aprendizaje e IA (Bartolomé et al., 2019; Selwyn, 2016a). He aquí algunas de las herramientas que se han creado en esta línea: la personalización de los módulos de aprendizaje, el alineamiento de los contenidos que cada estudiante debe

85 Comunicación referente al proyecto de investigación de doctorado en el programa Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

trabajar en función de sus necesidades específicas o el uso de chatbots que actúan como tutores inteligentes que animan, interactúan, hacen recomendaciones y proveen feedbacks inmediatos sobre el desempeño y nivel de logro a los estudiantes.

No cabe duda de que este creciente número de herramientas se está desarrollando en un contexto de mercado con alto potencial de ganancias. El modelo típico es el de empresas de base tecnológica de rápido crecimiento (Startups) que se desarrollan en el ámbito de las tecnologías educacionales (Edtechs). Algunas de estas empresas están enfocadas en desarrollar plataformas que ofrezcan contenidos educativos interactivos con el uso de IA.

Por una parte, estoy de acuerdo con el argumento de que el uso de tecnologías puede liberar al profesor de tareas repetitivas, generando tiempo para actuar sobre otros temas pedagógicos (Selwyn, 2019), por lo que asumo como innegable la potencial contribución de las tecnologías digitales y de la IA a la educación. Ahora bien, es evidente que esta contribución depende de una propuesta y uso pedagógico de las herramientas, lo que no es siempre el objetivo final de empresas Edtechs, casi siempre alineadas al fenómeno del capitalismo digital acelerado por inversores de riesgo. Según Holon IQ, la inversión ha aumentado 14 veces en 12 años en empresas que tienen una gran incidencia en las áreas del proceso educativo, desde la elaboración de materiales didácticos hasta la formación de docentes y la sustitución de la formación universitaria en formatos digitales.

Al mismo tiempo, el adaptive learning desde plataformas digitales, y en concreto el uso de la IA en la educación, son todavía fenómenos recientes y sus diversos efectos pedagógicos son poco explorados, pudiendo ofrecer riesgos desconocidos.

Desde la mirada filosófica, Yuk Hui (2020) defiende que la salida en el tema tecnológico no está ni en el aceleracionismo tecnológico de derechas, conformado por Nick Land y otros neorreaccionarios que buscan la singularidad hombre-máquina como su modelo ideal, ni tampoco en los de izquierdas, que proponen una automación comunista plena, y tienen en el manifiesto aceleracionista de Alex Williams y Nick Srniceck uno de sus referentes teórico-político.

Yendo a la mirada pedagógica del tema tecnológico, no hay todavía la elaboración de un pensamiento en el sentido de una tecnodiversidad (propuesta de Hui) en la educación. En este sentido, es fundamental analizar y comprender los aspectos pedagógicos que se van modificando, tanto por el uso de las tecnologías digitales con IA, como por los intereses económicos que están en juego. Esto puede generar consecuencias e impactos distintos no solo en la pedagogía directamente, sino también, en la profesionalización o desprofesionalización docente, al reconfigurar su rol en este nuevo y emergente ecosistema.

En concreto, la incorporación de algunas de las tecnologías digitales con IA genera un cambio en las relaciones educativas, porque hacen emerger nuevas necesidades que afectan a las personas que participan directamente en los procesos educativos. Este tema nos parece importante y en él nos centraremos en este trabajo. Más concretamente, investigaremos: ¿cómo está impactando a la relación educativa el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial?

La investigación parte de la hipótesis de que la IA tiene potencial de desarrollar muchos aspectos distintos en el proceso educativo, de liberar tiempo y mejorar la calidad de la intervención educativa realizada por el profesor, pero el contexto y la dinámica actual pueden estar afectando de modo crítico la relación educativa, así como imposibilitar que el profesor tenga el protagonismo de este cambio. En este sentido, esto también puede estar afectando aspectos de su profesionalización.

Método

El problema de investigación responde a la falta de reflexión sistemática sobre el impacto, en la relación educativa, del uso de la inteligencia artificial y también, sobre cómo esto afecta el rol docente.

En la investigación, se parte de la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias en la relación educativa entre grupos escolares que utilizan o no plataformas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial en la mediación educativa? Es decir, me pregunto sobre: ¿Cómo es la relación educativa mediada por IA? y ¿Cómo se puede llevar a cabo la relación educativa mediada por IA? y por fin, llego a la principal pregunta de investigación que concretamente es: ¿cómo está impactando a la relación educativa el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial?

Los objetivos concretados en el próximo apartado corresponden a tres escuelas en Brasil que se van a trabajar. Dos de ellas, con las cuales ya se empezó una relación, conocen la propuesta de la investigación y tienen apertura para

seguir participando, utilizan una conocida plataforma de adaptive learning Brasileña en su trabajo educativo. La tercera escuela será una de contexto similar a las dos primeras, pero que no utiliza una herramienta de inteligencia artificial. Esto se hará con el objetivo de que la tercera escuela sea un grupo control en la investigación.

Objetivos generales

1. Comprender cómo se modifica la relación educativa entre profesorado y alumnado con la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la escuela.
2. Comprender cómo cambia el rol docente con el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial en la escuela.
3. Identificar los principales potenciales impactos de la implementación de plataformas de IA como herramienta de mediación educativa en el rol docente.

Diseño de investigación

Basado en la propuesta de investigación de este trabajo, se ha elegido la metodología mixta para el diseño de la misma. El abordaje que se pretende es la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma secuencial en el diseño. Esto se debe a que "that collecting diverse types of data best provides a more complete understanding of a research problem than either quantitative or qualitative data alone" (Creswell, 2009, pg. 48). La estrategia es secuencial explicatoria, donde los resultados cualitativos son utilizados para explicar resultados cuantitativos obtenidos previamente, o sea, el orden es primero realizar la etapa cuantitativa y después el cualitativo, el énfasis en este caso es explicar e interpretar relaciones (Pereira Perez, 2008).

Así, el estudio empieza con una investigación comparativo causal, seguida de una etapa cualitativa, con entrevistas en profundidad . En este modelo, y siguiendo a Creswell (2009), se busca que estas estrategias den soporte a la explicación y reflexión sobre el problema investigado.

Resultados esperados

Se espera conseguir comprender cómo se modifica la relación educativa entre profesorado y alumnado con la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la escuela. Además, comprender también cómo cambia el rol docente con el uso de herramientas de aprendizaje adaptativo con Inteligencia Artificial en la escuela. De este modo, se espera identificar los principales potenciales impactos de la implementación de plataformas de IA como herramienta de mediación educativa en el rol docente.

En la etapa actual de trabajo no se ha desarrollado la investigación de campo todavía, se planea hacer entre el segundo semestre de este año y el inicio de 2025.

Impacto y transferencia

Se plantea en cuanto a la transferencia, utilizar directamente en la formación inicial del profesorado, que es beneficiario directo del proyecto a partir de la generación de formaciones y materiales, como un corto documental y otras publicaciones.

Referencias bibliográficas

Bartolomé, A., Castañeda, L., & Adell, J. (2019). Personalización desde la Tecnología Educativa: La ausencia de pedagogías subyacentes. En Castañeda, L., & Selwyn, N. (Eds.) Reiniciando la universidad: Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales (1a ed. digital ed., pp. 55-78). Editorial UOC.

Berardi, F. (2017). Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva (A. López Gabrielidis, Trad.). Caja Negra.

Buber, M. (2017). Yo y tú. Herder.

Contreras, J. (2011). Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Ed.) Experiencia y alteridad en educación (1a edición). FLACSO Argentina : Homo Sapiens.

Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Ed.), Investigar la experiencia educativa (1a ed., pp. 21-86). Morata.

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches. SAGE.

Duan, Y., Edwards, J. S., & Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data – evolution, challenges and research agenda. International Journal of Information Management, 48, 63-71. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021

Geekie. (n.d.). Conecte sua escola à nova era da educação. Um novo mundo chegou. E seus estudantes já nasceram nele. https://www.geekie.com.br/

Gijón, M. (2004). Encuentros cara a cara: Valores y relaciones interpersonales en la escuela. Graó.

Giroux, H. A. (2020). On critical pedagogy (2nd ed.). Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a edición). McGraw-Hill Education.

Gros, B., & Illera, J. L. R. (1991). Inteligencia artificial y diseño de programas educativos. Revista Española de Pedagogía, 49(188), 39-57. http://www.jstor.org/stable/23764354

hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir (M. Malo & M. Malo de Molina, Trans.). Capitán Swing Libros.

hooks, b. (2022). Enseñar pensamiento crítico (V. Sabaté, Trans.). RAYO VERDE EDITORIAL, S.L.

Hui, Y. (2020). Fragmentar el Futuro. Caja Negra.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport, 19, 87-112.

Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Ed.), Investigar la experiencia educativa (1a ed., pp. 87-116). Morata.

López Carretero, A. (2010). Un movimiento interior de la vida. En Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Ed.), Investigar la experiencia educativa (1a ed., pp. 211-224). Morata.

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Chía, 12(3), 263-274.

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, XV(1), 15-29. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf

Sein Minn. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100050. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100050

Selwyn, N. (2014). Technology and education—Why it's crucial to be critical. En Bulfin, S., Johnson, N. F., & Bigum, C. (Eds.) Critical perspectives on technology and education. Palgrave Macmillan.

Selwyn, N. (2016a). Is technology good for education? Malden, MA : Polity.

Selwyn, N. (2016b). Prólogo. In Cobo, C. La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/ Debate.

Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.

Skliar, C. y Larrosa, J. (Ed.) (2011). Experiencia y alteridad en educación (1a edición). FLACSO Argentina : Homo Sapiens.

Srnicek, N. (2018). Capitalismo de plataformas (A. Giacometti, Trad.). Caja Negra.

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatization in / of education in the context of Covid-19. International Education. https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/07/14/evolution-global-education-industry-during-pandemic/

Implementación de códigos QR para optimizar el proceso de evaluación de los aprendizajes [86]

Edwis Francisco Vásquez [1]

[1] *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), República Dominicana*

edwis_22fvas@yahoo.com

Resumen

La comunidad educativa se enfrenta al desafío de mejorar los procesos didáctico-pedagógicos mediante la integración de tecnologías innovadoras, como los códigos QR, en el aula. Sin embargo, esta integración se ve obstaculizada por la falta de capacitación adecuada, la escasez de recursos tecnológicos y la resistencia al cambio por parte de los docentes. Los códigos QR son cada vez más comunes en la vida cotidiana debido a su versatilidad, lo que los convierte en una herramienta de innovación pedagógica en el ámbito educativo. Abordar este problema busca mejorar la calidad de la evaluación de aprendizajes, superando los obstáculos mencionados. El objetivo del estudio es analizar cómo la implementación de códigos QR mejora la evaluación de aprendizajes en estudiantes de sexto grado en los politécnicos de San Felipe de Puerto Plata durante el año escolar 2023-2024. Se utilizó una metodología combinada de enfoques cuantitativos y cualitativos para analizar los efectos de esta tecnología. Los resultados indican que la tecnología facilita una evaluación continua en tiempo real, permitiendo a los docentes recopilar datos al instante y brindar retroalimentación oportuna, lo que influye en la evolución de los métodos de enseñanza.

Palabras clave: Evaluación del estudiante, innovación pedagógica, tecnología.

Abstract

Currently, the educational community faces the challenge of improving didactic-pedagogical processes by integrating innovative technologies, such as QR codes, in the classroom. However, this integration is hindered by the lack of adequate training, the scarcity of technological resources and resistance to change on the part of teachers. The integration of QR codes in various areas of daily life is becoming more frequent every day, due to their versatility, which allows them to be implemented in the educational field as a tool for pedagogical innovation, providing benefits to both teachers and students. The justification for addressing this problem lies in the need to improve the quality of the evaluation process of student learning, overcoming the aforementioned obstacles. The objective of this study is to analyze how the implementation of QR codes improves the evaluation of learning in sixth grade students at the polytechnics of San Felipe de Puerto Plata during the 2023-2024 school year. A methodology that combines quantitative and qualitative approaches was used to analyze the effects of the implementation of this technology. The population of interest includes teachers and sixth grade students of the polytechnics under study. The results revealed that the technology facilitates continuous evaluation in real time, allowing teachers to collect data instantly and provide timely feedback, valued by students by allowing them to identify strengths and areas of improvement, positively influencing the evolution of teaching methods.

Keywords: Student evaluation, pedagogical innovation, technology.

Introducción

En el panorama educativo actual, la constante búsqueda de mejoras, la innovación, la dinamización y la vitalización de los procesos didáctico-pedagógicos son preocupaciones fundamentales para la comunidad educativa. Con el propósito de satisfacer las demandas contemporáneas, se ha impulsado la integración de tecnologías innovadoras en el ámbito educativo. Este fenómeno ha propiciado el surgimiento de métodos de enseñanza vanguardistas y estrategias novedosas aplicadas a la evaluación del aprendizaje, brindando una oportunidad única para crear experiencias de aprendizaje personalizadas y cautivadoras. Una de estas estrategias es el uso de códigos QR en

86 Este proyecto de investigación se realizó como parte del programa Conoce Tu Regional Investigando bajo el título 'Análisis de la implementación de códigos QR en la optimización de la calidad del proceso de evaluación de los aprendizajes en estudiantes de sexto grado de nivel secundario de los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata en el año escolar 2023-2024', financiado por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

aplicaciones específicas, como la recolección de respuestas en cuestionarios digitales de opción múltiple. Esta funcionalidad brinda a los docentes la capacidad de evaluar y calificar en tiempo real, optimizando así el proceso educativo evaluativo.

Otro beneficio significativo es la mejora en la evaluación de los aprendizajes, permitiendo la recopilación y análisis de datos sobre el rendimiento estudiantil. Este enfoque posibilita identificar rápidamente áreas donde los estudiantes requieren apoyo adicional, permitiéndole a los docentes personalizar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Sin embargo, muchos docentes enfrentan desafíos al intentar integrar estas herramientas digitales debido a la falta de capacitación, recursos y resistencia al cambio.

La presente investigación se justifica por la necesidad de optimizar la evaluación de los aprendizajes, así como mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje al proporcionar una retroalimentación oportuna. El objetivo general es analizar la optimización de la calidad del proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de sexto grado del nivel secundario mediante la implementación de códigos QR como herramienta tecnológica educativa en los politécnicos del municipio de San Felipe de Puerto Plata en el año escolar 2023-2024. Los objetivos específicos incluyen describir las aplicaciones de los códigos QR en el proceso educativo, determinar su impacto en la calidad de la evaluación e identificar sus ventajas y desventajas desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Método

El presente estudio adopta un enfoque mixto con diseño no experimental, transeccional y descriptivo-exploratorio. Analiza el uso de códigos QR en la educación técnico profesional durante el año escolar 2023-2024, sin buscar relaciones causales. Recolecta datos primarios (entrevistas, encuestas) y secundarios (publicaciones, estadísticas) para describir y explorar variables relevantes respecto al empleo de códigos QR en evaluaciones educativas. Utiliza un muestreo estratificado representativo, combinando perspectivas cuantitativas y cualitativas para comprender integralmente el fenómeno.

Sujetos (Población, Universo y Muestra)

Para la recolección la información se establecieron criterios de inclusión tanto para los sujetos como para el contexto de estudio. La población objetivo incluye docentes y estudiantes de sexto grado de politécnicos de San Felipe de Puerto Plata. Se trabaja con la totalidad de los 55 docentes que cumplen los criterios. Para los estudiantes, se realizó un muestreo probabilístico estratificado de 213 alumnos, seleccionando a los participantes de forma aleatoria y proporcional a su estrato, asegurando una representación adecuada de la población.

Resultados

Tabla 1.

Aplicaciones de los códigos QR por parte de los docentes en su práctica pedagógica.

	Frecuencia	Porcentaje
Exámenes o cuestionarios interactivos.	32	25,4%
Generación de enlaces a material complementario (videos, lecturas, etc.).	17	13,49%
Facilitar la interacción en el aula mediante el escaneo de códigos QR.	16	12,7%
Proporcionar acceso rápido a recursos en línea relacionados con el contenido.	15	11,9%
Toma de asistencia.	11	8,73%
Corrección de cuadernos, ejercicios, trabajos o asignaciones.	10	7,94%
Proporcionar información adicional sobre temas específicos.	7	5,56%
Ofrecer retroalimentación inmediata a los estudiantes.	6	4,76%
Otra	12	9,52%
Total	**126**	**100%**

Según la Tabla 1 los docentes utilizan los códigos QR para crear exámenes o cuestionarios interactivos (25,4%) y generar enlaces a material complementario (13,49%). Esta versatilidad se refleja en diversas prácticas pedagógicas, desde la toma de asistencia hasta la retroalimentación efectiva.

Tabla 2.

Ventajas de la implementación de códigos QR a la enseñanza.

	Frecuencia	Porcentajes
Mayor interacción estudiante-profesor.	37	23,27%
Mayor motivación de los estudiantes.	34	21,38%
Acceso rápido a recursos complementarios.	31	19,50%
Facilita el aprendizaje autónomo.	29	18,24%
Retroalimentación inmediata para los estudiantes.	27	16,98%
Otra	1	0,63%
Total	**159**	**100%**

Según la Tabla 2, los docentes encuentran ventajas significativas en el uso de códigos QR en la enseñanza. Un 23,27% destaca mayor interacción entre estudiantes y profesores, y el 21,38% sugiere que contribuye a la motivación estudiantil. Además, se señalan beneficios como acceso rápido a recursos, facilitación del aprendizaje autónomo y retroalimentación inmediata. Estos resultados resaltan la utilidad de los códigos QR, sugiriendo su potencial para mejorar la experiencia de aprendizaje y motivar la participación activa de los estudiantes, siendo un incentivo para su adopción por docentes rezagados.

Tabla 3.

Relación entre el nivel de motivación estudiantil y la frecuencia de uso de los códigos QR.

		Frecuencia de uso									
		Ocasionalmente		A veces		Frecuentemente		Siempre		Total	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Nivel de motivación	Muy bajo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Bajo	3	20%	0	0%	0	0%	0	0%	3	5,46%
	Moderado	4	26,67%	4	23,53%	1	6,25%	0	0%	9	16,36%
	Alto	7	46,67%	12	70,59%	12	75%	5	71,43%	36	65,46%
	Muy alto	1	6,67%	1	5,88%	3	18,75%	2	28,57%	7	12,73%
Total		**15**	**100%**	**17**	**100%**	**16**	**100%**	**7**	**100%**	**55**	**100%**
Media		**3,4**		**3,82**		**4.13**		**4,29**		**3,85**	
Desviación estándar		**0,91**		**0,53**		**0,5**		**0,49**		**0,7**	

La Tabla 3 revela una correlación positiva entre la frecuencia de uso de códigos QR por parte de los docentes y el nivel de motivación estudiantil, con una relación más fuerte a mayor frecuencia de uso. El 65% de los docentes indica un alto nivel de motivación, respaldado por una media de 4,29 en estudiantes que siempre emplean códigos QR, en comparación con 3,4 para uso ocasional. La desviación estándar menor en los más altos niveles de frecuencia sugiere una mayor uniformidad en el nivel de motivación de los estudiantes cuando se utilizan códigos QR con mayor regularidad.

Tabla 4.

Nivel de mejora de la optimización y calidad del proceso de evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje
Mejora significativa	25	45,45%
Mejora sustancial	19	34,55%
Mejora moderada	8	14,55%
Pequeña mejora	3	5,45%
Ninguna mejora	0	0%
Total	**55**	**100%**

La Tabla 4 muestra que el 80% de los docentes percibe mejoras notables en la optimización y calidad del proceso de evaluación al incorporar códigos QR en la enseñanza. Un 45,45% considera la mejora significativa, mientras que el 34,55% destaca una mejora sustancial. Esto demuestra que la incorporación de códigos QR se asocia de manera generalizada con mejoras en la optimización y calidad de la evaluación educativa.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación resaltan el potencial de los códigos QR en la educación, mostrando beneficios significativos en la mejora de la calidad y eficiencia del proceso evaluativo, así como en la motivación y compromiso estudiantil. Estos hallazgos coinciden con estudios previos de autores como Artemova et al. (2022) y Estrada et al. (2018), quienes también destacaron la versatilidad de esta tecnología en la educación. Se observa una correlación positiva entre el uso frecuente de los códigos QR por parte de los docentes y los niveles de motivación y rendimiento académico de los estudiantes, lo que respalda la efectividad de esta tecnología en el proceso educativo. Aunque se identifican desafíos como la brecha digital y la resistencia al cambio, la capacitación docente y la integración de los códigos QR en las prácticas pedagógicas se consideran fundamentales para superar estas barreras. En general, esta investigación refuerza la premisa de que la integración de los códigos QR mejora la experiencia de aprendizaje y la calidad de la evaluación en entornos educativos.

Esta investigación revela conclusiones significativas que muestran mejoras en la calidad, eficiencia y retroalimentación, así como en la motivación y compromiso de los estudiantes. Tanto docentes como alumnos perciben de forma mayoritariamente positiva la integración de códigos QR en la evaluación, aunque algunos docentes aún no los han incorporado, evidenciando la necesidad de estrategias de difusión y apoyo. La adaptación proactiva de métodos de enseñanza demuestra una actitud abierta a la innovación por parte de los docentes, a pesar de desafíos como la brecha digital y la resistencia al cambio. La integración de códigos QR en plataformas educativas de SRI a través del "modo papel" se muestra como una herramienta eficaz para mejorar la participación, motivación y retroalimentación de los estudiantes, fomentando su participación activa y facilitando la evaluación formativa en tiempo real.

Impacto y transferencia

Esta investigación evidencia el impacto positivo de incorporar códigos QR en evaluaciones de aprendizaje, facilitando la evaluación continua en tiempo real, brindando retroalimentación oportuna, mejorando el rendimiento académico y aumentando la motivación y participación estudiantil. Los hallazgos sugieren una correlación positiva entre el uso frecuente de códigos QR y mayores niveles de motivación, fomentando además la innovación pedagógica y la adaptación de métodos de enseñanza. La transferencia de estos beneficios a otros centros educativos es clave, requiriendo difusión de hallazgos, capacitación docente y estrategias de apoyo para una adopción efectiva. Los códigos QR en evaluaciones educativas optimizan la calidad, eficiencia y motivación, sentando bases para su mayor implementación y mejora de la enseñanza-aprendizaje. Una aplicación específica es su uso en cuestionarios digitales de opción múltiple, permitiendo a los docentes evaluar y calificar en tiempo real, optimizando el proceso evaluativo educativo.

Referencias bibliográficas

Abdul Rabu, S. N., Hussin, H., & Bervell, B. (2019). QR code utilization in a large classroom: Higher education students' initial perceptions. *Education and Information Technologies*, 24(1), 359-384. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9779-2

Arikan, Y. D., & Ozen, S. O. (2015). A Learning Environment for English Vocabulary Using Quick Response Codes. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 539-551. https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2139

Artemova, E. G., Shishalova, Y. S., Melnikov, S. E., Orekhova, O. E., & Nikiporets-Takigawa, G. (2022). El uso de códigos QR y su eficacia en la aplicación de competencias profesionales. Apuntes Universitarios, 12(1), 419–435. https://doi.org/10.17162/au.v12i1.978

Casanova Pastor, G., & Molina Jordá, J. M. (2013). Implementación de códigos QR en materiales docentes. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Alvarez Teruel, & N. Pellín Buades (Eds.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 933-945). Universidad de Alicante. https://hdl.handle.net/10045/43301

Casanova, M. A. (1998). La Evaluación Educativa. Editorial Muralla, 67-102.

Castro Lemus, N., & Gómez García, I. (2016). Incorporación de los códigos QR en la Educación Física en Secundaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 114-119. http://hdl.handle.net/11441/68863

Chee, K. M., & Tan, K. H. (2021). QR Codes as a Potential Tool in Teaching and Learning Pronunciation: A Critical Review. *HEOS Higher Education and Oriental Studies*, *1*(1).

Crompton, H., LaFrance, J., & van't Hooft, M. (2012). QR codes 101. *ISTE Learning and Leading with Technology*, *39*(8).

Denso Wave Incorporated. (s. f.). *QRcode.com*. Recuperado el 2 de diciembre de 2023, de https://www.qrcode.com/en/

Denso Wave Incorporated. (s. f.). *What is a QR Code?*. Recuperado el 2 de diciembre de 2023, de https://www.denso-wave.com/en/system/qr/fundamental/qrcode/qrc/index.html

Estrada, J. C., Nacipucha, N. S., & Chila, R. D. L. (2018). El uso de los códigos QR: una herramienta alternativa en la tecnología educacional. *Revista Publicando*, 5(14 (1)), 83-106.

Francisco Vásquez, E., & Rosario, N. R. (2020). *Uso y Aplicación de Códigos QR Como Herramienta Estadística de Apoyo en el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de las Matemáticas del Nivel Secundario en Politécnicos del distrito educativo 11-02, Primer Semestre del Año Escolar 2019 - 2020* [Tesis de maestría, Escuela de Graduados de UTESA].

Galvis Panqueva, E. (2017). La utilización de códigos QR en el aula de clase para el aprendizaje de las ciencias.

Gértrudix, M., Álvarez, S., Galisteo, A., del Carmen Gálvez, M., & Gértrudix, F. (2007). Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: programas institucionales. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 4(1).

Gimeno Sacristán, J., & Gómez, P. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Colección pedagogía manuales.

Guerra, J.C. (2011). Cómo enseñar con tecnología.

Huallanca Carbajal, J. J. (2017). Percepción de la utilidad del código QR para el acceso y disponibilidad de información en el aprendizaje del curso de las herramientas audiovisuales en la carrera de Computación e Informática en el instituto de educación Superior Público San Francisco de Asis.

Jiménez Rodríguez, V., Llopis Pablos, C., Calaforra Faubel, P. J., Almagro Lapo, P. J., Alvarado Izquierdo, J. M., & Puente Ferreras, A. (2016). Utilización de códigos QR para la evaluación continua en educación superior. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (5), 65–85.

Masih, E. A. (2022). Feasibility of using QR code for registration & evaluation of training and its ability to increase response rate–The learners' perception. *Nurse Education Today*, *111*, 105305.

Molina Jordá, J. M., Casanova Pastor, G., & Sánchez-Adsuar, M. S. (2015). Propuesta de integración del uso de códigos QR en una metodología docente de aula.

Moreno Vázquez, A., López-Belmonte, J., & Morales Márquez, A. (2015). El uso del código QR como herramienta educativa para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nogales Pérez, C. M. (2019). *Los códigos QR en el proceso enseñanza aprendizaje* [Master's thesis, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica].

Román Graván, P. (2012). Diseño, elaboración y puesta en práctica de un observatorio virtual de códigos QR. Revista d'Innovació Educativa, 9, 1-9.

Santos Guerra, M.A. (2010). La evaluación auténtica: una propuesta para mejorar la calidad educativa.

Semenov, A. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC. UNESCO.

Sepúlveda, B., & Guadalupe, M. (2006). *El docente de educación básica, ante el uso de la tecnología como recurso didáctico.* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Sim, G., & Read, J. C. (2016). Using computer-assisted assessment heuristics for usability evaluations. *British journal of educational technology*, *47*(4), 694-709.

Spinelli, O. M., Corrons, F. J., & Dreizzen, E. (2021). Códigos QR en Educación Médica-Parte 2. Una Cooperación de Tecnología Analógica-Digital. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción), 54*(3), 129-142.

Susono, H., & Shimomura, T. (2006, October). Using Mobile Phones and QR Codes for Formative Class Evaluation and Better Learning for College Students. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 3026-3029). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Syarifuddin, S., Takdir, T., Arsyad, M., & Mirna, M. (2021, September). Effectiveness of QR-Code in Learning during Covid-19 Pandemic. In *Proceedings of the 2nd Borobudur International Symposium on Humanities and Social Sciences, BIS-HSS 2020, 18 November 2020, Magelang, Central Java, Indonesia*.

Tamayo González, C. (2013). La evaluación formativa en el aula: estrategias y técnicas.

Vila Rosas, J. (2011). *Los códigos QR aplicados a la educación. Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (253), 27-29.

Percepción de la competencia digital docente en futuros directores de centros educativos [87]

María de los Ángeles Domínguez-González [1]
Jonatan Castaño Muñoz [1]
[1] *Universidad de Sevilla, España*
mariandg@us.es

Resumen

Para poder ejercer un liderazgo pedagógico en el mundo digital los/as directivos/as deben conocer las posibilidades de la tecnología en la práctica del profesorado. El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar el conocimiento previo sobre competencia digital docente de los futuros directores de centros educativos durante su formación inicial. Para ello se ha empleado una metodología de carácter cualitativo donde se ha realizado un análisis comparativo entre los datos recogidos sobre las concepciones de competencia digital docente de los participantes y las 22 competencias establecidas en el marco DigCompEdu. Los resultados muestran que los participantes del estudio no tienen una visión holística de la competencia digital que el profesorado necesita. En consecuencia, se evidencia la necesidad ofrecer una formación específica que profundice en las posibilidades que ofrecen las tecnologías en el ámbito educativo, de manera que puedan ejercer un liderazgo efectivo y moderno que tenga en cuenta las necesidades de la sociedad actual.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, competencia digital docente, formación inicial, innovación.

Abstract

School managers must know the possibilities of technology in teaching practice to exercise an adequate instructional leadership in the digital world. The main objective of this study was to analyze the prior knowledge of teaching digital competence of future school managers during their initial training. For this purpose, we used a qualitative methodology to compare the data on the conceptions of digital teaching competence of the participants with the 22 competences established in the DigCompEdu framework. The results show that the study participants do not have a holistic vision of the digital competence that teachers need. This shows the need for specific training that delves into the possibilities offered by technologies in the educational field. Only on this way school leaders would be able to exercise and effective and modern leadership taking into account the needs of today's society.

Keywords: instructional leadership, teaching digital competence, initial training, innovation.

Introducción

Las tecnologías digitales tienen el potencial de transformar las prácticas educativas, fomentando, entre otros, el uso de metodologías activas (Cheng et al., 2019), el aprendizaje personalizado (Escueta et al., 2020), la interacción y colaboración entre los estudiantes (Castaño-Muñoz et al., 2014), los apoyos al proceso de aprendizaje (McLaren et al., 2016) o el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

Si bien es evidente que el profesorado desempeña un papel crucial en la incorporación efectiva de las tecnologías en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, esta también depende de factores externos como el contexto socioeconómico, las condiciones existentes dentro de la escuela y el apoyo ofrecido por los directores/as de centros educativos (Acton, 2021; Lucas et al., 2021; Perrotta, 2013).

87 Este estudio se ha llevado a cabo en el marco del proyecto "Construyendo Carreras Sostenibles orientadas hacia la Transformación Digital y el Trabajo Decente desde la Universidad" (Nº665) del 4º Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Además, Jonatan Castaño Muñoz agradece la ayuda RYC2020- 030157 financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por El FSE invierte en tu futuro en el marco de la cual se ha desarrollado este trabajo.

En los últimos años las funciones tradicionales de los directivos han cambiado de un rol más administrativo hacia un rol de apoyo a la innovación pedagógica y apoyo del profesorado Glatthorn et al., n.d.). Además, sus funciones se han extendido al terreno de la transformación digital (Håkansson Lindqvist, 2019; Tondeur et al., 2010). En este sentido se espera que los equipos directivos articulen una visión y una estrategia claras para integrar la tecnología en el contexto escolar (Costa et al., 2021), aseguren el mantenimiento de unas infraestructuras adecuadas, fomenten el desarrollo profesional continuo e intercambio de buenas prácticas en este ámbito y, finalmente, que ejerzan su liderazgo pedagógico y digital, guiando a los profesores que necesiten apoyo para integrar las tecnologías de forma efectiva en sus prácticas docentes (Chang, 2012).

Para poder guiar al profesorado en el mundo digital los equipos directivos deben tener un conocimiento técnico y pedagógico sobre las posibilidades de las tecnologías digitales en educación y lo que los profesores pueden hacer con ellas. Para definir estas posibilidades, en los últimos años se ha puesto en marcha el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores o DigCompEdu (Redecker, 2017). Este marco engloba 22 competencias digitales específicas de los educadores, organizadas en seis áreas: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Cada área se compone de un conjunto de competencias específicas que, permiten al profesorado integrar de manera eficaz las tecnologías en sus métodos de enseñanza, así como fomentar la competencia digital de sus alumnos.

Esta contribución presenta los resultados de un estudio que tiene como objetivo principal analizar el conocimiento previo sobre competencia digital docente (tal como se define en DigCompEdu) que tienen los futuros directores de centros educativos en formación inicial.

Método

Los participantes en el estudio fueron estudiantes matriculados en un máster de "Dirección, Evaluación y Calidad de Instituciones de Formación" durante los cursos académico 22/23 y 23/24. En nuestro estudio, se restringió la participación a aquellos estudiantes que seguían un itinerario específico centrado en la gestión escolar. Las asignaturas de este itinerario abarcan temas relacionados con la gestión escolar como los aspectos legales, formales y organizativos de los centros escolares, la gestión de recursos humanos, la gestión de proyectos, etc. En el primer año, 19 de 22 estudiantes participaron en el estudio, y durante el segundo año, la participación fue de 22 de 27 estudiantes. El número total de participantes fue de 41.

La idea principal de la investigación era captar qué entienden los participantes por competencia digital de los educadores y qué dimensiones asocian a la misma para poder comparar posteriormente sus respuestas con las áreas y subáreas proporcionadas por el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu). Para ello, y previo consentimiento informado, se pidió a los estudiantes que respondieran a una única pregunta abierta: "Desde la perspectiva de un profesor de primaria o secundaria: enumere y reflexione sobre los aspectos/dimensiones en los que considera que el uso de las TIC puede ser más útil en la práctica profesional". Para evitar confusiones y facilitar una recogida de datos precisa, no se utilizó el término competencia digital, sino que simplemente se hizo referencia a cómo el uso de las TIC puede ser útil en la práctica educativa. La recogida de datos se realizó en horario lectivo, lo que propició altas tasas de participación y evitó posibles sesgos de selección.

Una vez recogidas las respuestas, estas se categorizaron usando las áreas y dimensiones de DigCompEdu usando el software ATLAS.ti versión 23.3.0. Para garantizar la calidad de la codificación y su validez, se procedió a la revisión y triangulación por los miembros del equipo investigadores de forma independiente. Esta categorización permitió comparar la concepción de competencia digital docente de los participantes con la del marco DigCompEdu y e identificar las áreas y competencias más y menos tenidas en cuenta por los participantes.

Resultados

Como resultados principales se destaca que las dos áreas mencionadas por más individuos son "Compromiso profesional" y "Enseñanza y aprendizaje", con un total de 26 participantes en ambos casos (63,4% del total). Seguidamente, se sitúa el área "Contenidos digitales" con un total de 16 participantes que hacen referencia a ella (39% del total). Por otro lado, las áreas menos mencionadas son "Empoderamiento de los estudiantes", "Evaluación y retroalimentación" y "Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes" con menciones por parte de 13, 12 y 9 participantes respectivamente (31,7%, 29,2% y 22% del total).

En cuanto al área "Compromiso profesional", la competencia específica mencionada por más participantes es *comunicación organizativa* (n=23; 56,1% del total). Esta competencia está relacionada con la comunicación entre toda la comunidad educativa y los participantes destacan la utilidad de las tecnologías a este respecto. El área "Enseñanza y aprendizaje" se sitúa como otra de las áreas más mencionadas por los participantes. Los participantes consideraron relevante la competencia específica *enseñanza* (n=24; 58,5% del total).

En tercer lugar, se sitúa el área "Contenidos digitales". Destaca aquí el número de individuos que mencionan la competencia específica de *selección* de recursos digitales ya existentes en la red (n=15; 36,6% del total). El área "Empoderamiento de los estudiantes" no es tan mencionada por los estudiantes. No obstante, dentro de esta área destaca que los estudiantes mencionan aspectos relacionados con la competencia específica *accesibilidad e inclusión* (n=7, 17,1%).

En el área "Evaluación y retroalimentación", destaca sin duda el número de estudiantes que mencionan cuestiones relacionadas con la competencia específica *estrategias de evaluación* (n=12; 29,3% del total). Por último, el área menos mencionada por los participantes en este estudio es "Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes". Sin embargo, *creación de contenido* and uso responsable (ambas con n=4, 9,8% del total) son las que más veces aparecen.

Discusión y conclusiones

Las competencias digitales deben ser conocidas no solo por el profesorado en formación inicial y en activo, sino por todos los profesionales de la educación (Caena & Redecker, 2019), incluidos los directores de centros educativos. De esta forma podrán ejercer un liderazgo pedagógico y digital que promueva la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de las tecnologías. En este punto, cabe plantearse si la formación que los futuros directores de centros educativos están recibiendo es exhaustiva y cubre todos los aspectos que se consideran parte de la competencia digital docente según el marco DigCompEdu.

Los resultados evidencian que los participantes del estudio no poseen una visión holística de la competencia digital que el profesorado necesita. De hecho, el análisis de competencias específicas muestra como los estudiantes tienen una visión superficial sobre muchas de las áreas de la competencia digital docente, poniendo de manifiesto la necesidad de una formación más profunda a este respecto.

Como conclusión principal de este estudio, se destaca que, para facilitar la transformación digital educativa, se necesita ofrecer una formación holística y profunda sobre las posibilidades que proporcionan las tecnologías digitales a los futuros directivos. De este modo, podrán ejercer un liderazgo pedagógico y digital en consonancia con los paradigmas de liderazgo más actuales y las demandas de la sociedad.

Impacto y transferencia

Los resultados presentados aquí se consideran una contribución valiosa en un campo aún poco explorado. Por un lado, porque se describe cuál es la concepción de competencia digital docente que tienen los futuros directivos permitiendo identificar sus necesidades formativas. Por otro lado, porque dan una visión de la situación en un momento en el que la mayoría de los estudiantes aún no han ejercido como directores de centros educativos y, por tanto, pueden servir para identificar las necesidades formativas a mejorar en la formación inicial y a corregir durante la formación continua. Por último, porque en línea con la literatura ponen de manifiesto la utilidad de usar marcos competenciales como DigCompEdu en estudios (Haşlaman et al., 2023).

Pese a lo anterior el estudio tiene limitaciones. Esta investigación se trata de un estudio de caso de un programa formativo concreto, por lo que no se puede generalizar y los resultados podrían diferir en contextos donde la formación sea diferente. Es recomendable, por tanto, la réplica del estudio en otros contextos. Además, puede sería recomendable ampliar y replicar la investigación en directivos en activo y comparar posteriormente los resultados.

Referencias bibliográficas

Acton, K. S. (2021). School leaders as change agents: Do principals have the tools they need? *Management in Education*, *35*(1), 43–51. https://doi.org/10.1177/0892020620927415/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0892020620927415-FIG1.JPEG

Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education, 54*(3), 356–369. https://doi.org/10.1111/ejed.12345

Castaño-Muñoz, J., Duart, J. M., & Sancho-Vinuesa, T. (2014). The Internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*, *45*(1). https://doi.org/10.1111/bjet.12007

Chang, I.-H. (2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. *Educational Technology & Society*, *15*(2), 1176–3647.

Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, *67*(4), 793–824. https://doi.org/10.1007/S11423-018-9633-7/METRICS

Costa, P., Castaño-Muñoz, J., & Kampylis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool. *Computers and Education*, *162*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104080

Escueta, M., Nickow, A. J., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, *58*(4), 897–996. https://doi.org/10.1257/jel.20191507

Håkansson Lindqvist, M. (2019). School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. *British Journal of Educational Technology*, *50*(3), 1226–1240. https://doi.org/10.1111/BJET.12782

Haşlaman, T., Atman Uslu, N., & Mumcu, F. (2023). Development and in-depth investigation of pre-service teachers' digital competencies based on DigCompEdu: a case study. *Quality and Quantity,* 961-986. https://doi.org/10.1007/s11135-023-01674-z

Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, *160*, 104052. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.104052

McLaren, B. M., Van Gog, T., Ganoe, C., Karabinos, M., & Yaron, D. (2016). The efficiency of worked examples compared to erroneous examples, tutored problem solving, and problem solving in computer-based learning environments. *Computers in Human Behavior*, *55*, 87–99. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2015.08.038

Perrotta, C. (2013). Do school-level factors influence the educational benefits of digital technology? A critical analysis of teachers' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, *44*(2), 314–327

Redecker, Christine., Punie, Y., & European Commission. Joint Research Centre. (n.d.). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. 93. https://doi.org/10.2760/178382

Tondeur, J., Cooper, M., & Newhouse, C. P. (2010). From ICT coordination to ICT integration: A longitudinal case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(4), 296–306. https://doi.org/10.1111/J.1365-2729.2010.00351.X

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge – a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, *29*(2), 109–121. https://doi.org/10.1111/J.1365-2729.2012.00487.X

Análisis de las herramientas para el trabajo con y a partir de los intereses del alumnado: un estudio de caso en secundaria

Francesc Almagro Corral [1]
Natalia Silva Pasten [1]
Judith Oller Badenas [1]
[1] *Universitat de Barcelona, Espanya*
falmagro@ub.edu

Resumen

Este estudio tiene como objetivo identificar los instrumentos que se utilizan para trabajar con los intereses del alumnado en una práctica de personalización y proponer una pauta para su clasificación y análisis en función de su finalidad instruccional, dado que hay muy pocos trabajos que aborden cómo y a través de qué prácticas puede implementarse la estrategia de personalización "trabajar con y a partir de los intereses del alumnado" en los centros educativos. Se analizan las prácticas de un instituto de secundaria que personaliza el aprendizaje, a partir de observaciones del aula y de los materiales utilizados en un proyecto de 6 semanas. Los resultados se analizan a partir de una pauta diseñada ad hoc. Los resultados apuntan que, si bien se promueve la toma de decisiones del alumnado, los instrumentos empleados solo identifican y generan intereses, pero no trabajan a partir de ellos. Las conclusiones señalan algunas orientaciones didácticas para que el alumnado atribuya un mayor sentido a sus aprendizajes escolares a partir del trabajo con y a partir de los intereses, y señalamos la importancia de promover de manera explícita la reflexión y la vinculación de los intereses del alumnado con los contenidos escolares.

Palabras clave: interés (aprendizaje), innovación educacional, enseñanza secundaria, estudio de caso.

Abstract

This study aims to identify the instruments used to work with students' interests in a personalized practice and propose a guideline for their classification and analysis based on their instructional purpose, given that there are very few works addressing how and through what practices the strategy of personalization "working with and from students' interests" can be implemented in educational centers. The practices of a secondary school institute that personalizes learning are analyzed, based on classroom observations and materials used in a 6-week project. The results are analyzed based on a specially designed guideline. The results suggest that, although student decision-making is promoted, the instruments used only identify and generate interests but do not work from them. The conclusions point out some didactic guidelines for students to attribute greater meaning to their school learning based on working with and from their interests, and we emphasize the importance of explicitly promoting reflection and linking students' interests with school content.

Keywords: interest (learning), educational innovations, secondary education, case studies.

Introducción

Ante el creciente desdibujamiento del sentido de lo que se aprende en la escuela (Coll, 2016, 2018; Fullan, 2020), hay quiénes enfatizan la importancia de los intereses del alumnado para promover la implicación y motivación del alumnado hacia los aprendizajes escolares (Ito et al., 2013; Slot et al., 2020). Las estrategias de personalización del aprendizaje tienen como finalidad favorecer el sentido y el valor personal de los aprendizajes escolares (Bray y MCClaskey, 2015; Coll, 2018) a través de distintas metodologías que sitúan la voz y la toma de decisiones del alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En última instancia, estas estrategias intentan vincular los motivos, intereses y objetivos personales del alumnado con los contenidos y las actividades escolares. Por ello son prácticas que vale la pena introducir en los centros educativos, especialmente en secundaria, donde aparece un mayor nivel de insatisfacción y de interés con lo que se hace en la escuela y, en consecuencia, hay más riesgo de abandono temprano del sistema educativo (Gallup, 2016; Harackiewicz et al., 2016).

Sin embargo, hay muy pocos trabajos que aborden cómo y a través de qué prácticas se puedan trabajar con y a partir de los intereses del alumnado en los centros educativos (Solari et al., 2022). Y aún menos, los que se centran en el análisis de los instrumentos -entendidos como herramientas mentales, en el sentido vygotskiano (Engeström, 1999; Wertsch, 1996)- que permiten vehicular las ayudas del profesorado a la identificación, revisión y/o reflexión sobre los intereses del alumnado, con el objetivo que los intereses se conviertan en mediadores del contenido escolar y lograr que éstos tengan mayor sentido y valor personal para ellos.

El estudio que presentamos se enmarca en una investigación más amplia que busca profundizar en la comprensión de cómo determinadas prácticas educativas de personalización del aprendizaje ayudan al alumnado a construir y reconstruir intereses y, también facilitar aprendizajes con sentido y valor personal. Concretamente, vamos a proponer una forma de analizar los instrumentos que permiten trabajar los intereses del alumnado en base a su función instruccional, a partir del análisis de una práctica educativa en un instituto donde se personaliza el aprendizaje, para posteriormente ofrecer algunas orientaciones de mejora de la práctica. Nuestros objetivos son: identificar los instrumentos que se utilizan para trabajar con los intereses del alumnado, y clasificarlos en función de su finalidad instruccional.

El trabajo con y a partir de los intereses del alumnado

En la literatura que aborda el trabajo con los intereses del alumnado hay una amplia diversidad sobre cómo se definen los intereses. Sin embargo, según Solari et al. (2022), estas propuestas parecen coincidir en que los intereses implican: una relación entre una persona y un objeto de interés; aspectos comportamentales, cognitivos y afectivos; y el compromiso con un objeto en particular a lo largo del tiempo.

Hidi y Renninger (2006) proponen un modelo teórico para explicar el proceso de desarrollo de los intereses, en base a la distinción entre dos tipos de interés: situacional y personal. El interés situacional está más relacionado con un momento en particular, asociado a la atención enfocada y a una reacción afectiva positiva de agrado. En cambio, el interés individual implica, además de una sensación positiva, el reconocimiento de un valor y de mayor conocimiento acerca del objeto de interés particular. Este interés individual conlleva una predisposición relativamente más duradera de una persona para comprometerse con este objeto y el deseo de retomar más adelante a una aproximación a este objeto.

Según estas autoras el desarrollo del interés es progresivo (Hidi y Renninger, 2006) y, desde un punto de vista educativo, resulta fundamental tanto el apoyo de docentes y pares para mantenerlo y fortalecerlo (Harackiewicz et al., 2016; Solari et al., 2021), como que existan oportunidades para implicarse (DiGiacomo et al., 2018).

Una propuesta de análisis de los instrumentos para trabajar con y a partir de los intereses del alumnado en prácticas de personalización del aprendizaje

Desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, en la que nos situamos, el diseño de cualquier práctica educativa de calidad debe garantizar la participación activa del alumnado, tener una elevada coherencia entre el diseño instruccional y su implementación, promover una diversidad de recursos para andamiar el aprendizaje, partir de situaciones reales y cercanas a la vida del alumnado, proporcionar una evaluación y feedback ajustados, y promover la autonomía progresiva del alumnado (Brandsford et al., 2000; Dumont y Istance, 2016). Estas características se implementan a partir de distintas actividades en el aula.

Centrándonos particularmente en el análisis de cómo se trabajan los intereses en el aula, varios estudios han identificado estrategias que permiten el desarrollo de los intereses, como por ejemplo: conectar lo que se hace en la escuela con las actividades cotidianas del alumnado, hablar sobre sus preferencias e intereses, seleccionar temas de estudio atractivos para el alumnado, implementar estrategias de personalización que apoyen la búsqueda de intereses individuales por medio de la toma de decisiones conscientes y con autonomía progresiva, entre otros (Harackiewicz et al. 2016; Hulleman et al., 2010; Hidi y Renninger, 2016).

Así, tomando como referencia los trabajos anteriormente citados en este apartado que aplican el modelo de Hidi y Reninger (2006) al contexto escolar y el trabajo de vinculación de intereses y personalización del aprendizaje propuesto por Solari et al. (2022) proponemos una pauta de análisis de los instrumentos que permiten trabajar estos intereses en el aula, a partir de la siguiente categorización:

- Instrumentos para **identificar** intereses
- Instrumentos para **generar** intereses
- Instrumentos para **vincular los intereses con contenidos escolares**
- Instrumentos para **trabajar con los intereses del alumnado y reflexionar** sobre ellos

Para entender estos instrumentos, tenemos en cuenta cómo se utilizan en la actividad conjunta y sus características.

Método

El estudio es de carácter cualitativo, de caso único (Stake, 2005) y basado en el diseño de intervenciones educativas (Fishman et al., 2013). El caso se sitúa en un centro educativo público de secundaria de la comunidad autónoma de Cataluña. Este centro educativo ha desarrollado un proyecto educativo que apuesta por la implementación de estrategias innovadoras orientadas a la personalización del aprendizaje. Para desarrollar y consolidar la base teórica en la que reside la personalización de los aprendizajes llevamos unos años siguiendo de cerca centros como este para ver como desarrollan estas estrategias, por ello, el proyecto en el que se encuentra este estudio selecciona centros como este para ver el contraste con una pedagogía más tradicional.

En la práctica educativa que analizaremos participó un grupo multinivel de 20 estudiantes de 1er a 3ero de ESO y una profesora. La práctica educativa presenta una metodología de aprendizaje basada en un proyecto llamado "Feria de innovación", el cual consiste en elaborar en su totalidad una innovación para solventar una problemática en algún espacio de su comunidad más cercana (instituto, barrio, local joven, etc.).

Nuestro equipo de investigación en terreno, conformado por tres miembros del equipo más amplio, realizó un total de 23 observaciones en aula, distribuidas en seis semanas entre marzo y mayo del 2023. El proyecto se grabó en audio y vídeo en su totalidad y además se hicieron registros narrativos de las observaciones de clase.

Para el análisis de los datos nos centraremos en los segmentos de interactividad donde se trabajan los intereses y destacaremos su finalidad instruccional. Esto nos ayudará a ver hasta qué punto los centros con metodologías innovadoras trabajan los intereses; si los hacen emerger o realmente ayudan a los alumnos a reconocerlos y reflexionar sobre estos.

En este proyecto se han respetado todos los principios éticos de la investigación referentes a la confidencialidad, custodia y tratamiento de los datos, de acuerdo con las normativas vigentes.

Resultados

Por medio de la Tabla 1 presentamos las principales fases de la práctica analizada, las actividades principales de esta, sus objetivos, la finalidad instruccional respecto al trabajo con intereses y las ayudas por parte de la docente. Las filas en gris muestran qué actividades no hay una intencionalidad para trabajar los intereses, por eso no se definirán.

Tabla 1

Instrumentos de trabajo con intereses y finalidad instruccional.

		Objetivo	Finalidad instruccional	Breve definición de la actividad
Fase 1	**Actividad de introducción**			
	Mapa de problemas	Elegir problemática	Identificar intereses Generar intereses	El mapa de problemas se divide en tres partes de acción. La primera, como grupo, se deciden de tres a cuatro ámbitos de su vida cotidiana donde les gustaría aportar una innovación; luego, individualmente escriben problemas de estas áreas identificadas y los sitúan en cada papel; finalmente el grupo decide cómo de difícil sería trabajar esa acción.
	Consulta externa			
	Happening	Experienciar una propuesta innovadora	Generar intereses	Excursión a una fábrica de juegos innovadores que reutilizan material de un punto verde.
Fase 2	**Definición objetivos**			
Fase 3	**Preguntas guía**			
	Lluvia de ideas	Elegir la innovación	Identificar intereses Generar intereses	Esta define cinco pasos para facilitar el proceso de selección, estos son: generar ideas de forma individual (sin límites), registrar las ideas, clarificar y clasificar las ideas por el grupo, evaluar las ideas según cómo sean de prometedoras, seleccionar las mejores ideas e implementar las ideas seleccionadas.
Fase 4	**Prototipar**	Elaborar el prototipo de innovación	Generar intereses	Crear prototipos de las soluciones más prometedoras identificadas en la fase anterior. Los prototipos pueden ser simples bocetos, modelos a escala, maquetas o incluso simulaciones.
Fase 5	**Exposición innovación**			

Discusión y conclusiones

En la práctica educativa analizada, hemos identificado y clasificado los instrumentos que se utilizan para el trabajo con los intereses del alumnado. De manera intencionada, se plantean dos instrumentos para identificar intereses (mapa de problemas, lluvia de ideas) y cuatro estrategias que implican la generación de intereses (mapa de problemas, happening, lluvia de ideas, prototipar).

Los instrumentos analizados se limitan a identificar y generar intereses. A pesar de que el trabajo por proyectos implica una vinculación de los contenidos escolares con los intereses del alumnado, podemos concluir que la sola implementación de metodologías innovadoras en los centros (personalización del aprendizaje) no provoca, por sí misma, un trabajo integral con y a partir de los intereses del alumnado. Una línea de mejora, en este sentido, es diseñar actividades que también trabajen de manera intencionada, sostenida y explícita la vinculación de los intereses individuales del alumnado con los contenidos escolares, a partir de estrategias de reflexión como, por ejemplo, los planes personales de aprendizaje o los diarios de aprendizaje.

Por medio de la identificación y análisis de instrumentos que permitan trabajar los intereses del alumnado, contribuimos con herramientas concretas que favorecen la implicación y el compromiso del alumnado con los

aprendizajes escolares. Las cuestiones aquí planteadas permiten orientar el diseño de prácticas de personalización centradas en el trabajo con y a partir de los intereses del alumnado, de manera que promuevan aprendizajes con mayor sentido y valor personal. Además, hemos presentado un instrumento que puede aplicarse para la observación y mejora de las prácticas educativas escolares.

Impacto y transferencia

Al situarse este estudio en un proyecto de investigación más amplio, está previsto un plan estratégico de difusión de resultados por medio de publicaciones y de devolución a los centros participantes. Se busca con ello la mejora de prácticas concretas, la difusión de la personalización del aprendizaje y la reflexión sobre su impacto positivo en los aprendizajes escolares.

Referencias bibliográficas

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.

Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why.* Corwin Press.

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.). Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015 (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2016_LaPersonalizaciónDelAprendizajeEscolar.pdf

Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 5-11). Editorial Graó.

DiGiacomo, D., Van Horne, K., Van Steenis, E., y Penuel, W. R. (2018). The material and social constitution of interest. *Learning, culture and social interaction*, *19*, 51-60. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.010

Dumont, H., y Istance, D. (2016). Análisis y diseño de ambientes de aprendizaje para el siglo XXI. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica* (pp. 18-31). OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO. (Trabajo original publicado en 2010). https://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774.003Y

Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.-R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. *Teachers College Record*, *115*(14), 136-156. https://doi.org/10.1177/016146811311501415

Fullan, M.. (2020). Learning and the pandemic: What's next? *Prospects, 49*, 25-28 https://doi.org/10.1007/s11125-020-09502-0

Gallup. (2016). *Gallup® student poll: A snapshot of results and findings*. https://cutt.ly/Fhis9SY

Harackiewicz, J., Smith, J. y Priniski, J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy Insights Behav Brain Sci, 3*(2), 220-227. https://doi.org/10.1177/2372732216655542

Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hulleman, C., Godes, O., Hendricks, B., & Harackiewicz, J. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880–895. https://doi.org/ 10.1037/a0019506

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. y Watkins, S.C. (2013). *Connected Learning: An agenda for research and design*. California: Digital Media and Learning Research Hub. https://dmlhub.net/publications/

Renninger, K.A., & Hidi, S. (2011) Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist, 46*(3), 168-184. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.

Slot, E. M., Vulperhorst, J.P., Bronkhorst, L.H., van der Rijst, R.M., Wubbels, T. (2020). Mechanism of interest sustainment. *Learning, culture and social interaction, 24*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100356

Solari, M., Vizquerra, M.I. y Engel, A. (2022) Students' interests for personalized learning: An analysis guide. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 1073-1109. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00656-3

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata

Wersch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Paidós.

“Aprenentatge servei, transformació i compromís social”. Una experiència pionera en treball interdisciplinari amb metodologia d’ApS a la Universitat de Barcelona

Antonia Buenaventura [1]
Anna Escofet [1]
Mireia Esparza [1]
Cecilia Fernández [1]
Mª del Mar Grasa [1]
Pilar Modamio [1]
Victòria Morín [1]
Cristina Poblet [1]
Joan Miquel Porquer [1]
[1] *Universitat de Barcelona, Espanya*
mesparza@ub.edu

Resum

L’Aprenentatge Servei (ApS) és una proposta educativa exitosa que permet a l’alumnat resoldre necessitats reals del seu entorn. Però molts dels problemes actuals són complexos i la interdisciplinarietat és crucial per a la seva resolució.

Aquesta combinació d’ApS i interdisciplinarietat permet dona sentit a l’educació per a la sostenibilitat, treient l’educació dels límits de les aules i formant ciutadans conscients del seu paper en la construcció d’un futur equitatiu i sostenible.

L’assignatura “Aprenentatge servei, transformació i compromís social”, una experiència pionera en treball interdisciplinari amb metodologia d’ApS, exemplifica aquest enfocament. Un grup de 15 estudiants de diversos graus, han abordat la contaminació de la platja de les 3 xemeneies, a Sant Adrià del Besós, en col·laboració amb diverses entitats del territori. Els projectes desenvolupats per l’alumnat i les entitats aborden aspectes relacionats amb la contaminació, la lluita contra l’especulació immobiliària, la conscienciació i l’educació ambiental.

Els resultats indiquen una experiència positiva, destacant el desenvolupament de competències i la vinculació dels projectes realitzats amb el futur laboral. Es destaca la necessitat d’incrementar la presencialitat inicial i millorar la difusió de l’assignatura.

Aquesta iniciativa innovadora busca impactar altres universitats mitjançant difusió a la Xarxa d’ApS Universitari de Catalunya i congressos nacionals i internacionals d’ApS.

Palabras clave: Aprenentatge servei, responsabilitat social, sostenibilitat, interdisciplinarietat

Abstract

Service Learning (SL) is a successful educational proposal that allows students to solve real needs in their environment. But many of today’s problems are complex and interdisciplinarity is crucial for their resolution.

This combination of SL and interdisciplinarity gives meaning to education for sustainability, removing education from the confines of classrooms and training citizens aware of their role in building an equitable and sustainable future.

The subject “Service learning, transformation and social commitment”, a pioneering experience in interdisciplinary work with SL methodology, exemplifies this approach. A group of 15 students from various degrees tackled the pollution of the 3 xemeneies beach, in Sant Adrià del Besós, in collaboration with various entities in the territory. The projects developed by students and organizations address aspects related to pollution, the fight against real estate speculation, awareness and environmental education.

The results indicate a positive experience, highlighting the development of skills and the link between the projects carried out and the future of work. The need to increase initial attendance and improve dissemination of the subject is highlighted.

This innovative initiative seeks to impact other universities through dissemination in the Network of high education SL from Catalonia and national and international congresses of SL.

Keywords: Service-learning, social responability, sustainability, interdisciplinarity

Introducció

L'Aprenentatge Servei (ApS) consisteix en una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat que permet als i les participants formar-se alhora que treballen sobre les necessitats reals del seu entorn o comunitat amb l'objectiu de millorar-lo (Puig et al., 2007). Impulsa, doncs, una visió de l'educació que va més enllà de les aules i connecta els coneixements acadèmics amb les necessitats reals de la comunitat, incorporant al procés d'aprenentatge la motivació que suposa el fet de pensar i treballar pel bé de la comunitat, i contribuint al desenvolupament de la identitat de l'alumnat com a futurs i futures professionals (Naval, 2008). A través d'aquest enfocament, els i les estudiants no només adquireixen coneixements i habilitats, sinó que també es converteixen en agents de canvi social, contribuint activament al benestar de la societat (Gijón, 2004).

Però els problemes contemporanis són complexos i sovint no es poden abordar de manera aïllada en disciplines específiques. Desafiaments com el canvi climàtic, la salut mundial i les desigualtats socials sovint requereixen abordatges integrats que combinin coneixements científics, humanístics i socials (Morin, 2007). Així doncs, cal impulsar una visió interdisciplinària que fomenti la col·laboració entre diferents àrees de coneixement per a abordar de manera efectiva els problemes interconnectats.

Cal, doncs, incorporar la interdisciplinarietat a la formació universitària per tal que l'alumnat no només adquireix coneixements especialitzats en la seva disciplina principal, sinó que també es vegi immers en l'exploració de les connexions i les interseccions amb altres camps. Aquest enfocament fomenta la flexibilitat cognitiva, la resolució de problemes complexos i la creativitat (Ackerman, 1988), ja que els i les estudiants desenvolupen habilitats transferibles que transcendiran les fronteres tradicionals de les seves àrees d'estudi.

Tots aquests aspectes es poden relacionar amb les competències clau que, segons la Unesco, han de tenir els ciutadans per tal de comprometre's de manera constructiva i responsable amb el món actual, i aconseguir un canvi positiu envers la sostenibilitat (Unesco, 2017). L'alumnat adquireix i desenvolupa competències com el treball en equip, la capacitat d'anàlisi, la capacitat crítica, la creativitat, el pensament sistèmic o una visió ètica de la professió i una ciutadania activa, aspectes que es desenvolupen en els projectes d'ApS i que es veuen fomentats per la interdisciplinarietat.

La combinació d'aprenentatge servei, interdisciplinarietat i sostenibilitat pot suposar una guia per assolir una educació que transcendeixi els límits de les aules i contribueixi activament a la formació de ciutadans capaços i conscients del seu paper en la construcció d'un futur sostenible i equitatiu. Amb aquesta idea, el Grup d'Innovació Docent Consolidat d'Aprenentatge-Servei a la Universitat de Barcelona (GINDOC-UB/174) va proposar l'assignatura optativa transversal "Aprenentatge servei, transformació i compromís social", que s'ha impartit per primer cop aquest curs 2023-24, i en la que estudiants de diferents ensenyaments col·laboren en grups interdisciplinars en la resolució d'un problema sota el paraigües de la sostenibilitat.

Mètode

L'assignatura "Aprenentatge servei, transformació i compromís social" és una assignatura optativa transversal de 6 crèdits ECTS, que es duu a terme al semestre de tardor i que aquest primer curs s'ha ofert als graus de Belles Arts, Biologia, Bioquímica, Biotecnologia, Ciències Ambientals, Ciències Biomèdiques, Farmàcia, Infermeria, Nutrició Humana i Dietètica, Sociologia i Treball social. Pel que fa a l'equip docent, està format per professorat de les facultats de Belles Arts, Biologia, Economia i Empresa, Educació, Farmàcia i Infermeria.

L'assignatura s'organitza en dos blocs. Hi ha un primer bloc conjunt, amb 5 sessions virtuals síncrones on es treballen aspectes generals sobre l'ApS, la responsabilitat social, la sostenibilitat i els Objectius per al desenvolupament sostenible. En aquestes sessions es presenta la problemàtica a treballar, es creen els grups de treball i es comencen a esbossar els projectes que es duran a terme. Els grups es generen en funció de les entitats que col·laboren en el projecte (un grup per entitat) i són triats per cada estudiant en funció de les seves preferències, sempre respectant la interdisciplinarietat dins del grup.

El segon bloc de l'assignatura s'inicia amb una sessió de presentació de les entitats, on representants d'aquestes exposen als grups els seus objectius i les seves necessitats en relació amb el problema a treballar. A continuació s'inicia el disseny i execució dels projectes en col·laboració amb les entitats i amb el seguiment per part del professorat en diverses sessions de tutoria, tant presencials com virtuals. Finalment, hi ha una sessió de tancament,

amb la presentació dels projectes duts a terme davant de la resta de companys i companyes, el professorat i els i les representants de les entitats.

L'avaluació de l'aprenentatge es realitza a partir d'un diari reflexiu que l'alumnat va realitzant durant tot el procés, amb diferents lliuraments. Aquests s'avaluen i els tutors de cada grup van fent un retorn al llarg de l'assignatura

Resultats

Aquest primer curs 2023-24 la problemàtica sobre la que s'ha treballat ha estat la contaminació de la platja de les 3 xemeneies, a Sant Adrià del Besós. El tema s'ha escollit per contactes previs amb algunes de les entitats i per les múltiples implicacions que té en àmbits diversos: salut, oci, especulació immobiliària, medi ambient, educació.... S'han matriculat 15 estudiants provinents dels graus de Belles Arts, Bioquímica, Ciències Ambientals, Ciències Biomèdiques, Infermeria, Nutrició Humana i Dietètica i Treball social, que s'han organitzat en 4 grups de treball interdisciplinaris. Cada grup ha treballat amb una de les entitats col·laboradores: el Col·lectiu 3 xemeneies, Airenet, Marea Verda i l'IES Vázquez Montalbán.

Els projectes duts a terme amb cada una de les entitats s'han definit amb els i les representants d'aquestes, en funció de les seves necessitats concretes. Així, el grup que ha treballat amb el col·lectiu 3 xemeneies van organitzar un mercat de segona ma per recaptar diners per al procés legal que el col·lectiu ha engegat per exigir, per via judicial, l'anul·lació completa del pla urbanístic aprovat per la Generalitat de Catalunya.

Pel que fa al grup que ha treballat amb Airenet, van desenvolupar tot un procés de creació d'una identitat de marca per a l'entitat, amb l'objectiu d'arribar a un públic més jove, fidelitzar-los com a socis i voluntaris i revitalitzar les seves accions.

El grup que va treballar amb Marea Verda també s'enfrontaven al repte de conscienciar la població sobre la contaminació de la zona pel seu passat industrial i els efectes d'aquesta sobre la salut.

Finalment, el grup que va treballar amb l'IES Vázquez Montalbán, van realitzar un taller pels joves de 3r d'ESO de l'institut, per informar-los i fer-los reflexionar sobre la problemàtica mediambiental que afecta al litoral de Sant Adrià del Besòs i Badalona i sobre les accions contaminants i el perillo que suposen.

Discussió i conclusions

L'experiència d'aquest primer curs d'aplicació ha mostrat ser molt positiva tant per a l'alumnat com per al professorat i les entitats. En una sessió final de valoració, l'alumnat va destacar com a aspectes positius la possibilitat de treballar sobre el territori en aspectes que resulten del seu interès, el desenvolupament de la creativitat per generar un projecte en el que hi hagués possibilitat d'aportar coneixements des de diverses disciplines, la capacitat per superar el fet de treballar amb persones que provenen d'àmbits diferents, amb diferents maneres d'enfocar un projecte i de treballar, diferents horaris, etc... i la vinculació d'allò que havien après amb el seu ensenyament i amb el seu futur laboral.

També van destacar aspectes a millorar en els propers cursos, com un increment de presencialitat a l'inici de curs, la possibilitat d'iniciar abans el projecte amb l'entitat o la necessitat d'una major difusió de l'assignatura i de les seves característiques entre l'alumnat mateix per tal de que més estudiants la triïn com a optativa.

Impacte i transferència

Actualment s'està començant a donar difusió al projecte per tal que d'altres universitats puguin dur a terme pràctiques similars. Així, es farà difusió entre la Xarxa d'ApS Universitari de Catalunya, al proper XII Congreso Nacional y VI Internacional de ApS i al congrés de la European Association of Service-Learning in Higher Education.

Finalment, també la Universitat de Barcelona ha fet un vídeo de difusió de l'experiència, pionera en el treball interdisciplnari amb metodologia d'ApS.

Referències bibliogràfiques

Ackerman, P. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psycology*, 117(3), pp. 288-318.

Gijón, M. (2004). "Aprendizaje servicio y necesidades sociales". A: Puig, J. (2009). Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.

Morin, E. (2007). *On va el mon? Cap a l'abisme?* Barcelona: Columna Edicions.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas. Service learning y Campus Compact. A Martínez, M. (coord.). Aprendizaje Servicio i responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Octaedro.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Evaluación de las expectativas e impacto social generados por la visita a un recinto zoológico marino [88]

Tamara Fuentes Rodríguez [1, 2]
Francisco Torner [3, 4]
Lidia Márquez Baldo [1]
Mª Natividad Orellana Alonso [1]
[1] *Universidad de Valencia, España*
[2] *Oceanogràfic, Valencia, España*
[3] *Fundación Oceanogràfic, Valencia, España*
[4] *Ciudad de las Artes y las Ciencias, Valencia, España*
Tamara.fuentes@uv.es

Resumen

El presente trabajo presenta los resultados obtenidos tras la evaluación de las expectativas y conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino de los escolares que visitan el Oceanogràfic. Se trata de un diseño pre-experimental de un solo grupo con tres momentos de medición: pretest, postest y seguimiento a los tres meses. El instrumento consta de 3 escalas validadas: conocimientos, actitudes y conductas sobre el medio marino y su conservación, además de preguntas referentes a la visita. La muestra está formada por 598 sujetos (Pre-Post) y 468 sujetos (Pre-3Meses), siendo la edad media de los participantes en ambos casos de 11 años. Los resultados muestran que existe un aumento en los conocimientos tras la visita, incrementándose a los tres meses. Observamos también que hay una relación entre las expectativas que tienen los escolares sobre su visita y la ganancia de conocimiento. Estos resultados son alentadores, sin embargo, es necesario seguir investigando en este ámbito para poder garantizar la efectividad de las acciones educativas y poder maximizar el potencial de los zoológicos y acuarios para inspirar acciones positivas hacia la protección del medio ambiente.

Palabras clave: zoológico, educación, impacto social, conocimientos, expectativas.

Abstract

This study presents the results obtained from evaluating the expectations and knowledge regarding biodiversity and marine conservation among schoolchildren visiting the Oceanogràfic. It employs a pre-experimental single-group design with three measurement points: pretest, posttest, and a three-month follow-up. The instrument comprises three validated scales: knowledge, attitudes, and behaviors concerning marine environment and its conservation, in addition to questions regarding the visit. The sample consists of 598 subjects (Pre-Post) and 468 subjects (Pre-3Months), with the average age of participants in both cases being 11 years old. The results demonstrate an increase in knowledge following the visit, which further improves at the three-month mark. Furthermore, we observe a correlation between schoolchildren's expectations regarding their visit and knowledge gain. While these results are encouraging, further research in this area is necessary to ensure the effectiveness of educational efforts and to maximize the potential of zoos and aquariums in inspiring positive actions towards environmental protection.

Keywords: zoos, education, impact, knowledge, expectations.

Introducción

Los zoológicos y acuarios han evolucionado con los años, cambiando su único enfoque antropocéntrico del entretenimiento humano (Kusiak, 2015) hacia un enfoque más educativo y concienciador. Hoy en día, estos espacios han adoptado la idea de que una de sus principales responsabilidades -si no su objetivo final- es proporcionar formación para aumentar la conciencia y comprensión de la biodiversidad, y ayudar a sus visitantes a

88 Financiado a través del convenio suscrito entre la Fundación Oceanogràfic, la Ciudad de las Artes y las Ciencias y la Universitat de València.

tomar medidas personales para conservarla, pero, "¿realmente están los esfuerzos educativos de los zoológicos y acuarios dirigidos hacia sus millones de visitantes logrando resultados significativos?" (WAZA, 2014, p.1).

Podemos encontrar diferentes estudios realizados con resultados positivos sobre este ámbito de investigación (Adelman et al, 2000; Clifford-Clarke et al., 2022; Counsell et al., 2020; Kleespies et al., 2022; Kusiak, 2015; Lukas y Ross, 2005; Lukas y Ross, 2014; Marino et al., 2010; Moss et al., 2014; Moss et al., 2017; Sattler y Bogner, 2017; Wagner et al., 2009). No obstante, como señalan Sattler y Bogner (2017), sigue existiendo una escasa investigación en este campo de estudio.

Ante este desafío, el Oceanogràfic de la ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia se plantea la necesidad de realizar una evaluación con objeto de asegurar y mejorar la eficacia de sus acciones, haciendo especial hincapié en el impacto social.

El presente trabajo forma parte del proyecto "BIODIVER-Biodiversidad y sociedad: evaluación de expectativas e impacto en los visitantes del Oceanogràfic", realizado por el grupo de investigación MIETIC de la Universitat de València junto a la Ciudad de las Artes y las Ciencias y a la Fundación Oceanogràfic, centrándonos en los conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino, así como la influencia que las expectativas pueden tener en la visita de los escolares.

Método

Se ha utilizado un diseño pre-experimental de un solo grupo con un pretest el día previo a la visita, postest el día posterior, y seguimiento a los tres meses de la visita.

El instrumento de recogida de información consta de tres escalas validadas (Almerich et al., 2023) que evalúan las dimensiones: Conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino, Actitudes hacia el medio marino y su conservación y Conductas de protección y conservación del medio marino, además de una serie de preguntas sociodemográficas y otras relacionadas con la visita, entre ellas, una cuestión que hace referencia a las expectativas -figura 1-, solicitándoles que seleccionen qué esperan de su visita atendiendo a las siguientes afirmaciones:

10. ¿Qué esperas de tu visita al Oceanogràfic?

	Nada	*Poco*	*Algo*	*Bastante*	*Mucho*
1. Pasármelo bien					
2. Ver muchos animales.					
3. Aprender sobre animales.					
4. Aprender sobre la conservación del medio ambiente.					

Figura 1

Pregunta sobre expectativas de la visita

A partir del sumatorio de las 4 expectativas, se establecieron tres niveles en función de las puntuaciones (Bajas, Medias, Altas).

En el presente estudio nos centraremos tanto en las expectativas sobre la visita como en la escala de Conocimientos sobre biodiversidad y conservación del medio marino. Esta consta de 11 ítems con tres opciones de respuesta: Falso, No lo sé, Verdadero. La puntuación total de la escala es la suma de los ítems respondidos correctamente.

El muestreo se realizó entre los centros de la Comunidad Valenciana que habían realizado una reserva para visitar el Oceanogràfic y cumplían con las características de la población objetivo (grupos desde 4º de primaria a 1º de ESO). Se contactó con los centros, se explicaron los objetivos del proyecto y cuando accedían a participar en el estudio, se tramitaron las autorizaciones, permisos pertinentes y se concertaron las citas para el pase de los cuestionarios.

El día previo, el día posterior y tras 3 meses de la visita al Oceanogràfic, se acudía al centro educativo para la aplicación de los cuestionarios. Se les explicaba los escolares el modo de respuesta y eran ellos mismos quienes debían leerlo y completarlo para evitar sesgos derivados de la intervención del encuestador o de la deseabilidad social.

La muestra está formada por los 598 sujetos que participaron en el Pre y Post y por 468 sujetos que también participaron a los 3 meses. La distribución está equilibrada en cuanto al género, cercano al 50% de chicos y chicas en ambos casos. La edad media de los participantes es de 11 años, (Pre-Post: Std= 1,3; Pre-3Meses: Std= 1,2).

Para los análisis, hemos utilizado el IBM SPSS versión 28, se ha realizado un análisis de varianza de medidas repetidas para examinar los efectos del Momento temporal, el Nivel de Expectativa de la visita y su interacción en los Conocimientos sobre Biodiversidad y Conservación del Medio Marino. Señalar que, aunque evaluamos tres momentos temporales, no los hemos utilizado en la misma prueba como variable intragrupo ya que la distancia de tiempo entre ellos no es equivalente por lo que utilizaremos la variable momento temporal por un lado como "Pre y Post" y posteriormente como "Pre y 3Meses".

Resultados

En la Tabla1 podemos ver los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas, se trata de un diseño mixto 2*3 donde la variable intragrupo es el momento temporal (pre-post) y la variable entregrupo es el nivel de expectativas. Existen diferencias estadísticas altamente significativas (p<.001) tanto en el momento temporal como en el nivel de expectativa, así pues, también encontramos diferencias significativas en la interacción entre estas variables (p<.043). No obstante, en todas ellas, el tamaño del efecto es pequeño.

Tabla 1

Resultados del ANOVA entre grupos en cada uno de los momentos (Pre-Post) para la Escala de Conocimientos sobre Biodiversidad y Conservación del Medio Marino.

	F	gl	Sig	Eta parcial al cuadrado
Momento temporal (PRE-POST)	16,797	1	<,001	,027
Nivel de Expectativa	7,631	2	<,001	,025
Momento temporal*Nivel de Expectativa	3,171	2	,043	,011

En la comparación entre el Pre y los 3 meses (seguimiento) -ver tabla 2- observamos que existen diferencias altamente significativas (p<.001) tanto en la variable momento temporal como en el nivel de expectativas, considerándose el tamaño del efecto moderado en ambos casos (η^2 = 0,049 y 0,046). No obstante, no existen diferencias significativas en la interacción de ambas variables.

Tabla 2

Resultados del ANOVA entre grupos en cada uno de los momentos (Pre y 3Meses) para la Escala de Conocimientos sobre Biodiversidad y Conservación del Medio Marino.

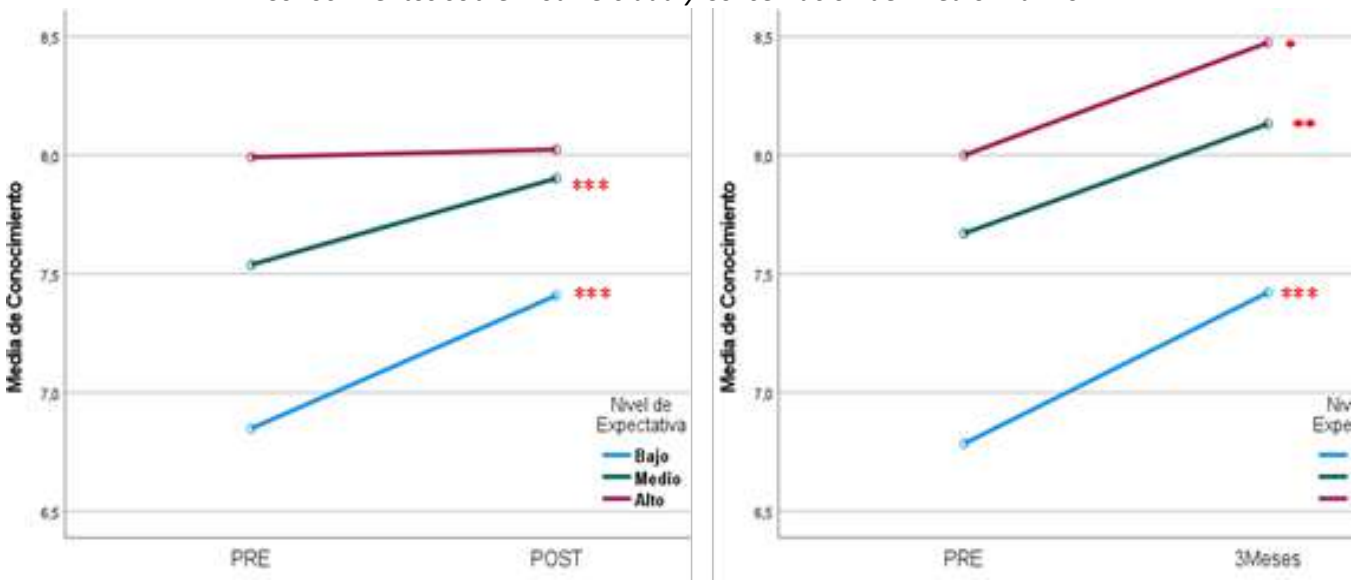
	F	gl	Sig	Eta parcial al cuadrado
Momento temporal (PRE-3M)	24,063	1	<,001	,049
Nivel de Expectativa	11,140	2	<,001	,046
Momento temporal*Nivel de Expectativa	,301	2	,740	,001

Como se aprecia en la Figura 2, existe una ganancia de conocimiento tras la visita (A) y esta se mantiene a los 3 meses (B), siendo estadísticamente significativas estas diferencias entre el Pre y Post en los niveles de expectativas Bajo y Medio, así como en los tres niveles en el caso del Pre y 3Meses. En el caso del nivel Alto de expectativas, no existen diferencias significativas entre el Pre y Post, posiblemente, debido a que ya parten de una puntuación de conocimientos elevada.

Al tratarse de conocimientos, no es de extrañar que haya una ganancia mayor a los tres meses ya que siguen teniendo materias relacionadas con el medio ambiente y quizás otras experiencias adicionales de aprendizaje o interacciones con el entorno natural, aspectos que podrían reforzar y ampliar el conocimiento adquirido durante la visita.

Figura 2

Representación de las medias para cada Nivel de expectativas, en cada momento temporal para la Escala de Conocimientos sobre Biodiversidad y Conservación del Medio Marino.



(*p<.05. **p=.001. ***p<.001)

Discusión y conclusiones

Como muestran los resultados, existe una ganancia en conocimientos tras la visita al Oceanogràfic y esta se mantiene en el tiempo (3meses).

Por otro lado, también observamos que las expectativas previas a la visita que tienen los escolares tienen un impacto significativo en sus conocimientos, siendo los que tienen un nivel de expectativas menor, los que más incrementan su puntuación, sin olvidar que los que tenían expectativas altas partían de un conocimiento mayor.

Por tanto, es conveniente tener en cuenta esta variable, comprenderla y gestionarla para poder garantizar experiencias que sean satisfactorias y a su vez, promuevan el aprendizaje sobre la biodiversidad y su conservación.

Impacto y transferencia

A través del presente estudio, podemos afirmar que el Oceanogràfic ha generado un impacto en sus visitantes escolares, influyendo en la ganancia de conocimientos sobre Biodiversidad y Conservación del Medio Marino, tal y como hemos comentado anteriormente.

En la actualidad, los acuarios y zoológicos tienen un papel fundamental en la sociedad al promover la educación medioambiental, la conservación y la investigación (WAZA, 2020). Son un nexo de unión entre sociedad y biodiversidad y pueden proporcionar oportunidades únicas para conseguir que las personas se conecten con el medio ambiente, favoreciendo su valoración y respeto e inspirando acciones para su conservación.

Por último, cabe destacar la necesidad de seguir evaluando las acciones realizadas por estas instituciones para poder garantizar tanto su efectividad como su calidad e impacto. La evaluación nos permite asegurar que los recursos se utilizan de manera eficiente y nos posibilita maximizar el potencial de estos centros para inspirar acciones positivas hacia la protección del medio ambiente.

Referencias bibliográficas

Adelman, L. M., Falk, J. H., y James, S. (2000). Impact of National Aquarium in Baltimore on Visitors' Conservation Attitudes, Behavior, and Knowledge. *Curator: The Museum Journal, 43*(1), 33-61.

Almerich, G., Orellana, N., Díaz-García, M. I., Márquez, L. & Fuentes, T. (2023). *Biodiversidad y Sociedad (BIODIVER). Informe Final: Validación de las escalas de visitantes y escolares.* Documento no publicado.

Clifford-Clarke, M.M., Whitehouse-Tedd, K., y Ellis, C.F. (2022). Conservation Education Impacts of Animal Ambassadors in Zoos. *Journal of Zoological and Botanical Gardens*, *3*(1), 1-18. https://doi.org/10.3390/jzbg3010001

Counsell, G., Moon, A., Littlehales, C., Brooks, H., Bridges, E., y Moss, A. (2020). Evaluating an in-school zoo education programme: an analysis of attitudes and learning. *Journal of Zoo and Aquarium Research, 8(*2), 99-106.

Kleespies, M. W., Feucht, V., Becker, M., y Dierkes, P. W. (2022). Environmental Education in Zoos—Exploring the Impact of Guided Zoo Tours on Connection to Nature and Attitudes towards Species Conservation. *Journal of Zoological and Botanical Gardens, 3*(1), 56–68. https://doi.org/10.3390/jzbg3010005

Kusiak, M. S. (2015). *Conservation or Exploitation? Assessing the Education Impact of Accredited Zoological Institutions* [Tesis doctoral, Universidad de Waterloo]. http://hdl.handle.net/10012/9657

Lukas, K. E., y Ross, S. R. (2005). Zoo Visitor Knowledge and Attitudes toward Gorillas and Chimpanzees. *Journal of Environmental Education*, *36*(4), 33-48.

Lukas, K. E., y Ross, S. R. (2014). Naturalistic Exhibits May Be More Effective than Traditional Exhibits at Improving Zoo-Visitor Attitudes toward African Apes. *Anthrozoos*, *27*(3), 435-455.

Marino, L., Lilienfeld, S. O., Malamud, R., Nobis, N., y Broglio, R. (2010). Do Zoos and quariums Promote Attitude Change in Visitors? A Critical Evaluation of the American Zoo and Aquarium Study. *Society & Animals, 18*(2), 126-138. https://brill.com/view/journals/soan/18/2/article-p126_2.xml

Moss, A., Jensen, E., y Gusset, M. (2014). Evaluating the contribution of zoos and aquariums to Aichi Biodiversity Target 1. *Conservation Biology*, *29*(2), 537-544. https://conbio.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cobi.12383

Moss, A., Jensen, E., y Gusset, M. (2017). Impact of a global biodiversity education campaign on zoo and aquarium visitors. *Frontiers in Ecology and the Environment*, *15*(5), 243-247. https://esajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/fee.1493

Sattler, S., y Bogner, F. X. (2017). Short-and long-term outreach at the zoo: Cognitive learning about marine ecological and conservational issues. *Environmental Education Research*, *23*(2), 252-268. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2016.1144173

Wagner, K., Chessler, M.., York, P., y Raynor, J. (2009). Development and Implementation of an Evaluation Strategy for Measuring Conservation Outcomes. *Zoo Biology*, *28*(5), 473-487.

World Association of Zoos and Aquariums (2014). *A Global Evaluation of Biodiversity Literacy in Zoo and Aquarium Visitors*. Gland: World Association of Zoos and Aquariums (WAZA). https://www.researchgate.net/publication/266444881_A_Global_Evaluation_of_Biodiversity_Literacy_in_Zoo_and_Aquarium_Visitors

El cambio climático en alumnado andaluz de educación secundaria: creencias, percepciones, conocimientos y fuentes de información [89]

Enrique González-Muñoz [1]
José Gutiérrez-Pérez [1]
[1] *Universidad de Granada 1, España*
Email de correspondencia: egmunoz@ugr.es

Resumen

El presente estudio analizar las creencias, conocimientos y percepciones de 1050 estudiantes de 1º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Andalucía sobre el cambio climático (CC). Además, se estudia el posible efecto que la frecuencia de uso de fuentes de información consultadas pudieran tener sobre dichas variables.

Los resultados revelan una baja tasa de negacionismo climático junto con una percepción intermedia-alta del riesgo asociado al fenómeno. Asimismo, señalan un conocimiento limitado sobre el cambio climático entre los estudiantes, lo que subraya la necesidad de mejorar la educación climática en este grupo. Además, se identificaron diferencias en el uso de medios de información en relación con las percepciones de riesgo y los conocimientos sobre soluciones paliativas. Estos hallazgos resaltan la importancia de comprender cómo los medios de comunicación influyen en las actitudes y acciones frente al cambio climático entre los jóvenes.

Palabras clave: Cambio climático; Enseñanza secundaria; Educación ambiental; Educación para el desarrollo sostenible

Abstract

This study examines the beliefs, knowledge, and perceptions of 1050 students in the 1st and 4th years of Compulsory Secondary Education (ESO) in Andalusia regarding climate change (CC). Additionally, the study investigates the potential impact of the frequency of consulted information sources on these variables.

The findings indicate a low incidence of climate denialism and an intermediate to high perception of the risks associated with the phenomenon. The authors indicate a limited knowledge of climate change among students, emphasising the need to improve climate education among this group. Additionally, differences in media use were identified in relation to risk perceptions and knowledge of mitigation solutions. These findings underscore the importance of understanding how media influence attitudes and actions on climate change among young people.

Keywords: Climate change; Secondary education; Environmental education; Education for sustainable development

Introducción

El cambio climático (CC) es uno de los problemas ecosociales más relevantes a los cuales debe hacer frente la humanidad. Año tras año, los niveles de concentración de gases de efecto invernadero (GEI) en la atmósfera, suelo y, especialmente, mares y océanos incrementa. Todo ello pese a la existencia de acuerdos internacionales cuyo objetivo es limitar las emisiones GEI, como el Acuerdo de París o Kyoto (WMO, 2023). La tendencia observada respecto a esta situación genera preocupación y numerosas dudas en la población respecto a la relevancia otorgada por parte de los organismos de poder a la respuesta para mitigar los efectos nocivos del CC: como son la prevalencia e intensidad de fenómenos climáticos extremos, la subida de la temperatura global media, la pérdida de biodiversidad, entre otras (IPCC, 2023; IPSOS, 2023).

Diversos estudios demoscópicos señalan un cambio en la prevalencia del negacionismo climático entre la población español. Concretamente se observa cómo el denominado *negacionismo puro* es cada vez más residual entre las muestras estudiadas. Sin embargo, se perciben nuevas formas de negacionismo ligadas a desinformación y

89 Este trabajo forma parte del Proyecto financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Plan Nacional de I+D 2022, en el marco del Proyecto **PID2022-136933OB-C22** "Educar a tiempo: formación disruptiva y recursos pedagógicos de calidad como catalizadores del cambio climático". Ha contado con la ayuda **FPU20/03615** concedida por la Universidad de Granada y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

al obstruccionismo mediante la propagación de mensajes más sutiles pero igualmente dañinos. En su estudio, Jiménez-Gómez y Martín-Sosa (2022) analizaron la presencia de argumentos escépticos en los medios impresos y digitales de España entre los años 2015 y 2021, con una muestra de 147 y, de los cuales, 109 se encontraron en la sección de Opinión. Este tipo de mensajes, así como los promovidos por medio de redes sociales como Youtube, X y Tik tok (Abellán, 2021; Moreno, 2022) permean el discurso de los jóvenes españoles hacia narrativas de despreocupación y baja percepción de riesgo (Fundación AXA, 2024; González-Anleo, 2024).

El presente estudio analizar las creencias, conocimientos y percepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Andalucía sobre el CC. Además, se estudia el posible efecto que la frecuencia de uso de fuentes de información consultadas pudieran tener sobre dichas variables.

Método

Se ha realizado un estudio descriptivo-inferencial por encuesta, de carácter cuantitativo. El instrumento, elaborado ad hoc, es la tercera generación de un cuestionario sometido a numerosas revisiones y validaciones por comité de expertos, así como diversos pilotajes previos con una buena validad y fiabilidad para las diferentes dimensiones que lo conforman. Consta de un total de 7 dimensiones, de las cuales se abordan en la presente comunicación las relativas a B2. Conocimientos sobre CC, B3. Creencias y percepciones sobre CC y B4. Fuentes de información consultadas sobre CC. El software utilizado para el tratamiento estadístico de los datos analizados es SPSSv.29.

La muestra está conformada por un total de 1050 estudiantes de ESO. El 56.2% se encuentra en 1º de ESO y el 43.8% en 4º de ESO. Comprenden edades entre los 12 y 18 años. La distribución de la identidad de género es de un 50.04% femenino y un 49.96% masculina.

Las pruebas de fiabilidad realizadas al cuestionario obtienen una puntuación de Alfa de Cronbach de .87, considerado un nivel bueno para el estadístico (González y Pazmiño, 2015). Además, obtienen significaciones inferiores a α=0,01 en las pruebas de aditividad de Tukey y T^2 de Hotelling, lo que permite el estudio por dimensiones.

Resultados

Creencias y percepciones de riesgo ante el cambio climático

En primer lugar, se analiza la creencia en la existencia del CC por parte de la población mediante el análisis de los resultados del ítem "28.¿Crees que el cambio climático está ocurriendo?". El 97.2% confirmó su creencia con la existencia actual del fenómeno, mientras que un 2.8% lo negó (Figura 1).

Por otro lado, se estudia la percepción de riesgo personal y local entre el estudiantado de ESO mediante las preguntas "34.¿Cuánto puede afectar el CC a tu localidad?" y "35.¿Cuánto puede afectar el CC a tu vida diaria?". En este caso, las puntuaciones medias obtenidas por la muestra son de 3.98 y 3.64 respectivamente, sobre un máximo de 5 puntos.

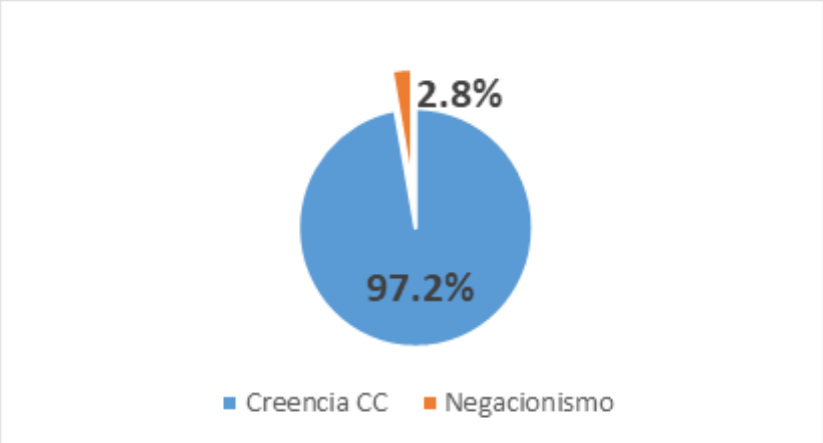


Figura 1

Escasa prevalencia del negacionismo climático en la muestra

Conocimientos del alumnado andaluz sobre el cambio climático

En relación a los conocimientos, se pidió al alumnado que rellenase una batería de 21 ítems que buscan explorar los niveles de conocimientos de esta población en tres sub-dimensiones: Causas del CC (n=5), Consecuencias del CC (n=8) y Soluciones mitigación/adaptación al CC (n=8). Las puntuaciones alcanzadas para cada sub-dimensión, así como la puntuación global de la dimensión, en relación a la media y desviación estándar se presentan en la Tabla 1. Todos los ítems se valoraron en una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Tabla 1

Estadísiticos descriptivos conocimientos CC

Sub-dimensiones	**Media**	**Desviación estándar**
CausasCC	3.16	.46
ConsecuenciasCC	2.89	.36
Soluciones paliativasCC	2.79	.46
Total conocimientosCC	2.95	.30

Fuentes de información consultadas y su influencia en creencias, percepciones y conocimientos de estudiantes de ESO andaluces sobre cambio climático

Para comprobar posibles diferencias de grupo atribuibles a una mayor o menor frecuencia de uso de diferentes fuentes de información en relación a las variables anteriormente exploradas en el estudio. Para ello se realiza la prueba no paramétrica inferencial de Kurskal-Wallis, con un nivel de significancia de $\alpha<0,05$* y/o $\alpha<0,01$**. Las fuentes de información son: RedesSociales (online y físicas), MediosTradicionales (TV, periódicos, etc.) y MediosEspecializados (Instituto, profesorado, grupos ecologistas, etc.).

Tabla 2

Inferenciales Fuentes de información consultades y resto de variables

Ítem	**Redes Sociales**	**Medios Tradicionales**	**Medios Especializados**
CreenciaCC	.06	.08	.93
Riesgo Local	**.04***	**.00****	**.00****
Riesgo Personal	**.00****	**.00****	**.00****
CausasCC	.62	.54	.42
ConsecuenciasCC	.39	.06	.06
Soluciones paliativasCC	**.00****	**.00****	**.00****
Total conocimientosCC	.20	.17	.07

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos indican baja prevalencia de negacionismo puro entra la población de ESO andaluza estudiada (2.8%). Estos datos son muy esperanzadores y, aunque en una medida mucho menor y por ende más positiva, se muestran coherentes con los resultados obtenidos por estudios demoscópicos en población general y joven en España, donde se observa una prevalencia del negacionismo puro entorno al 8% (Fundación AXA, 2024; González-Anleo, 2024; Meira et al., 2013).

En relación con la percepción de riesgo respecto al CC, se observa cómo las puntuaciones medias obtenidas para el riesgo local (3.98) y personal (3.64) son cercanas a una valoración alta (4 sobre 5 puntos). Es importante señalar cómo el riesgo percibido en el ámbito personal es inferior al a nivel local. Esto puede deberse a sensación de distanciamiento con el CC como problemática sistémica pero, a su vez, relativamente abstracta. Estos resultados se encaminan, en cierta medida, con los obtenidos por González-Anleo et al. (2024) en su demoscopia de jóvenes españoles, en la cual un 40.05% de los mismos afirmó estar bastante o totalmente deacuerdo en que la

"crisis ecológica de la humanidad" està siendo exagerada en gran medida. Es necesario profundizar con mayor detenimiento en estos resultados y apoyarlos con un análisis temático-narrativo de respuestas abiertas al respecto.

El alumnado de ESO andaluz muestra puntuaciones medias inferiores al punto de corte intermedio (3 sobre 5) para conocimientos sobre consecuencias, soluciones paliativas y la puntuación general, siendo la única excepción los conocimientos sobre causas con un valor algo superior (3.16). Estos resultados, junto con los observados en creencia y riesgo, indican la necesidad de una posible mejora en la alfabetización climática del alumnado de ESO andaluz, siendo especialmente relevante no descuidar su educación en ninguno de los tres ámbitos, puesto que podría generar desbalances cognitivos sobre la temática que lleven hacia percepciones de riesgo excesivas o insignificantes, llevando en ambos sentidos hacia una posible inacción.

La frecuencia de uso de las diferentes fuentes de información estudiadas, se observa cómo no existen diferencias significativas en este sentido para la creencia en el CC ni sus causas. Esto es coherente con los estudios anteriormente expuestos que afirman cómo el negacionismo puro (niega su existencia o la causa humana) no mantiene una influencia mediática actualemente. Sin embargo, sí se perciben diferencias significativas para la frecuencia de uso de cualquiera de los tres medios en relación a las perepciones de riesgo (local e individual) y los conocimientos relativos a soluciones paliativas. Se considera fundamental y necesario explorar en mayor profundidad cómo una mayor tasa de consumo de diferentes medios de información puede generar cambios en las percepciones de riesgo y de capacidad de acción frente al cambio climático.

Impacto y transferencia

Los resultados de este estudio revelan una baja prevalencia de negacionismo del cambio climático entre los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Andalucía, lo que sugiere una creciente conciencia ambiental en esta población. La discrepancia entre la percepción del riesgo a nivel local y personal resalta la importancia de abordar el cambio climático desde una perspectiva más cercana y tangible para los individuos. Estos hallazgos destacan la necesidad de mejorar la educación climática en áreas clave como el conocimiento de las consecuencias y soluciones, para fomentar una comprensión equilibrada y una acción más efectiva. Además, la influencia de diferentes fuentes de información en las percepciones de riesgo y la capacidad de acción sugiere la necesidad de investigaciones futuras sobre estrategias de comunicación climática más efectivas y el papel de los medios en la formación de actitudes y comportamientos hacia el cambio climático. Estos resultados tienen implicaciones significativas para el diseño de programas educativos y campañas de concienciación climática, así como para la formulación de políticas dirigidas a abordar este desafío global.

Referencias bibliográficas

Abellán, M.A. (2023). El cambio climático: negacionismo, escepticismo y desinformación. *Tábula Rasa,* (46), 283-401. https://doi.org/10.25058/20112742.n37.13

González-Anleo, J.M., Lema-Blanco, I. y Pérez, A. (2024). *Informe Jóvenes y Medioambiente 2023 Fundación SM*. Equipo diseño Fundación SM. https://www.yumpu.com/es/document/read/68602074/informe-jovenes-y-medioambiente-2023-fundacion-sm

González, J. y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando, 2*(1), 62-67.

IPSOS. (27 de noviembre del 2023). *La población española, los europeos que menos perciben que estén haciendo algo para combatir el cambio climático.* IPSOS. https://www.ipsos.com/es-es/seven-in-ten-people-anticipate-climate-change-will-have-severe-effect-their-area-within-next-ten-years

Jiménez-Gómez, I. y Martín-Sosa, S. (2022). Análisis discursivo del escepticismo climático en los medios impresos y digitales españoles entre 2015 y 2021. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *28*(3), 525-536. https://doi.org/10.5209/esmp.80779

Meira, P.A., Gutierrez, J., Arto, M. y Escoz, A. (2018). Influence of academic education vs. common culture on the climate literacy of university students. PsyEcology, 9, 301-340. https://dioi.org/10.1080/21711976.2018.1483569

Olmeda, T. M. (2022). Del negacionismo climático al obstruccionismo: el argumentario de la inacción y su amplificación en YouTube. *Dilemata: Revista Internacional de* Éticas *Aplicadas,* (38), 119-134. https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000489

The Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]. (2022). *Climate Change 2023: Synthesis Report. Summary for Policymakers*. IPCC. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf

World Meteorological Organization [WMO]. (15 de noviembre del 2023). *Greenhouse Gas concentrations hit record high. Again.* World Meteorological Organization. https://wmo.int/news/media-centre/greenhouse-gas-concentrations-hit-record-high-again

Competencias en sostenibilidad en los planes de estudios en Educación: El caso de las universidades andaluzas (España) [90]

Abigail López-Alcarria [1]
María de Fátima Poza-Vilches [1]
Teresa Pozo-Llorente [1]
José Gutiérrez-Pérez [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
abigail@ugr.es; fatimapoza@ugr.es; mtpozo@ugr.es; jguti@ugr.es

Resumen

En los últimos años, las universidades han incrementado su interés en la sostenibilidad, con implicaciones importantes para la gestión, la investigación, la enseñanza y la extensión universitaria. Este impulso se debe a la necesidad de cultivar competencias que permitan a las personas reflexionar sobre sus acciones y sus efectos en ámbitos sociales, económicos, ambientales y culturales, a nivel local y global, con el fin de promover comunidades sostenibles. En diferentes foros como la Conferencia de Rectores Universitarios Españoles (CRUE), se ha reconocido la importancia de desarrollar competencias multidimensionales para educar en sostenibilidad, integrando conocimientos, comprensión, acción y responsabilidad social en los estudiantes. Este estudio analiza la inclusión de competencias en sostenibilidad en los planes de estudio en Educación andaluces a través de sus guías docentes. Utilizando una rúbrica de evaluación específica, se examinaron las guías de nueve universidades públicas, abarcando programas en educación, humanidades y ciencias ambientales. Los resultados indican variaciones en la presencia de estas competencias según la universidad y la titulación. Este estudio refleja el compromiso de las facultades de educación andaluzas con la sostenibilidad, pero demuestra que todavía las competencias en sostenibilidad han de ser abordadas con mayor profundidad y desde modelos de ambientalización universitaria.

Palabras clave: Educación para el desarrollo sostenible, Desarrollo de Competencias, Enseñanza Superior, Universidad, Programas de Educación.

Abstract

In recent years, universities have increased their interest in sustainability, with important implications for management, research, teaching and university extension. This drive is due to the need to cultivate skills that allow people to reflect on their actions and their effects in social, economic, environmental and cultural spheres, at a local and global level, in order to promote sustainable communities. In different forums such as the Conference of Spanish University Rectors (CRUE), the importance of developing multidimensional competencies to educate in sustainability has been recognized, integrating knowledge, understanding, action and social responsibility in students. This study analyzes the inclusion of sustainability competences of Andalusian education curricula through their teaching guides. Using a specific evaluation rubric, guidelines from nine public universities were examined, spanning programs in education, humanities, and environmental sciences. The results indicate variations in the presence of these competencies depending on the university and the academic program. This study reflects the commitment of Andalusian education faculties to sustainability but demonstrates that sustainability competencies still need to be addressed in greater depth towards university environmentalization models.

Keywords: Education for Sustainable Development, Skills Development, Higher Education, University, Education Programs.

Introducción

En las últimas décadas, las universidades han mostrado un creciente interés en la sostenibilidad con implicaciones importantes para la gestión, la investigación, la enseñanza y la extensión universitaria (Benayas et al., 2003; Gutiérrez y González, 2005; Barrón et al., 2010; Tilbury, 2011; Segalás et al., 2012; Murga y Novo, 2015; Alba, 2016).

Uno de los motivos que impulsan estas iniciativas se centra en fomentar el desarrollo de competencias que capaciten a las personas para reflexionar sobre sus propias acciones, considerando sus impactos en ámbitos

90 El trabajo recogido en esta contribución es parte de la ayuda PID2022-136933OB-C22 (“Educar a tiempo ante la emergencia climática y la transición socioecológica” -RESCLIM@TIEMPO-), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

sociales, económicos, ambientales y culturales desde una perspectiva local y global, con el fin último de promover comunidades sostenibles (UNESCO, 2016). En esta línea se demanda el fomento de competencias fundamentales de naturaleza multidimensional para educar en sostenibilidad (Figura 1) que capaciten al estudiantado a integrar de manera constructiva y responsable en la sociedad los conocimientos adquiridos (Bianchi et al., 2022; Cebrián et al., 2014; Leal et al., 2015; Murga, 2014; 2015; Poza-Vilches et al., 2019; 2020; 2022 o Wiek et al., 2011; 2015).

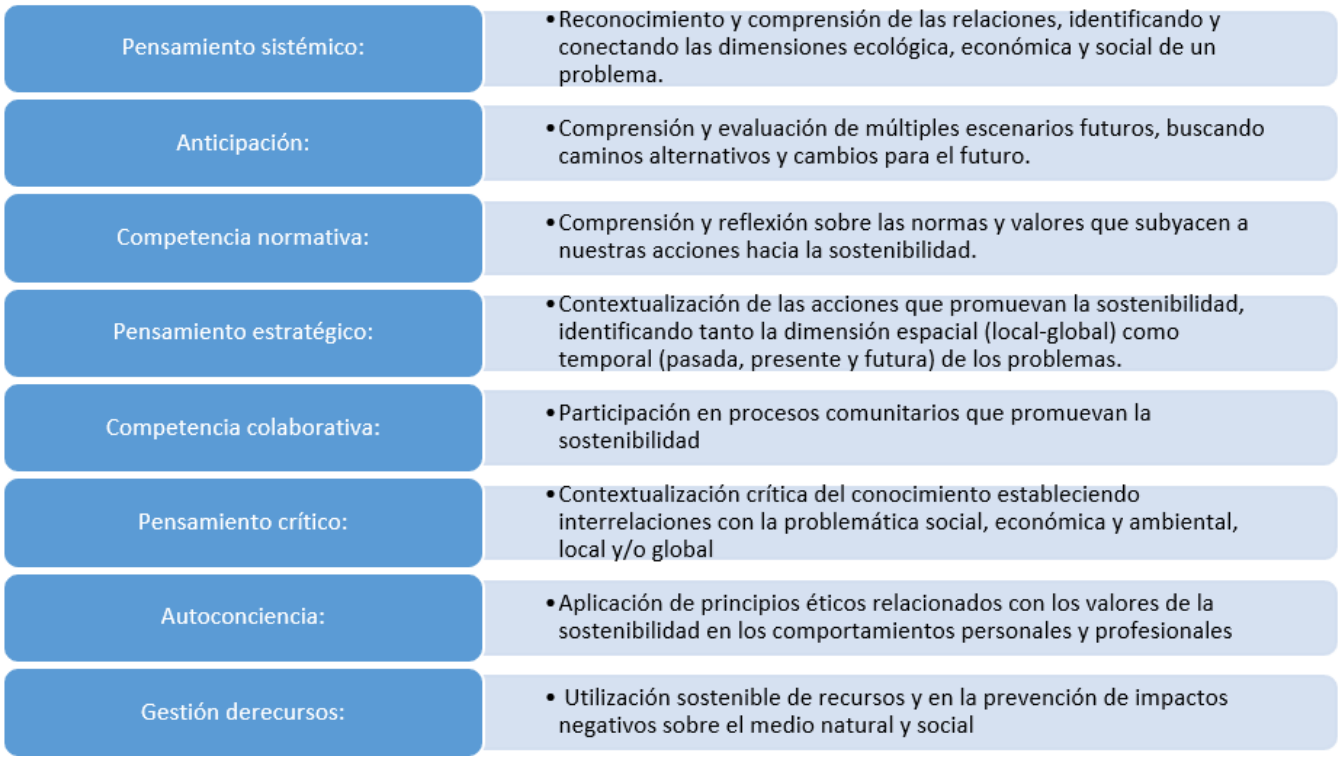


Figura 1.

Competencias en sostenibilidad.

Fuente: Elaboración propia. *Adaptado de Cebrián et al. 2014; Leal et al. 2015, Murga, 2014; 2015; Wiek et al. 2011; 2015.*

Para trabajar en las prescripciones que marcan los ODS mediante la incorporación de competencias vinculadas a la sostenibilidad en la educación superior, el profesorado debe reestructurar profundamente sus procesos de enseñanza, incorporando acciones enfocadas a la inclusión de la sostenibilidad y los ODS en las guías docentes de sus materias.

Para desarrollar este tipo de habilidades es crucial emplear un enfoque metodológico innovador que integre la adquisición de conocimientos con su aplicación efectiva en la educación práctica. El profesorado debe seleccionar aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que prioricen los valores éticos de la sociedad, como la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente. Esto implica la inclusión de modelos educativos prácticos y el uso de enfoques basados en proyectos para asegurar una educación para la sostenibilidad efectiva y significativa.

Tomando como referencia estas premisas, analizar en qué medida están presentes las competencias en sostenibilidad en las guías docentes de las materias universitarias, objetivo del estudio que se presenta, se convierte en el paso previo desde donde planificar intervenciones encaminadas a la incorporación de la sostenibilidad en la educación superior.

Método

Instrumento

La recogida de información se llevó a cabo con una Rúbrica de Evaluación de la Sostenibilidad en los Planes de Estudio Universitarios (RESPEU), diseñada específicamente para este estudi.

La estructura de esta rúbrica gira en a los cuatro aspectos objeto de estudio: competencias en sostenibilidad, ODS, metodología sostenible y evaluación relacionada con la sostenibilidad. Cada uno de estos aspectos se describe en una escala común que va desde niveles básicos donde no se considera y no aparece hasta niveles avanzados donde está completamente integrado en todos los elementos de la guía.

La revisión de los instrumentos utilizados en otros estudios (Cebrián et al. 2014; Leal et al. 2015, Murga, 2014; 2015; Wiek et al. 2011; 2015) y el juicio de expertos/as han sido las estrategias que nos han permitido validar el contenido de la rúbrica utilizada; rúbrica concebida como una herramienta de autoevaluación que permite al profesorado universitario reflexionar sobre el grado de integración de las competencias en sostenibilidad en sus materias y tomar medidas en consecuencia (Figura 2).

Competencias	Descripción de la competencia	Escala				Lugar en el que aparece (competencias, objetivos, contenidos)
		(0) No aparece	(1) Baja presencia	(2) Presencia Media	(3) Alta Presencia	
PENSAMIENTO SISTÉMICO: Reconocer y comprender las relaciones, identificando y conectando las dimensiones ecológica, económica y social de un problema	Para esta competencia se pueden asociar todas las competencias, objetivos y contenidos de la guía docente que tengan que ver con comprender y evaluar los problemasde forma integral desde las relaciones que se establecen a nivel ecológico, económico y social.					
...						

Figura 2.
Instrumento de recogida de información.

Muestra

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionaron nueve de las diez universidades públicas de Andalucía (España): las universidades de Almería (UAL), Cádiz (UCA), Córdoba (UCO), Granada (UGR), Huelva (UHU), Jaén (UJA), Málaga (UMA), Sevilla (US) y Pablo de Olavide (UPO).

Se han consideraron los programas de Grado en Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Social (ES), Pedagogía, así como también se optó por incluir las Guías docentes de los Grados en Humanidades y Ciencias Ambientales (CCAA), impartidos por profesorado del área disciplinar de la Educación.

En la Figura 3 se muestra la distribución de las guías analizadas por universidad, titulación, curso y asignatura.

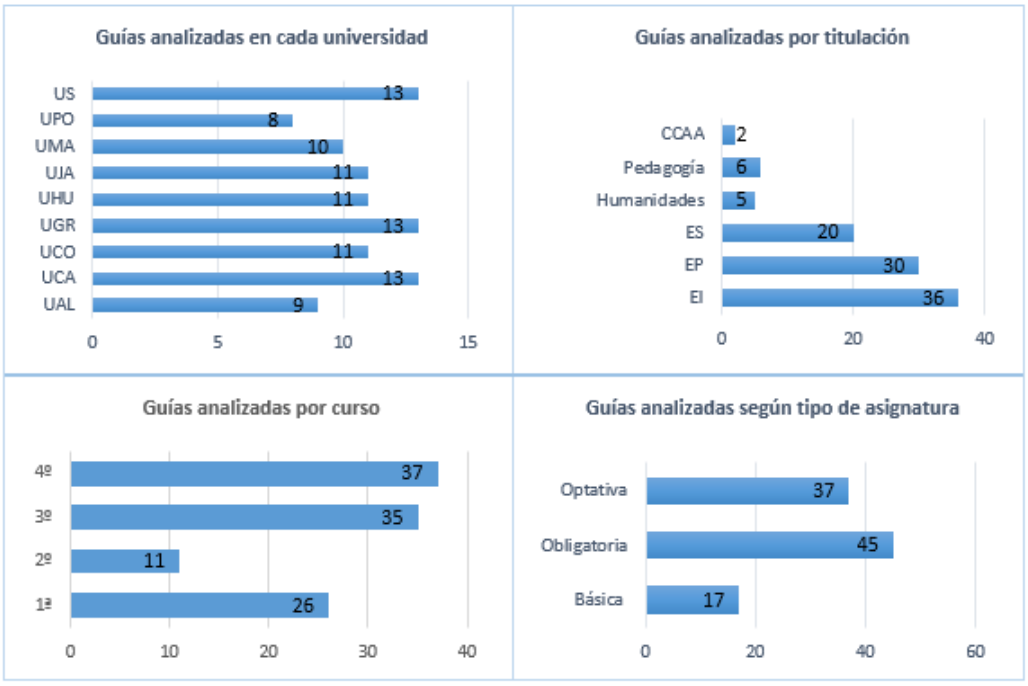


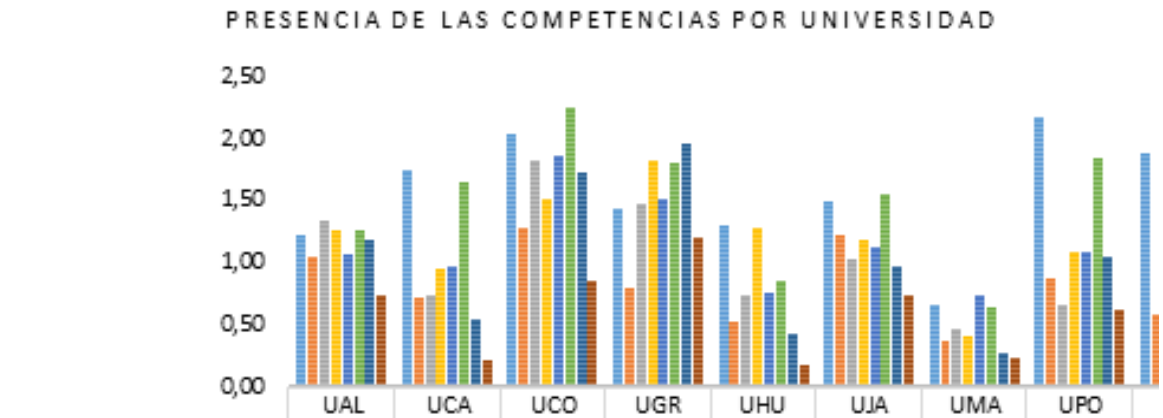
Figura 3.
Guías analizadas por universidad, titulación, curso y asignatura.

Procedimiento de análisis

Se han procedido a realizar análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con la aplicación de pruebas paramétricas (ANOVA) al cumplir el estudio con las pruebas de normalidad. Se han realizado análisis estadísticos descriptivos e inferenciales apoyados en el software estadístico SPSS v.28.

Resultados

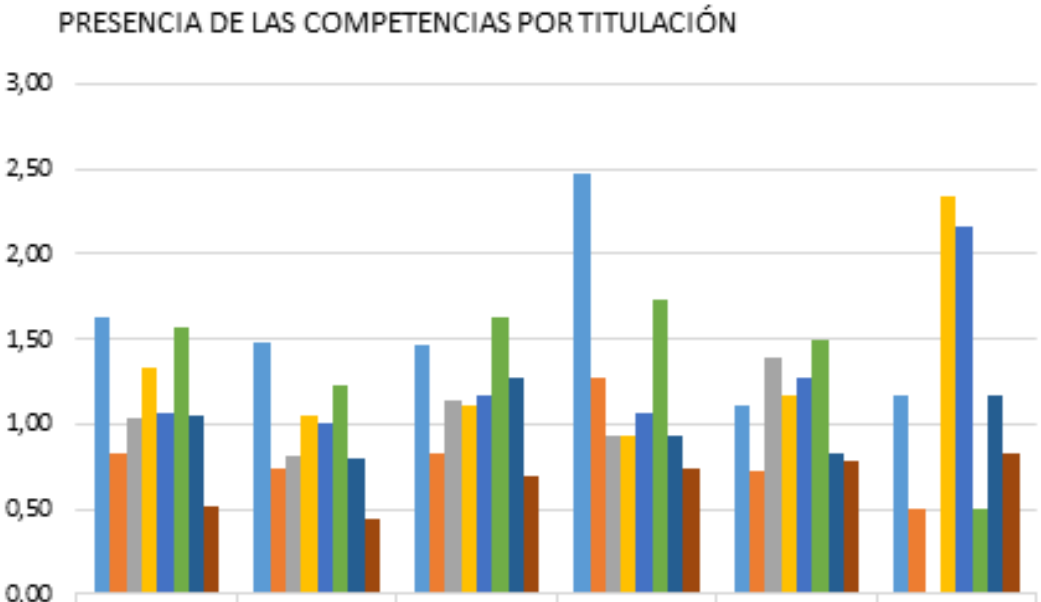
En los siguientes gráficos (Gráfico 1, 2 y 3) se muestran los resultados descriptivos atendiendo a la presencia de las competencias en sostenibilidad en los objetivos, contenidos y competencias (generales y específicas) detalladas en las guías docentes analizadas.



	UAL	UCA	UCO	UGR	UHU	UJA	UMA	UPO
Pensamiento_Sistemico	1,22	1,74	2,03	1,44	1,30	1,48	0,67	2,17
Anticipación	1,04	0,72	1,27	0,79	0,52	1,21	0,37	0,88
Normativa	1,33	0,74	1,82	1,46	0,73	1,03	0,47	0,67
Estratégica	1,26	0,95	1,52	1,82	1,27	1,18	0,40	1,08
Colaborativa	1,07	0,97	1,85	1,51	0,76	1,12	0,73	1,08

Gráfico 1.
Grado de presencia de las Competencias por universidad

*Escala: (0) No se contempla/No aparece; (1) Baja presencia: No aparece explícitamente, pero se deduce aunque no aparece como tal; (2) Presencia media: Aparece pero de una manera accesoria; (3) Alta presencia: Aparece de forma explícita y además es sustancial.



	EI	EP	ES	Humanidades	Pedagogía	CCAA
Pensamiento_Sistemico	1,63	1,48	1,47	2,47	1,11	1,17
Anticipación	0,82	0,74	0,83	1,27	0,72	0,50
Normativa	1,04	0,81	1,13	0,93	1,39	0,00
Estratégica	1,33	1,04	1,12	0,93	1,17	2,33
Colaborativa	1,06	1,00	1,17	1,07	1,28	2,17
Pensamiento_crítico	1,56	1,22	1,63	1,73	1,50	0,50
Autoconciencia	1,05	0,80	1,27	0,93	0,83	1,17
Gestión_recursos	0,52	0,44	0,70	0,73	0,78	0,83

Gráfico 2.
Grado de presencia de las Competencias por titulación

*Escala: (0) No se contempla/No aparece; (1) Baja presencia: No aparece explícitamente, pero se deduce, aunque no aparece como tal; (2) Presencia media: Aparece pero de una manera accesoria; (3) Alta presencia: Aparece de forma explícita y además es sustancial.

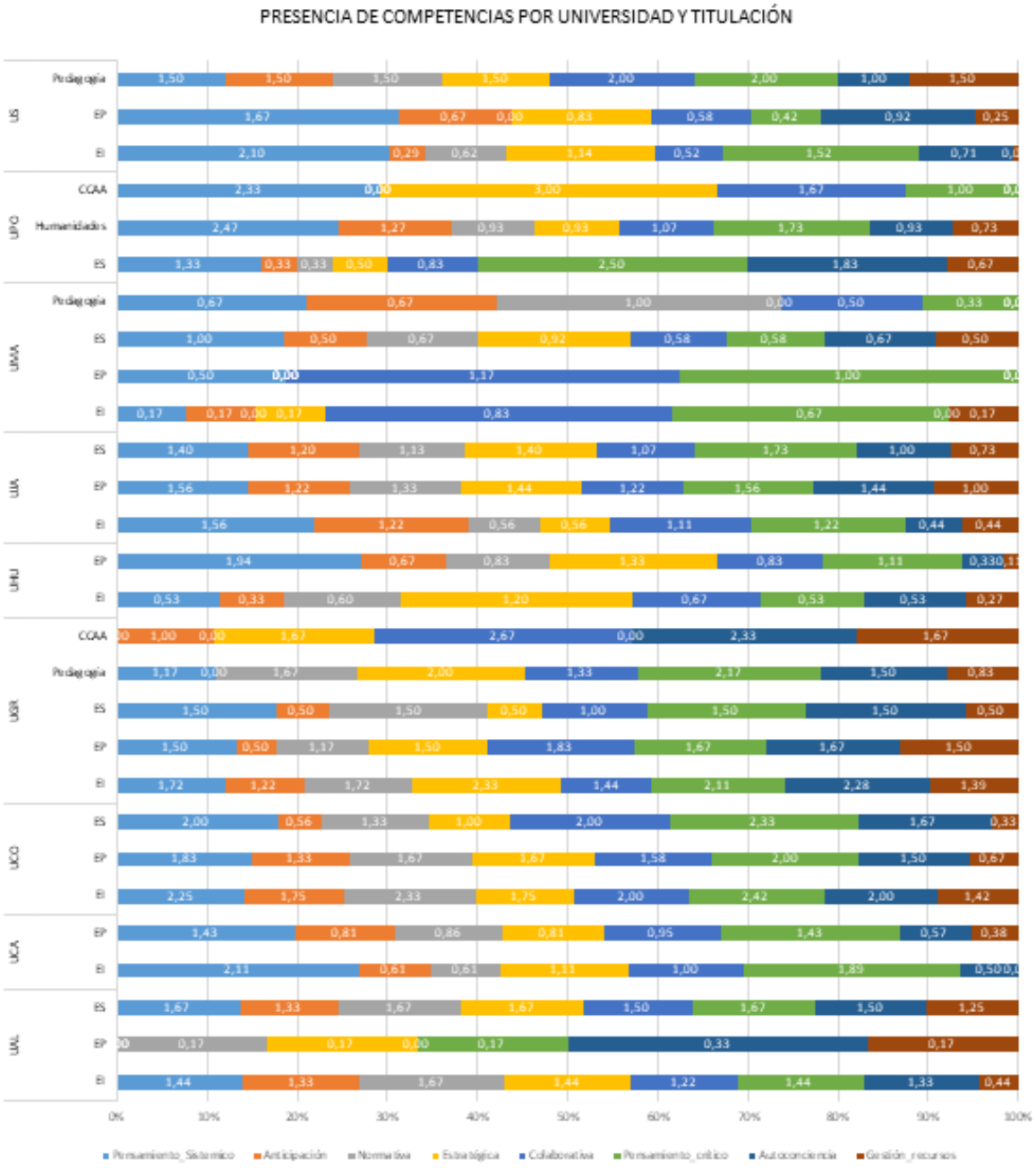


Gráfico 3.

Grado de presencia de las Competencias por universidad

*Escala: (0) No se contempla/No aparece; (1) Baja presencia: No aparece explícitamente, pero se deduce, aunque no aparece como tal; (2) Presencia media: Aparece pero de una manera accesoria; (3) Alta presencia: Aparece de forma explícita y además es sustancial.

Atendiendo a las variables que condicionan la presencia de las competencias en sostenibilidad en las guías analizadas se estima oportuno realizar las pruebas con las variables Universidad, Titulación, Asignatura y Curso, se comprueban que solo la Universidad es una variable que condiciona significativamente la presencia de dichas competencias (valor sig. ≤ 0,005), y en concreto la competencia "Pensamiento Sistémico" (,003); "normativa" (,003); colaborativa (,005); "pensamiento crítico" (,000); "autoconciencia (,000). Es la UMA la que muestra el menor grado de presencia de estas competencias respecto al resto de universidades andaluzas.

Discusión y conclusiones

Tomando como referencia el objetivo del estudio, los resultados muestran cómo las guías docentes de las asignaturas vinculadas a educación contemplan las competencias en sostenibilidad marcadas por la literatura (Bianchi et al., 2022; Leal et al., 2015, Poza-Vilches et al., 2019; 2020; Wiek et al., 2011; 2015) aunque cada una de ellas con un grado de presencia diferente.

A nivel general se destaca que el pensamiento crítico y el pensamiento sistémico son las competencias más presentes en las guías docentes vinculadas a educación en las universidades andaluzas frente a la competencia ligada a la gestión de recursos que es la menos presente; tendencia que también se repite poniendo el foco en la titulación, menos en la titulación de Ciencias Ambientales en cuyo caso los valores se invierten y son las competencias estratégica y colaborativa las más presentes. Estos datos ponen en valor la tendencia de abordar las cuestiones socioeducativas que se trabajan en las asignaturas del campo de la educación, desde una perspectiva compleja como abogan autores como Cebrián et al., 2014, García-González et al., 2015; Murga; 2014; 2015; Poza-Vilches et al., 2022.

Destaca el alto grado de presencia de las competencias en las guías docentes analizadas de las universidades de Córdoba y Granada, frente a la casi ausencia total en las guías analizadas de la Universidad de Málaga.

En el análisis por titulación es la de Humanidades la que mayor grado de presencia tiene de estas competencias frente a la titulación de Ciencias Ambientales que aparecen en menor medida e incluso la ausencia total como es el caso de la competencia normativa.

Caracterizar la presencia de las competencias en sostenibilidad en el marco curricular de las universidades andaluzas y en su planificación docente a través del análisis de los programas formativos que la respaldan, ha puesto de manifiesto la apuesta de estas instituciones por la sostenibilidad, por lo menos en lo que a la declaración de intenciones se refiere; sin embargo, también ha evidenciado ciertas debilidades relacionadas con la desigual presencia de estas competencias en los planes de estudios de estas universidades.

En definitiva, es fundamental que las universidades sigan promoviendo espacios para la reflexión y el debate de toda la comunidad universitaria para seguir trabajando en pro de la ambientalización curricular de las universidades donde las competencias en sostenibilidad estén presentes.

Impacto y transferencia

Este estudio se puede plantear como referente para evidenciar el compromiso de las Facultades de Educación andaluzas en pro de la ambientalización de sus planes curriculares para avanzar en sociedades sosteniblemente comprometidas y competentes.

El impacto de este estudio queda marcado por la fotografía que de estas universidades andaluzas se realiza al amparo de lo que supone la implantación del Real Decreto 822/2021 para afinar los planes de estudio e incorporar, como marca el artículo 4 de este Real Decreto, la sostenibilidad y el trabajo de tópicos socioambientales ya recogidos en las prescripciones de la CRUE (2012) y los Objetivos de Desarrollo sostenible (UNESCO, 2015; 2017) como la educación inclusiva o el cambio climático; haciendo que se establezcan como entidades educativas comprometidas con la educación para la sostenibilidad al amparo de la Agenda 2030.

A la luz de los resultados de esta investigación, las universidades andaluzas están comprometidas con la inclusión de la sostenibilidad, pero todavía es necesario seguir trabajando en pro de esta prioridad. Todavía las competencias en sostenibilidad han de ser abordadas con mayor profundidad hacia modelos de ambientalización universitaria.

Referencias bibliográficas

Alba, D., Benayas, J. y Gutiérrez, J. (2016). *The evaluation of university sustainability programs in Spain: challenges and opportunities*. Copernicus Alliance Conference, Madrid, 24 november 2015.

Benayas, J., Gutiérrez, J. y Hernández, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., (2022) GreenComp The European sustainability competence framework, En Punie y Bacigalupo, M. editor(s), Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-53201-9, doi:10.2760/821058, JRC128040.

Cebrian, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 32*(1), pp. 29-49.

CRUE-CADEP (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum.* Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible, CRUE, Valladolid 18-4-2005, revisado y actualizado en marzo de 2011.

García-González, E.; Jiménez-Fontana, R.; Navarrete, A. y Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación, 13*(1)9, pp. 85-124.

Gutiérrez, J. y González, A. (2005). Ambientalizar la universidad: un reto institucional para el aseguramiento de la calidad en los ámbitos curriculares y de la gestión. *Revista Iberoamericana de Educación 35*(6).

Leal, W.; Manolas, E.; Pace, P. (2015) The future we want: Key issues on sustainable development in higher education after Rio and the UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *16*, 112–129.

Murga, M. A. (2014). Learning for a Sustainable Economy: Teaching of Green Competencies in the University. *Sustainability, 6*(5), pp. 2974-2992.

Murga-Menoyo, M.A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación, 13,* 55–83.

Murga, M. A. y Novo, M. (2015). The Processes of Integrating Sustainability in Higher Education Curricula: A Theoretical-Practical Experience Regarding Key Competences and Their Cross-Curricular Incorporation into Degree Courses. In W. Leal Filho (Ed.):*Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities* (pp. 119-135). Cham: Springer International Publishing.

Poza-Vilches, F., García-González, E., Solís-Espallargas, C., Velasco-Martínez, L. C., López-Alcarria, A., Estrada-Vidal, L. I., Jiménez-Fontana, R., Rodríguez-Marín, F., Puig-Gutiérrez, M., Tójar-Hurtado, J.C. y Gutiérrez-Pérez, J. (2022). Greening of the syllabus in faculties of education sciences through sustainable development goals: the case of public Andalusian universities (Spain). *International Journal of Sustainability in Higher Education, 23 (5), 1019-1044.* https://www.emerald.com/insight/1467-6370.htm.

Poza-Vilches, F.; López-Alcarria, A.; Gutiérrez-Pérez, J. y Pozo-Llorente, T. (2020). Professional Development of the University Teacher: Mentoring as a Strategy for Training in Competences for Sustainability. En Higher Education & Science Take Action. 2nd GUNi International Conference on SDGs. Barcelona, pp. 165-173.

Poza-Vilches F, López-Alcarria A, Mazuecos-Ciarra N. (2019). A Professional Competences' Diagnosis in Education for Sustainability: A Case Study from the Standpoint of the Education Guidance Service (EGS) in the Spanish Context. *Sustainability, 11*(6) https://doi.org/10.3390/su11061568

Segalás, J., Mulder, K. F. y Ferrer, D. (2012). What do EESD "experts" think sustainability is? Which pedagogy is suitable to learn it? *International Journal of Sustainability in Higher Education, 13*(3), pp. 293-304.

Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An expert Review of Processes and Learning.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 14-28 https://sustainabledevelopment.un.org/content/docum ents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf

UNESCO (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Wiek, A.; Bernstein, M.; Foley, R.; Cohen, M.; Forrest, N.; Kuzdas, C.; Withycombe, L. (2015) *Operationalising competences in higher education for sustainable development*. En Barth, M; Michelsen, G; Rieckmann, M. y Thomas, I. Handbook of Higher Education for Sustainable Development; Routledge: Abingdon, UK, pp. 241–260.

Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science, 6*(2), pp. 203-218.

Desarrollo de habilidades para la vida en las industrias de curtiembres a través de la extracción de colágeno proveniente de las virutas del Wet Blue[91] propuesta de sostenibilidad ambiental

Dora Luz Gómez Aguilar [1]
Blanca F Rodríguez Hernández [1]
[1] *Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*
dgomez@pedagogica.edu.co; bfrodriguez@pedagogica.edu.co

Resumen

La propuesta de investigación está adscrita a dos grupos de investigación del Departamento de Química de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuyo propósito es contribuir al programa de Extensión y proyección social para la paz y la sustentabilidad ambiental; a través, de un proceso de intervención con las comunidades vulnerables de la ciudad; en especial, con la ubicada en los alrededores del rio Tunjuelo al sur de la Ciudad dedicada al proceso de curtiembres.

Este proyecto aborda las cinco áreas de la agenda 230 (personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS 3, 6, 8, 11 y 13); en este sentido, se plantean dos frentes de acción: **primero**, a través del procesos de extracción y estandarización de colágeno sin residuos de cromo de las virutas del Wet blue (residuo sólido obtenidos de curtiembres) para ser utilizado en otros procesos (insumo para cosméticos, embalaje de alimentos, farmacéuticos y/o biomateriales, entre otros) que permitan la incursión del sector empresarial en modelos de desarrollo Sostenible; y **segundo**, promoviendo el desarrollo de habilidades para la vida (HpV) (cognitivas, emocionales y sociales) en pro de una ciudadanía responsable, participativa e informada que lidere sociedades más justas ambientalmente.

Palabras clave: Habilidades para la vida, extracción de colágeno, virutas de wet blue, sostenibilidad, responsabilidad social.

Abstract

The research proposal is assigned to two reresearch groups of the Department of Chemistry of the National Pedagogical University (UPN) whose purpose is to contribute to the Extension and social projection program for peace and environmental sustainability; through an intervention process with the city's vulnerable communities; especially, with the one located around the Tunjuelo River south of the city dedicated to the tanning process.

This project addresses the five areas of agenda 230 (people, planet, prosperity, peace and partnerships) and the Sustainable Development Goals (SDGs 3, 6, 8, 11 and 13); In this sense, two fronts of action are proposed: first, through the extraction and standardization processes of collagen without chromium residue from Wet blue shavings (solid waste obtained from tanneries) to be used in other processes (input for cosmetics , food packaging, pharmaceuticals and/or biomaterials among others) that allow the business sector to enter into Sustainable Development models; and second, promoting the development of life skills (cognitive, emotional and social) in favor of responsible, participatory and informed citizenship that leads more environmentally just societies.

Keywords: Life Skills, Collagen Extraction, wet blue chips, sustainability, social responsibility

Introducción

Las HpV contemplan una serie de destrezas que les permite a las personas enfrentarse y relacionarse de manera saludable con los desafíos de la vida diaria poniendo en práctica los conocimientos, actitudes y valores adquiridos en la vida, estas habilidades le permiten tomar decisiones conscientes, informadas, comunicarse efectiva y asertivamente en el contexto de vida; sin embargo, esta capacidad de comportamiento se relaciona con el apoyo social y los factores ambientales y culturales en los que está inmerso (Pardo Molina, Pinto Escobar, & Ruiz Arango, 2021), en este sentido, promover el desarrollo de las HpV en empresarios, empleados y comunidad involucrada en el sector de las curtiembres es un reto por el intento de una sociedad más justa con sus habitantes humanos y no

91 Proyecto financiado por el Centro de Investigaciones – CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional www.upn.edu.co

humanos, por la naturaleza y la vida misma del planeta.

San Benito, barrio ubicado en la localidad de Tunjuelito al sur de Bogotá D.C., se ha caracterizado por ser de carácter industrial, comercial y residencial, siendo el sector industrial el más relevante, además de representar el 81,33 % del sector de las curtiembres del país, esta actividad económica ha sido de larga tradición, generalmente de tipo familiar y artesanal, generando aportes a la sociedad y a la economía(Guevara Umaña, 2020; Loaiza Cordero, 2020).

La principal problemática ambiental de las empresas de curtiembres, es que la transformación de la piel se efectúa sobre medios acuosos, que son descargados al sistema de alcantarillado o al rio Tunjuelo directamente, en el que además se eliminan insumos químicos (las sales de cromo, sulfuro de sodio, cal apagada, sulfato de amonio, bisulfito de sodio, enzimas, ácido fórmico, ácido acético y ácido sulfúrico entre otros) y residuos sólidos como piel partida, recortes, polvo del lijado y virutas que tiene la mayor carga de materia orgánica (Sánchez Sánchez, Villamil Silva, & Pérez González, 2023; Serrano Junco & Borda Fernández, 2020)

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) señala que la industria del cuero es una de las causantes de los problemas de salud pública de mayor incidencia en enfermedades de la piel, accidentes relacionados con el área de trabajo y hasta los ocasionados por manejo inadecuado de productos químicos o residuos como el polvo o material particulado en el suelo, aire y/o agua, además de impactar negativamente el medio ambiente (OIT, 2013); del mismo modo, la Organización de las naciones Unidas (ONU) señala que esta actividad va en contra de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) agenda 2030 (Cepal, 2019) especialmente con los relacionados al 3, 6 , 8, 11 y 13 como lo menciona (Rodríguez & Cárdenas, 2023).

En este contexto, la investigación se realiza como parte de la responsabilidad social de las universidades (RSU) con el propósito de favorecer el desarrollo de HpV en empresarios, trabajadores e involucrados en el proceso de curtiembres, a través de procesos de sensibilización que promuevan la inclusión, la sustentabilidad ambiental, el cumplimiento de los ODS; en este sentido los empresarios intercambian conocimientos culturales, ancestrales, académicos, conocen nuevas prácticas menos nocivas a la salud del planeta y que den beneficios de reconocimiento ambiental acorde a las políticas locales, y en especial que sean más justas ambiental y socialmente (Ayala-Garcia & Janssen, 2024)

Metodología

El enfoque investigativo será de tipo mixto; para la extracción y purificación del colágeno libre de cromo a partir del Wet Blue y la caracterización de las HpV que tienen los trabajadores y empresarios, posteriormente a través del diseño de la SD se pretende incentivar y concientizar a los participantes al cumplimiento de los ODS como se visualiza en la tabla 1.

Tabla 1.

Relación de fases de la investigación, objetivos y actividades para favorecer los ODS

FASES INVEST	ODS	Descripción actividad	Objetivo
1.Revisión de la literatura y marco teórico existente	8. trabajo decente, 11. Urbanismo y biodiversidad	Realizar un análisis documental de la estandarización en la extracción y purificación del colágeno libre de cromo a partir de Wet Blue.	Obtener y estandarizar la extracción del colágeno libre de cromo a partir de Wet Blue, proveniente de la industria de curtiembres.
		Estandarizar a nivel experimental las condiciones óptimas de extracción y purificación del colágeno	
2. Desarrollo del diseño de la investigación	3. Salud y bienestar 6. Agua limpia y saneamiento 12. Acción por el clima (implícitos 8 y 11)	Diseño de instrumentos de caracterización de habilidades cognitivas (creativo, crítico y toma de decisiones), emocionales (empatía, manejo de tensión/estrés) y comunicativas (solución de conflictos, relaciones interpersonales).	Diseñar una secuencia didáctica (SD) que favorezca las HpV (Cognitivas, emocionales y sociales) en los trabajadores de la empresa de curtiembres
		Diseño de instrumento de caracterización de empleadores acerca del conocimiento del cumplimiento por los ODS.	
		Diseño y validación por expertos de la SD	
3. definición, selección de muestra, recolección de datos y análisis.	3,6,8,11 y 13	Realizar una prueba piloto de la SD que favorezca habilidades cognitivas asociadas a las BPM	
		Diseño de material didáctico	
		Establecer espacio dentro del empresa para capacitar y promover las BPM en los empleados, la responsabilidad como ciudadanos con el cumplimiento de los ODS por empleados y empleadores.	Diseñar un espacio taller de BPM para empleadores, visitantes y comunidad en general que promueva los ODS contribuyendo a la calidad vida de la comunidad.
		Analizar los resultados obtenidos a través de la intervención realizada con la SD diseñada.	Evaluar la propuesta educativa la obtención de colágeno a partir del Wet Blue como una forma de favorecer los ODS- en la industria de curtiembres de San Benito (Bogotá D.C.).
4. Elaboración informe		Evaluar la SD diseñada y el proceso de estandarización de obtención del colágeno	

En la tabla se muestra la articula los ODS, las HpV al participar de la SD y las fases de investigación. El planteamiento de alternativas eco-sostenibles permite evaluar el efecto a corto, mediano y largo plazo de las sustancias químicas empleadas en el proceso de curtido sobre la salud humana y ambiental, así como el sentido de responsabilidad sobre la comunidad, la familia y los valores ambientales (Muñoz & Hernández, 2020).

Resultados

Revisiones bibliográficas en bases de datos, repositorios institucionales como Google académico, Scopus, Web of Science, en el periodo 2008 hasta 2017, provenientes de lugares como Camerún, Brasil, Turquía, China, Corea, Colombia e India; reportan tres residuos sólidos derivados de la actividad industrial de las curtiembres, como las virutas del Wet blue, el pelo de cabra y restos del descarnado, de las cuales se ha encontrado que la primera es un material prometedor para remover Cr y colorantes de diferentes industrias (alimentos, farmacéuticos, textiles, etc.) (Parra Moreno, 2021).

Los resultados preliminares de extracción y estandarización de colágeno a partir del wet blue evidenciados en la tabla 2 evidencian el alto porcentaje de proteína (Gómez, Cedeño, Esteban, Guevara, & Guzmán, 2023); sin embargo, es necesario el acercamiento a la comunidad para concientizar a empresarios y trabajadores de la necesidad de extraer el cromo antes de ser comercializado, así como del manejo ético y responsable de dicha materia prima en el cuidado de la salud humana y no humana, del ambiente y en general del ambiente.

Tabla 2.
Caracterización fisicoquímica del wet blue

Parámetro analizado	Dato obtenido	Registro fotográfico	Observación
pH agua	4,05		Los datos obtenidos evidencian el aporte de proteina (sustancia dermica/colageno) en el residuo sólido del proceso de curtiembre (wet blue), sin embargo se visualiza la presencia de Cromo, indicando que para ser comercializado el colageno de este residuo solido debe removerse previamente
Humedad (%)	52,40 +/- 0,11		
Cenizas (%)	4,60 +/- 0,17		
Sustancia dérmica-colágeno (%)	25,10 +/- 0,46		
Fibra bruta (%)	0,172		
Grasa (%)	0,56 +/- 0,06	N/A	
Carbohidratos (%)	17,20	N/A	
Cromo total (%)	0,48 +/- 0,074		
pH pcc	4,78		
			 Wet blue

Fuente. Proyecto CIUP 2023.

En cuanto al acercamiento al sector empresarial, trabajadores y comunidad del sector de las curtiembres, se planteó la SD propuesta en la tabla 3.

Tabla 3. Secuencia Didáctica para favorecer HpV y la sostenibilidad ambiental

habilidad		actividades	objetivos	análisis
Habilidades emocionales	empatia	Conversatorio con empresarios, trabajadores y habitantes del barrio (Diferentes momentos y escenarios para conocer las percepciones que tienen acerca del proceso de curtiembre, sustentabilidad ambiental y relaciones costo beneficio. Realización de encuestas semiestructuradas y dialogo informal. Se muestra material didáctico, con imágenes de animales que habitan en el sector (sin pelo, la piel lastimada, con tumores a la vista), estudio de casos de habitantes de la zona con problemas de cáncer de diferente tipo, problemas de piel salud en general por posible contaminación proveniente de los residuos de curtiembres.	Comprender la cultura empresarial y laboral de las curtiembres de San Benito a través de análisis de imágenes, discursos y casos del contexto barrial de las curtiembres. Ofertar talleres de liderazgo emocional, gestión ambiental, buenas prácticas de manufactura. Promover el bienestar de los animales humano y no humanos, la resiliencia en los trabajadores a través de actividades de manejo de estrés, de manejo del tiempo libre y cuidado de la salud (autocuidado, cuidado del otro, de lo público y del planeta).	Análisis de discurso y cruce de diálogos entre actores para identificar habilidades manifestadas y forma de asumirlas, así como las no manifiestas para gestionar actividades de sensibilización, adaptabilidad, gestión de conflictos y liderazgo por una ciudadanía responsable.
	Manejo de emociones y sentimientos			
	Manejo de tensiones y estrés			
Habilidades Sociales	Comunicación asertiva	Realizar actividades de cercamiento horizontal entre empleadores y empleados, a través de análisis de noticias locales, nacionales y globales, diseño de estudio de casos para identificar formas de solución de problemáticas y retroalimentación de formar alternativas en caso necesario. Participación en talleres para evidenciar los riesgos laborales comunes en la industria del curtido y las medidas de prevención. Realización de talleres de prevención y manejo de sustancias químicas, así como los residuos provenientes del proceso, a través de ayudas didácticas gamificadas. Promover la organización de cooperativas ambientalmente comprometidas con el cuidado del planeta. Realizar procesos de voluntariado que apoyen proyectos ambientales y sociales en interacción universidad, centros de salud, escuelas e industria.	Promover la comunicación interpersonal tanto verbal como no verbal entre empresarios y trabajadores que faciliten la colaboración y el trabajo efectivo (en el que todos ganan). Sensibilizar a empresarios por la gestión de residuos que minimicen los mismos y produzcan eficiencia económica, con menos riesgos para la salud y la vida de todos los seres del planeta. Reconocer las historias de vida de los lideres barriales y su incidencia cultural social en la vida de los actuales pobladores de la localidad. Conocer la forma de organización empresarial y socializar posibles formas de innovación local, nacional o global posiblemente más productivas, alternativas y amigas del ambiente.	Evaluación continua de cada una de las actividades practicas donde las HpV sean las categorías de análisis y surjan categorías emergentes que permiten conocer y articular nuevos proyectos de interacción como parte de la RSU, del sector salud, empresarial. Del mismo modo analizar la forma en que se mitiga la violencia en todos los aspectos, buscando alianzas y articulando actividades reales con los lideres ambientales de instituciones formadoras de niños y jóvenes.
	Relaciones interpersonales			
	Manejo de problemas y conflictos			
Habilidades cognitivas	Autoconocimiento	Participación de empleados, empresarios y comunidad en general del proceso de curtido, reflexionando acerca del origen de la industria, la necesidad de utilizar insumos como el Cromo, el origen de los mismos, el papel que juegan en el proceso y los efectos o daños a la salud, ambiente, a la	Fomentar el espíritu emprendedor y la creatividad de los empresarios para desarrollar encuentros locales entre las personas que trabajan en curtiembres para intercambiar conocimientos y estimular nuevas formar de	Analizar las HpV cognitivas presentes en los participantes y confrontar con las posible desarrolladas en la participación de la SD, así como evaluar el diseño,

	Pensamiento creativo toma de decisiones Pensamiento crítico	diversidad biológica y cultural; así mismo, conocer las historias de los personajes que iniciaron el proceso de curtido local, invitarlos si están o conocer la herencia cultural, laboral o familiar que aun existe en el sector, la responsabilidad social que se crea al ser usuarios del proceso y el liderazgo que deben asumir para prolongar la vida de los mismos, de la familia, de nuevas formas de trabajo y cuidado de lo vivo. Talleres de ahorro del agua y energía, para lo cual deben conocer de donde viene el agua, cuidado de las mismas, porque se paga sabiendo que está en la naturaleza, porque se agota, así como formas alternativas de devolverla al planeta, se realizan recorridos directos y virtuales por el nacimiento del rio Tunjuelo, la acción antropocéntrica del hombre y las posibilidades de innovar a través del conocimiento y puesta en marcha de nuevas tecnologías y procesos de reutilización de materiales de desecho como el wet blue. Generación de propuestas de liderazgo de empresarios y trabajadores de curtiembres como agentes de cambio en las que las entidades y políticas gubernamentales beneficien o estimulen a estos sectores por los cambios generados en su entorno visibilizando el cumplimiento de los ODS	comercialización, de manejo de la piel antes, durante y después del proceso. Conocer los programas ambientales propuestos por las políticas locales que motiven a empresarios a participar y promover nuevas formar de producción limpia en la que disminuya la producción de residuos sólidos, se mitigue la producción de curtido con cromo, se genere una cultura basada en la realidad de la piel (con cicatrices) se fomente la estética visual y odorífica del contexto de las curtiembres. Capacitar a trabajadores y empresarios en habilidades digitales y tecnológicas adecuadas para una economía circular, donde los desechos se minimicen y los resultantes se procesen para otros productos amigables con el ambiente, la vida y el planeta.	materiales y nueva apuestas que permitan interactuar entre los diferentes conocimientos acorde a los estamentos presentes. Realización de encuestas, entrevistas semi estructuradas y estructuradas que permitan recopilar opiniones y sugerencias de mejora de la intervención.

Fuente: Propia

Discusión y conclusiones

Las HpV son destrezas que le sirven a las personas para relacionarse mejor consigo mismas, con los demás y con el entorno; por esta razón abordar el trabajo de interacción de los empresarios, trabajadores y entorno es un proceso largo, complejo e inherente al ser humano, en el que se visibilizan intereses personales, egos y en especial los intereses del mercado, sumados a la diferencia social; por esta razón, es necesario abordar al empresario como un líder y promotor de cambio, que debe ser sensibilizado y reconocido como persona conocedora del proceso, como ciudadano responsable y cuidador de su propia salud, del otro, del entorno natural, cultural y social; en este sentido, esta primera etapa ha sido difícil y se esta generando diversas estrategias de acercamiento a los empresarios, primero para hacer inmersión a través de incentivos de las políticas locales y ambientales; y, posteriormente con el diseño de materiales, de propuestas experimentales como las de obtención del colágeno a través del wet blue en las que les permita innovar en el mercado y reconozca que la inclusión de los trabajadores de una forma humana, de responsabilidad social le permita tener unas relaciones costo beneficio amigables con sus propios interese, los del mercado y ante todo como ser humano cuidador de la vida del otro, de la diversidad natural y del planeta.

En cuanto a la producción de colágeno a través de las virutas del Wet Blue que presentan un alto contenido de cromo, se está diseñando diversos procesos que liberen el Cromo para su posterior uso en diferentes aplicaciones industriales que motiven a los empresarios a innovar, a los trabajadores y personas que trabajan con estos residuos a reutilizarlos de forma responsable y acorde a los ODS que propendan por la formación de una ciudadanía responsable y global, favoreciendo el desarrollo de las HpV, las cuales desde la OMS son una estrategia que favorece la salud mental, emocional de las personas, en particular aquellas que habitan en contextos de pobreza, vulnerabilidad y exclusión (Parra Espitia et al., 2021).

Impacto y transferencia

las políticas ambientales, en Colombia, especialmente en Bogotá, han creado incentivos económicos y de sello ambiental o de reconocimiento a nivel distrital (Sello verde, certificación Cercar, programas de excelencia ambiental) que invita empresarios a ser reconocidos como lideres ambientales que motivan a las mismas a mitigar el efecto de los vertimientos de sustancias químicas en los ríos especialmente el Tunjuelo sin ser tratada previamente, así como los solidos (https://www.ambientebogota.gov.co/es/gestion-ambiental-empresarial).

Por lo anterior, se socializa los primeros resultados de dicha investigación, que evidencia que el wet blue, es una fuente de colágeno, sin embargo, es necesario la intervención didáctica para que empresarios y trabajadores se motiven por los reconocimientos económicos, el incentivo ambiental de las políticas distritales, así como del cumplimiento del ejercicio de ser ciudadano en una aldea global; sin embargo, se sigue diseñando material y haciendo apuestas para desarrollar toda la SD que permita una ciudadanía critica, responsable e informada, cuidadora de la vida de si misma y del planeta.

Referencias bibliográficas

Ayala-Garcia, C., & Janssen, C. J. N. (2024). Reproponer el cuero desde una perspectiva de diseño sostenible. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*(126), 33-44.

Gómez, D., Cedeño, R., Esteban, J., Guevara, A., & Guzmán, N. (2023). Fortalecimiento de Competencias para el Desarrollo Sostenible en una Industria de Curtiembres en Bogotá D.C. desde el Diseño de un AVA Articulando la Química Ambiental y un Modelo Piloto Aprovechando las Virutas del Wet Blue para la Remoción de cromo. *Proyecto CIUP*.

Guevara Umaña, L. M. (2020). Evaluación de una propuesta para la mitigación de residuos generados en el proceso de producción en la industria de las curtiembres Bogotá.

Loaiza Cordero, N. (2020). Caracterización fisicoquímica de los lodos generados en los procesos productivos y unidades de tratamiento de las aguas residuales no domésticas de las curtiembres del barrio San Benito en Bogotá DC.

Muñoz, J. A. E., & Hernández, B. R. (2020). Desarrollo de habilidades para la vida y valores ambientales entorno a los objetivos del desarrollo sostenible y la gobernanza del agua: propuesta didáctica con enfoque CTSA abordando una cuestión socioambiental. *PPDQ Boletín*(61).

Pardo Molina, I., Pinto Escobar, K. R., & Ruiz Arango, M. C. (2021). Habilidades para la vida: una reflexión sobre las estrategias para fomentar el desarrollo positivo en los jóvenes en Latinoamérica.

Parra Espitia, L. S., Cardona Isaza, A. d. J., Toro Vélez, S., Torres Escobar, G. A., Martínez Correa, R., Morales Arrieta, D. M., & Salvador, G. I. d. (2021). Habilidades para la vida: aproximaciones conceptuales.

Parra Moreno, D. E. (2021). Propuesta para el tratamiento y reúso de efluentes generados en el lavadero vehicular "Tres-Tres" de la localidad de Tunjuelito, Bogotá DC.

Rodríguez, C. G. L., & Cárdenas, C. A. R. (2023). Diagnóstico de salud ocupacional en la empresa de curtiembres Cueros JCG. *CITAS*.

Sánchez Sánchez, M. P., Villamil Silva, F. O., & Pérez González, G. J. (2023). Propuesta de alfabetización científica, tecnológica y ambiental para la industria de curtiembres: remoción de Cr (III) con cascara de naranja (citrus sinensis) en aguas reales.

Serrano Junco, C. L., & Borda Fernández, O. A. (2020). *Gestión del conocimiento y administración sostenible en las empresas del sector de Curtiembre*: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Posibilidades Educativas de la Generación de Imágenes por Texto (IGT)

Paulina Elizabeth Robalino Guerra [1]
Paloma Valdivia Vizarreta [2]
Helena Roig-Ester [3]
Núria Codern Bove [3]
[1] *Slik Research Center, España*
[2] *Universidad Autónoma de Barcelona*
[3] *Escola Universitària d'Infermeria i Teràpia Ocupacional de Terrassa (EUIT)*
paulina.e.robalino@gmail.com

Resumen

Este estudio explora la aplicación de imágenes generadas por texto (IGT) en la formación de enfermería, con especial énfasis en su uso para la enseñanza de 3 casos clínicos. Estas imágenes se crearon a través de la plataforma CANVA, lo que implicó identificar palabras clave y frases para generar indicaciones iniciales, seguidas de un proceso iterativo para refinarlas. La incorporación de IGT aporta un toque humano que es indispensable en enfermería, donde la empatía y la comprensión del paciente son primordiales. IGT tiene numerosas ventajas, como una mejor participación, una mejor comprensión de información compleja y la promoción del pensamiento crítico. Sin embargo, es crucial garantizar que las instrucciones de IGT estén escritas en un lenguaje neutral e imparcial que refleje de manera precisa y ética los conceptos o circunstancias que se enseñan.

Palabras clave: Generación de texto a imagen, Interacción humano-IA, Educación, IA generativa

Abstract

This study explores the application of images generated by text (IGT) in nursing education, with a particular emphasis on using them to teach 3 clinical cases. These images were crafted through the CANVA platform, which involved identifying keywords and phrases to generate initial prompts, followed by an iterative process to refine them. The addition of IGT brings a human touch that is indispensable in nursing, where empathy and understanding of the patient are paramount. IGT has numerous advantages, such as better participation, enhanced comprehension of intricate information, and promotion of critical thinking. Nevertheless, it is crucial to ensure IGT instructions are written in neutral and unbiased language that accurately and ethically reflects the concepts or circumstances being taught.

Keywords: Text-to-image generation, Human-AI interaction, Education, Generative AI

Introducción

El uso de imágenes como recursos en la educación ha sido utilizado a lo largo de la historia, pero en la actualidad, su uso ha sido impulsado por los avances tecnológicos (Vartiainen & Tedre (2023). La proliferación de dispositivos digitales, la accesibilidad a internet, el desarrollo de herramientas de diseño y visualización han transformado radicalmente la manera en que los educadores y estudiantes interactúan con el contenido educativo. Un reciente estudio, mostró que el 82% del estudiantado y el 73% del profesorado ha utilizado herramientas con inteligencia artificial. La mitad de profesorado reportó que han empleado estas tecnologías para generar nuevas ideas o enriquecer los contenidos de sus clases (Empantallados, 2024).

Los eslóganes como "una imagen vale más que mil palabras" se basan en la idea de que las imágenes permiten una comunicación más libre y menos formal. El aspecto motivador y estético de las imágenes resalta su importancia en la comprensión y el aprendizaje de mensajes lingüísticos. Según Otero (2004), las imágenes, al generar analogías y motivación poseen la capacidad de transmitir información de manera directa y efectiva, superando las barreras culturales, y permiten una comunicación rápida y clara.

Herramientas como DeepAI, MidJourney y AI Image Generator de Canva encabezan la lista de AI más utilizadas para generar imágenes (FlexOS, 2024). La generación de texto a imagen (IGT) permite la creación de imágenes digitales basadas a partir de breves descripciones, conocidas como "prompts". Sin embargo, para garantizar la producción de imágenes que se alineen con una estética específica, estas indicaciones deben cumplir con un formato particular que incluya palabras y frases claves (McCormack, 2023; Oppenlaender, 2023). Posteriormente se realiza un proceso de iteración que mediante la optimización de los prompts se mejora la calidad de la imagen generada (ver Figura 1.)

Figura 1

Comparación de imágenes iniciales versus imágenes con prompts mejorados.

User Input	Optimized Prompt
A rabbit is wearing a space suit	A rabbit is wearing a space suit, digital Art, Greg rutkowski, Trending cinematographic artstation
	

A pesar de los avances en la generación de imágenes a partir de texto, persisten preocupaciones sobre los sesgos presentes en los modelos de inteligencia artificial. La reducción de estos sesgos es un objetivo importante y se continúa trabajando en la mejora de los modelos para reducir los sesgos y aumentar la diversidad de las imágenes generadas (OpenAI, 2022).

Por ello, el objetivo de esta investigación responde a ¿Cómo podemos asegurarnos de que las indicaciones para la generación de imágenes por texto reflejan de manera precisa y ética los conceptos o situaciones que deseo enseñar? ¿Qué aporta la integración de las imágenes generadas por texto en actividades de aprendizaje que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes?

A continuación, se detalla el proceso de creación de tres imágenes mediante el uso de IGT con IA para enriquecer el estudio de casos clínicos como material didáctico en la formación de estudiantes de enfermería.

Método

Se utilizaron tres casos clínicos realizados por docentes en el grado de enfermería. Los casos presentan características demográficas, antecedentes, motivo de consulta y valoración biopsicosocial.

Para la generación de imágenes se utilizó la plataforma CANVA, y su aplicación "Contenido Mágico". Se ingresa una descripción de 5 o más palabras "términos temáticos". Se selecciona el estilo y la relación aspecto (cuadrado, vertical, horizontal). Devuelve 4 opciones de imágenes a partir del cual se puede realizar el proceso de iteración.

Este proceso sugiere la utilización de los términos temáticos para la creación controlada de imágenes (Oppenlaender, 2022;2023). Se incluyen modificadores y solidificadores en el mensaje, ya sea de manera iterativa (imagen tras imagen) o basándose en la experiencia previa. Opcionalmente, se puede optar por aumentar la diversidad y la probabilidad de obtener resultados sorprendentes mediante el uso de modificadores de la categoría "Magic terms" o términos mágicos. Por último, se pueden aplicar ponderaciones para eliminar o combinar temas y estilos (ver Figura 2).

Tipo de términos, definición y ejemplos

Term	Description	ejemplo
Subject term	Denota el sujeto	un coche viejo en un prado
Style modifier	Indica un estilo artístico	'pintura al óleo,' '#pixelart','de Francisco Goya'
Image prompt	Indica un estilo o sujeto a través de una imagen	
Quality booster	Un término destinado a mejorar la calidad de la imagen	"obra maestra", "muy detallado", "impresionante",
Repeating term	Repetición de términos de sujeto o términos de estilo con la intención de fortalecer este sujeto o estilo	un paisaje muy muy muy muy muy hermoso
Magic term	Un término que es semánticamente diferente del resto del mensaje con la intención de producir resultados sorprendentes	alimentar el alma

Figura 2

Tipos de términos, definición y ejemplos de prompts. Adaptación al castellano de Oppenlander (2022)

Resultados

El análisis de los tres casos permitió identificar palabras y frases claves que se tuvieron en cuenta para generar prompts iniciales, de los cuales resultaron 4 imágenes con una primera iteración respecto al estilo. Se utilizaron los estilos realistas, arte conceptual, lúdico, 3D y animé (ver figura 3).



Figura 3

Resultado de imágenes generadas utilizando descripciones iniciales para caso 1.

Se realizó una comparación y evaluación exhaustiva de los distintos estilos de representación visual del caso 1. Los resultados mostraron que tanto el estilo de arte conceptual como el realístico demostraron una mayor aproximación a la realidad y permitieron a los estudiantes tener una mayor cercanía con los casos. Sin embargo, dado el carácter práctico de los casos y el objetivo de mantenerlos como material didáctico, finalmente se optó por el estilo de arte conceptual.

Posteriormente se optimizaron los términos (ver Tabla 1), así mismo dado que se trabajan diferentes casos en un grupo de estudiantes se propuso que las imágenes generadas reflejen una diversidad de pacientes por lo que se iteraron los casos con distintos rasgos étnicos.

Tabla 1

Prompts para cada caso

	Subject Terms	Style modifiers	Image prompts
CASO 1	Mujer, 70 años	Arte conceptual	Mujer mayor de 70 años, viviendo sola en su casa, tiene obesidad, fue diagnosticada con diabetes y se siente sin energía.
CASO 2	Adolescente, embarazada, 14 años	Arte conceptual	Adolescente de 14 años, embarazada de 30 semanas que está preocupada por su futuro, asiste a su primer control médico.
CASO 3	joven, atleta, 21 años	Arte conceptual	Joven masculino de 21 años, apasionado atleta universitario. Tiene una lesión deportiva y se muestra su frustración, desgaste físico y mental en sus expresiones faciales y posturas corporales

En la elección final de las imágenes se consideraron factores que reflejen mejor las características de cada caso referente al diagnóstico, diversidad de pacientes, además que las expresiones faciales y posturales sean acordes a lo descrito (ver Figura 4).

Figura 4

Elección final de ITG para los 3 casos.



Discusión y conclusiones

La integración de imágenes generadas por texto (IGT) en el proceso de aprendizaje representa una herramienta innovadora y eficaz (Wang et al., 2024). En esta investigación, no solo brinda una representación visual detallada de las condiciones médicas, además le otorga una dimensión humana que va más allá de la simple descripción textual (Bell, et al., 2009; Otero, 2004) y agrega los beneficios de proteger la identidad de los pacientes. Esta dimensión humana añadida puede ser especialmente valiosa en campos como la enfermería, donde la empatía, comunicación y la comprensión del paciente son fundamentales. Al ver las imágenes que representan a los pacientes, los estudiantes pueden desarrollar un entendimiento más profundo, holístico de sus condiciones y necesidades.

En cuanto al proceso de creación de imágenes, no tenemos que descuidar que las IGT son imágenes realistas creadas por un modelo de inteligencia artificial a partir de una descripción textual (Oppenlaender, 2023). Por lo que, es importante señalar que al utilizar un lenguaje neutral y libre de prejuicios nos asegura que las indicaciones para las IGT reflejen de manera precisa y ética los conceptos o situaciones que se desean enseñar, promoviendo así un ambiente educativo inclusivo y respetuoso (McCormack, 2023; Oppenlander, 2023).

Impacto y transferencia

A medida que la tecnología de generación de imágenes a partir de texto usando IA continúa evolucionando. La IGT impacta en la educación al mejorar la participación, facilitar la comprensión de información compleja, intercambio de ideas, fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. El potencial de la inteligencia artificial (IA) para apoyar el aprendizaje es enorme, pero debe ser integrado con la pedagogía y las necesidades del aprendizaje humano (Roschelle et al., 2020; Wang et al., 2024). Este potencial conjuntamente por ejemplo en metodologías activas como

por ejemplo el análisis de ilustraciones, casos de estudio, gamificación donde el uso de imágenes puede mejorar la comunicación, desarrollar conocimientos, habilidades y competencias y finalmente la creación de ambientes positivos para el aprendizaje significativo a través de la lúdica, tecnología, innovación, creatividad y otros (Suniaga, 2019). Así como promover su aplicación en diferentes contextos y niveles educativos (Wang et al., 2024).

Por lo que es necesario continuar con la investigación de los diseños de IA en distintos escenarios de aprendizaje, desarrollar sistemas de IA que asistan a los maestros y mejoren la enseñanza, intensificar y expandir la investigación sobre IA para la evaluación del aprendizaje, acelerar el desarrollo de IA centrada en el ser humano o responsable, desarrollar políticas más sólidas para la ética y la equidad, informar e involucrar a los responsables de políticas y profesionales de la educación, y fortalecer el ecosistema general de IA y educación (Niemi, 2021).

Finalmente, el uso de IA impulsa a los docentes, no solo facilita la generación de recursos para trabajar en el aula, permite la innovación, sino que también permite la reflexionar sobre la evaluación y el desarrollo de habilidades, especialmente en términos de una enseñanza orientada al futuro (Vartiainen & Tedre, 2023, Tsz Kit Ng el al., 2023).

Referencias bibliográficas

Bell, K., Boshuizen, H. P. A., Scherpbier, A., & Dornan, T. (2009). When only the real thing will do: Junior medical students' learning from real patients. *Medical Education,* 43(11), 1036-1043. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03508.x

Empantallados. (2024). El impacto de la IA en la educación en España [Informe en línea]. empantallados. https://drive.google.com/file/d/1A9MbJlZKxSYlpNGSUGT5zqsgQFPr3CD9/view

Flexos. (2024). [Report] Generative AI Top 150: The World's Most Used AI Tools (Feb 2024). https://www.flexos.work/learn/generative-ai-top-150

Hao, Y., Chi, Z., Dong, L., & Wei, F. (2022). Optimizing Prompts for Text-to-Image Generation. ArXiv. /abs/2212.09611

McCormack, J., Gambardella, C., Rajcic, N., Krol, S. J., Llano, M. T., & Yang, M. (2023). Is Writing Prompts Really Making Art? In *International Conference on Computational Intelligence in Music, Sound, Art and Design (Part of EvoStar)* (pp. 196-211). https://doi.org/10.48550/ARXIV.2301.13049.

Niemi, H. (2021). AI in learning. *Journal of Pacific Rim Psychology.* 15 https://doi.org/10.1177/18344909211038105

OpenAI. (2022). Reducing Bias and Improving Safety in DALL·E 2. (18 July 2022). https://openai.com/blog/reducing-bias-and-improving-safety-in-dall-e-2/ [Consultado Diciembre. 27, 2023].

Oppenlaender, J. (2022). The Creativity of Text-to-Image Generation. In *Proceedings of the 25th International Academic Mindtrek conference* (Academic Mindtrek '22) (p. 11). ACM. https://doi.org/10.1145/3569219.3569352.

Oppenlaender, J. (2023). A taxonomy of prompt modifiers for text-to-image generation. *Behaviour & Information Technology*. DOI: 10.1080/0144929X.2023.2286532

Otero, M. R. (2004). El uso de imágenes en la Educación en Ciencias como campo de Investigación. *Revista de Enseñanza de la Física*, 17(1), 09-22.

Parsons, G. (2022). The DALL·E 2 Prompt Book. https://dallery.gallery/the-dalle-2-prompt-book/

Roschelle J., Lester J., Fusco J. (eds.) (2020). AI and the future of learning: Expert panel report. Digital Promi se. Retrieved from https://circls.org/reports/ai-report.

Suniaga, A.. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65-80.

Tsk Kit Ng, D., Lee, M., Tan, R.J.Y. et al. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Educ Inf Technol* 28, 8445–8501. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11491-w

Vartiainen, H., & Tedre, M. (2023). Using artificial intelligence in craft education: crafting with text-to-image generative models. *Digital Creativity*, 34(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/14626268.2023.2174557

Wang, M., Wang, M., Xu, X., Yang, L., Cai, D., & Yin, M. (2023). Unleashing ChatGPT's Power: A Case Study on Optimizing Information Retrieval in Flipped Classrooms via Prompt Engineering. *IEEE Transactions on Learning Technologies.* https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3324714

Xarxa sistèmica sobre la vinculació de la desforestació al canvi climàtic

Gerard Guimerà Ballesta [1]
Genina Calafell Subirà [1]
Gregorio Jiménez Valverde [1]
Adolfo Agundez Rodríguez [2]
[1] *Universitat de Barcelona, Espanya*
[2] *Université du Sherbooke, Canadà*
gerard.guimera@ub.edu

Resum

L'educació per al canvi climàtic (EdCC) s'ha consolidat com a eina vital, reconeguda a nivell global, per abordar els reptes que planteja el canvi climàtic (CC) i conscienciar la ciutadania. La desforestació emergeix com un dels contextos més vinculats amb el CC per l'alumnat d'educació secundària. L'objectiu d'aquest estudi és determinar quines son les justificacions que hi ha darrere aquesta vinculació. Per fer-ho, s'analitzen les justificacions en la vinculació de la desforestació amb el CC de 621 alumnes de 10 centres de la XESC, a través de la creació d'una xarxa sistèmica inductiva. L'estudi revela que només un 20% de les respostes dels estudiants vinculen correctament la desforestació amb el CC, mentre la majoria d'arguments són superficials o irrellevants. Es destaca la necessitat d'enfortir l'educació sobre el CC per millorar la capacitat d'argumentació de l'alumnat, suggerint una correlació més precisa quan la vinculació amb el CC és reconeguda.

Paraules clau: Educació per al canvi climàtic (EdCC), Desforestació, educació secundària, XESC, xarxa sistèmica.

Abstract

Climate change education (CCE) has established itself as a vital tool, globally recognized, for addressing the challenges posed by climate change (CC) and raising public awareness. Deforestation emerges as one of the contexts most associated with CC by high school students. The goal of this study is to determine the reasoning behind this association. To do this, the argumentation linking deforestation with CC from 621 students across 10 XESC schools is analyzed through the creation of an inductive systemic network. The study reveals that only 20% of student responses correctly link deforestation with CC, while most arguments are superficial or irrelevant. The need to strengthen CCE to improve students' argumentation skills is highlighted, suggesting a more accurate correlation when the link with CC is recognized.

Keywords: Climate Change Education (CCE), Deforestation, High School, systemic network.

Introducció

Internacionalment, s'ha reconegut l'educació com una eina essencial contra el canvi climàtic (CC), destacada en l'Acord de París i conferències subsegüents (Agúndez-Rodríguez i Sauvé, 2022). No obstant això, hi ha desafiaments significatius per assolir una educació efectiva sobre el CC. Entre ells, es troben les idees errònies i conceptes mal interpretats pels estudiants (Cordero, 2002; Daniel et al., 2004; Dawson, 2015; García-Vinuesa et al., 2021; Michail et al., 2007), així com la dificultat per assimilar els efectes del CC degut a la seva naturalesa distant i l'absència de recompenses immediates per adoptar mesures preventives (Moser, 2010; Nicholls, 2016).

Les percepcions sobre el CC varien enormement i estan influenciades per factors com la ubicació, cultura, economia i gènere, el que suggereix la necessitat d'adaptar els enfocaments educatius (Kahan et al., 2011). A més, es critica les mancances del currículum acadèmic en CC i la falta de preparació adequada entre els educadors per abordar aquest tema crític (Bello et al., 2021; Boon, 2016; Stevenson et al., 2017).

Per afrontar i mitigar el CC, és crucial preparar els estudiants no només per actuar sinó també per adaptar-se als canvis en curs, promovent una educació adaptativa orientada a la reducció de vulnerabilitats i el enfortiment de la resiliència (Krasny i DuBois, 2016). Es recomana una aproximació educativa que integri el pensament crític, la

innovació, i l'aprenentatge actiu i participatiu, vinculant transversalment l'educació sobre el CC en el currículum (Kagawa i Selby, 2010; Mochizuki i Bryan, 2015).

La desforestació es destaca com un factor crític que afecta negativament el CC, amb conseqüències profundes en la pèrdua de biodiversitat i la reducció de la capacitat dels boscos per actuar com a sumidors de carboni (Myrtsidis, 2022). L'educació ambiental emergeix com una estratègia vital, promovent la conservació forestal i la comprensió sobre la importància dels boscos en la lluita contra el CC. Bennette (2017) identifica les causes principals de la desforestació, incloent l'agricultura de tala i crema, la ramaderia intensiva, la tala de fusta, l'expansió urbana, i com el CC mateix intensifica aquest fenomen a través de successos extrems que debiliten els ecosistemes forestals. La desforestació impacta els cicles de l'aigua, redueix la biodiversitat i augmenta l'erosió del sòl, evidenciant la necessitat d'accions globals com la reforestació i l'educació per mitigar aquests efectes negatius i preservar els boscos per a futures generacions.

La desforestació és un dels contextos més vinculats amb el CC per els estudiants de secundària (Calafell, et al., 2023). L'objectiu d'aquest estudi és determinar quines son les justificacions que hi ha darrere aquesta vinculació, generant una xarxa sistèmica representativa.

Mètode

Aquest estudi adopta un enfocament quantitatiu i descriptiu amb l'objectiu d'obtenir una representació precisa de les justificacions que hi ha darrere la vinculació de la desforestació amb el CC. Mitjançant aquest enfocament, s'intenta identificar oportunitats per millorar l'ensenyament ambiental i produir dades útils per a accions educatives futures.

En aquest estudi, van participar 621 estudiants de 10 centres educatius que formen part de la Xarxa d'Escoles per a la Sostenibilitat de Catalunya (XESC), seleccionats a partir dels seus projectes relacionats amb el CC.

Per a la recollida de dades, es va utilitzar un qüestionari estructurat en cinc blocs:

a. dades demogràfiques
b. coneixement sobre el CC.
c. percepció d'aquest coneixement.
d. informació, seguretat i escepticisme sobre el CC.
e. accions per mitigar el CC i problemàtiques ecosocials relacionades amb el CC.

Aquest estudi se centra en les respostes de dues de les preguntes sobre problemàtiques ecosocials relacionades amb el CC:

a. "Creus que la imatge té a veure amb el canvi climàtic?". Es visualitzava una imatge referent a la tala d'arbres i la desforestació. Les respostes possibles eren: "molta relació", "alguna relació", "poca relació" o "cap relació".
b. "Per què ho creus? Explica la teva opinió a una frase". Pregunta de resposta oberta.

El qüestionari es va administrar en línia en horari escolar, amb la coordinació dels referents de cada centre, qui van assegurar la participació dels estudiants. Es va informar a la direcció del centre, als alumnes i a les famílies sobre els objectius i el procediment del projecte. L'anàlisi de dades va consistir en el càlcul de freqüències relatives per a la primera pregunta i l'anàlisi del contingut de les respostes obertes en la segona, utilitzant Microsoft Excel per a l'anàlisi quantitativa i Atlas.ti en la qualitativa.

En l'anàlisi del contingut de la segona pregunta s'ha creat una xarxa sistèmica de forma inductiva, tal i com apareix en els resultats. Aquesta ofereix una visió integral de les justificacions de l'alumnat que permet identificar-ne els elements clau i de quina manera es presenten en les respostes.

Resultats

Tal com s'indica en (Calafell et al., 2023), la imatge de la desforestació va ser la més vinculada amb el CC, amb un 66% de les respostes "molta relació", 21% "alguna relació", 7% "poca relació" i 6% "cap relació".

Les respostes sobre la justificació d'aquesta relació, s'han classificat en les següents categories generals en una xarxa sistèmica (Figura 1):

- “no contesta” (36%), si la resposta està en blanc o amb algun missatge sense sentit. Exemple: “Porque los arboles son los que producen exitos”.
- “resposta errònia” (2%), si l’alumne contesta, però refereix a un concepte erroni. Exemple: “Els arbres es destrueixen pel canvi climàtic”.
- “no té relació amb el CC” (58%), si l’alumne contesta correctament, però no refereix al CC. Exemple: “ les plantes ens donen oxigen”.
- “té relació amb el CC” (20%), si l’alumne contesta correctament, i refereix al CC. Exemple: “Els arbres “canvien” el CO_2 per O_2, si els tallem ja no ho podrem fer.”

Els conceptes que hi apareixen s’agrupen en les següents àmbits (Taula 1):

Taula 1

Conceptes que apareixen en les justificacions de l’alumnat

Concepte	**Exemple de resposta**
Fotosíntesi	Perquè els arbres transformen el CO_2 en oxigen.
Filtrar aire	Perquè sense arbres no es pot netejar l’atmosfera.
Els arbres son pulmons	Els arbres són els pulmons de la terra. Si es talen, menys O_2 i més escalfament global.
Contaminació - industrial	Tallar arbres fa que tinguem menys oxigen i per tallar-los necessitem màquines que contaminen.
Contaminació – crema d’arbres	Perquè els arbres són els que aporten oxigen a l’aire, però només és greu en segons quines parts i formes de fer-ho, no és el cas de Catalunya ja que aquí cada cop tenim més massa forestal que fa que hi hagin incendis greus, que contaminen molt i que és millor tallar arbres i que el bosc es recuperi naturalment i no després d’un incendi.
Consumisme	Tallem molts arbres, però després els malgastem.
Agricultura	La gent ha tallat arbres per fer camps.
Temperatura	La tala de árboles reduce las precipitaciones, lo que provoca sequías y cambios de temperatura.
Incendis	Perquè se cremen els arbres.
Habitat d’animals	La desforestació es un gran problema ja que se destrossen els habitatges de moltes especies.
Aigua	Perquè fa falta molta aigua en pobles i ciutats.
Embrutar	Perquè a les muntanyes, hi ha molta gent que se’n va a passejar i tirant coses al terra.
Els arbres produeixen O_2	Si hay deforestación nos quedaremos sin O_2.
Descriu la desforestació	Perquè es maltracta d’arbres, i de la natura.
Refereix al material	Tallen els arbres per a fer paper.

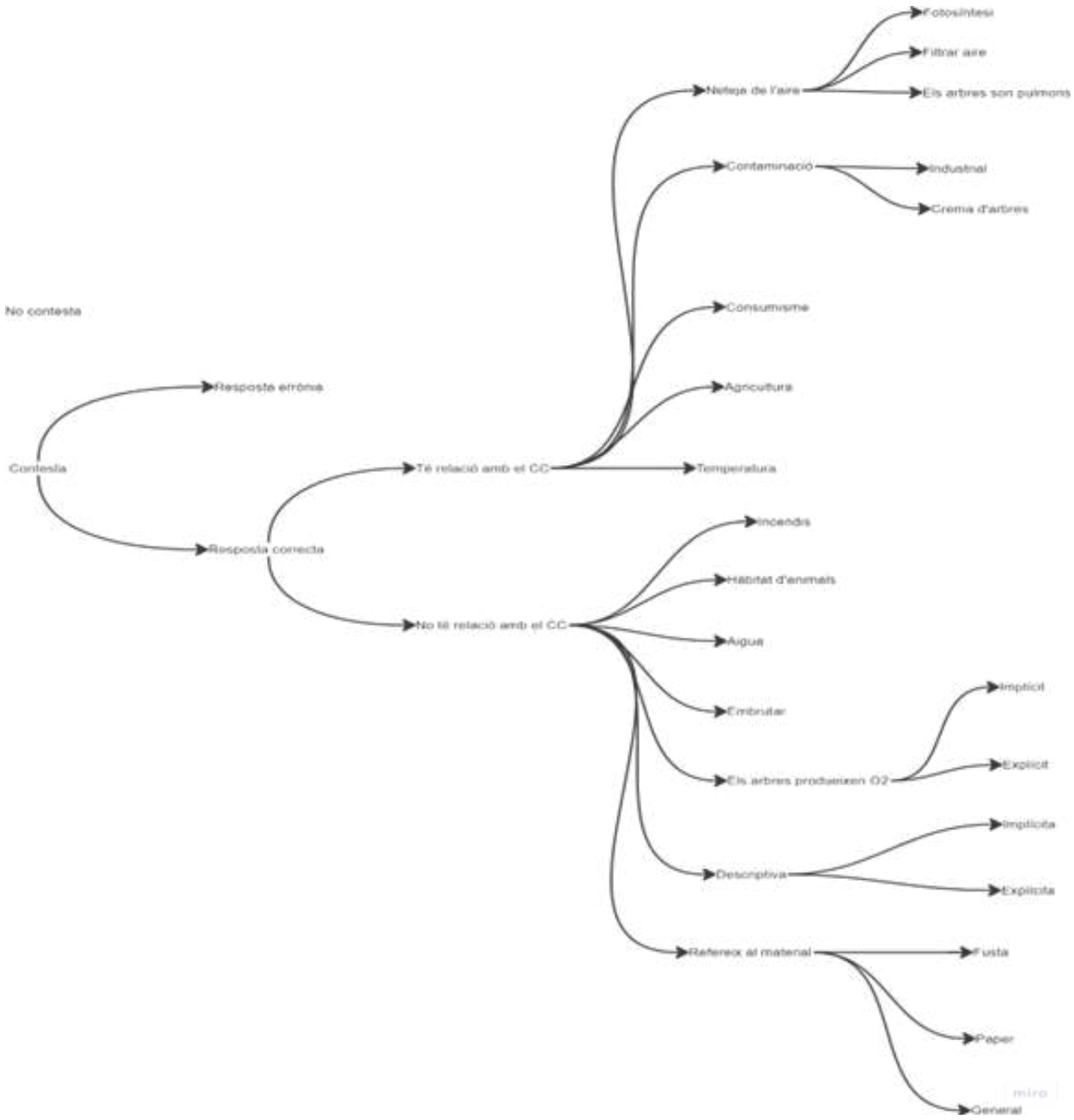


Figura 1
Xarxa sistèmica

Creuant les respostes de les dues preguntes, observem els següents resultats (Taula 1):

Taula 2
% de resposta segons la vinculació amb el CC

	Molta relació	Alguna relació	Poca relació	Cap relació
No contesta	19%	43%	65%	84%
Resposta errònia	4%	1%	2%	3%
No refereix al CC	57%	46%	26%	13%
Refereix al CC	22%	10%	7%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Discussió i conclusions

La desforestació és el context més vinculat amb el CC per l'alumnat de la XESC, d'entre els 18 contextos plantejats en el qüestionari (Calafell et al., 2023). Els arguments que justifiquen aquesta vinculació, refereixen molt poc al CC, amb un 20% del total de respostes, mentre que els més freqüents no refereixen al CC (58%) o no aporten cap resposta (36%). La majoria dels arguments, tal i com es pot comprovar en els exemples de la Taula 1, manquen de profunditat en el seu desenvolupament.

La xarxa sistèmica revela que:

a. les referències al CC passen per la vinculació de la desforestació amb conceptes com el consumisme, el canvi de temperatures, l'agricultura, la contaminació o l'intercanvi entre CO_2 i O_2 que realitzen els arbres.
b. mentre que s'utilitzen àmpliament arguments no vinculats al CC, com que els arbres aporten O_2 a l'atmosfera, que la desforestació destrueix l'hàbitat de moltes espècies o que els incendis son els causants de la desforestació, entre d'altres.

Existeix, per tant:

a. una incapacitat de l'alumnat per argumentar correctament la vinculació entre la desforestació i el CC.
b. una manca de relacions entre la desforestació i el CC, com la ramaderia i el propi CC com a causes; o l'erosió del sòl i l'alteració dels cicles de l'aigua, com a conseqüències (Bennette, 2017).

Per acabar, el creuament dels resultats quantitatius i qualitatius mostra que les justificacions que presenta és més correcte i refereix més al CC en els casos que la vinculació amb el CC és major (Taula 2).

La falta de coneixement profund i la capacitat d'argumentació de l'alumnat sobre aquesta vinculació crítica subratlla la importància d'abordar aquestes mancances per mitjà d'estratègies educatives més efectives i integrades.

Impacte i transferència

L'educació sobre el CC és fonamental per desenvolupar una consciència crítica i promoure accions sostenibles, capacitant les futures generacions a prendre decisions informades i responsables per mitigar els seus efectes i adaptar-se als canvis ambientals. Els resultats de la recerca detecten mancances i punts de millora en l'educació pel CC, en general, i en l'àmbit de la desforestació, en particular. Aquests resultats seran traslladats al participants de l'estudi, les escoles de la XESC, plantejant una transferència directa de la recerca realitzada.

Referencies bibliogràfiques

Agúndez-Rodriguez, A. y Sauvé, L. (2022). L'éducation relative au changement climatique: une lecture à la lumière du Pacte de Glasgow. Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions, 17(1). https://doi.org/10.4000/ere.8421

Bello Benavides, L. O., Cruz Sánchez, G. E., Meira Cartea, P. Á. y González Gaudiano, É. J. (2021). El cambio climático en el bachillerato: Aportes pedagógicos para su abordaje. Enseñanza de las ciencias, 39(1), 137-156.

Bennett, L. (2017). Deforestation and Climate Change. The Climate Institute. Washington.

Boon, H. J. (2016). Pre-service teachers and climate change:A stalemate? Australian Journal of Teacher Education, 41(4), 39–63.

Calafell, G., Guimerà, G., Esparza, M., Jiménez, G. (2023). 838084 - Las representaciones sociales de los futuros agentes educativos sobre cambio climático, biodiversidad y bienestar y salud. En Molero, M., Simón M., Gázquez, J., Molina, P., Fernández, S. Nuevos enfoques de aproximación a la investigación e intervención en contextos educativos. (415-430). Dykinson.

Cordero, E. (2002): Is the ozone hole over your classroom? Australian Science Teachers' Journal, 48(1), 34-39.

Daniel, B., Stanisstreet, M. y Boyes, E. (2004). How can we best reduce global warming? School students' ideas and misconceptions. International Journal of Environmental Studies, 61(2), 211-222.

Dawson, V. (2015). Western Australian high school students' understandings about the Socioscientific issue of climate change. International Journal of Science Education, 37(7), 1024–1043.

García-Vinuesa, A., Carvalho, S., Meira Cartea, P. Á. y Azeiteiro, U. M. (2021). Assessing climate knowledge and perceptions among adolescents. An exploratory study in Portugal. The Journal of educaTional research, 114(4), 381-393.

Kagawa, F., y Selby, D. (2010). Introduction. En F. Kagawa y D. Selby (Eds.), Education and climate change: Living and learning in interesting times (pp.1-13). Nueva York: Taylor y Francis.

Kahan, D. M., Jenkins Smith, H. y Braman, D. (2011). Cultural cognition of scientific consensus. Journal of Risk Research, 14(2), 147–174.

Krasny, M. E., y DuBois, B. (2016). Climate adaptation education: embracing reality or abandoning environmental values. Environmental Education Research, 25(6), 1–12.

Michail, S., A. G. Stamou y G. P. Stamou (2007): Greek primary school teachers' understanding of current environmental issues: An exploration of their environmental knowledge and images of nature. Science Education, 91(2), 244-259.

Mochizuki, Y. y Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. Journal of Education for Sustainable Development, 9(1), 4–26.

Moser, S. C. (2010). Communicating climate change: History, challenges, process and future directions. Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change, 1(1), 31–53.

Myrtsidis, D. (2022), "Climate Change and Deforestation", Manolas, E. and Leal Filho, W. (Ed.) The Academic Language of Climate Change: An Introduction for Students and Non-native Speakers, Emerald Publishing Limited, Leeds, pp. 85-89.

Nicholls, J. (2016). Understanding how Queensland teachers' views on climate change and climate change education shape their reported practices. Tesis doctoral. James Cook University. https://doi.org/10.25903/0sgf-zg05

Stevenson, R. B., Nicholls, J. y Whitehouse, H. (2017). What is climate change education?. Curriculum Perspectives, 37, 67-71.

La investigación escolar como estrategia para los aprendizajes sobre conservación de la biodiversidad en estudiantes del CCH Vallejo

Diana Margarita Reyes Armella[1]

[1] *Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo. UNAM, México.*

dianamargarita.reyes@cch.unam.mx

Resumen

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM se destaca por su enfoque interdisciplinario y humanista, enfocado en desarrollar habilidades analíticas y promover la responsabilidad social y el compromiso con el desarrollo sostenible. La integración de la educación ambiental en el currículo busca formar ciudadanos críticos y activos, alineados con las metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El Programa de Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario (PEMBU) ejemplifica esta misión, fomentando la investigación y el cuidado de la biodiversidad entre los estudiantes. Este estudio evaluó el impacto de la participación de los estudiantes en el PEMBU en su comprensión y actitudes hacia la conservación de la biodiversidad y el desarrollo sostenible, utilizando un enfoque de investigación mixto. Los resultados indican que participar en proyectos de investigación escolar mejora significativamente el conocimiento y las actitudes de los estudiantes hacia la conservación y el desarrollo sostenible, destacando la importancia de la educación ambiental activa y experiencial.

Palabras clave: desarrollo sostenible, educación media superior, biodiversidad

Abstract

The educational model of the College of Sciences and Humanities (CCH) of the UNAM is distinguished by its interdisciplinary and humanist approach, focusing on developing analytical skills and promoting social responsibility and commitment to sustainable development. The integration of environmental education into the curriculum aims to form critical and active citizens, aligned with the goals of the Agenda 2030 for Sustainable Development. The University High School Weather Station Program (PEMBU) exemplifies this mission, encouraging research and care for biodiversity among students. This study evaluated the impact of student participation in PEMBU on their understanding and attitudes towards biodiversity conservation and sustainable development, using a mixed research approach. The results indicate that participating in school research projects significantly improves students' knowledge and attitudes towards conservation and sustainable development, highlighting the importance of active and experiential environmental education.

Keywords: sustainable development, high school education, biodiversity

Introducción

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM promueve un modelo educativo interdisciplinario con énfasis en habilidades analíticas y valores como la responsabilidad social. La educación ambiental es clave en su plan de estudios, alineándose con la Agenda 2030 de la ONU y responde a la necesidad de formar ciudadanos informados, críticos y activos, capaces de enfrentar los retos del siglo XXI y contribuir a la construcción de un futuro sostenible (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2022; ONU, 2015; Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006; Colegio de Ciencias y Humanidades, s.f.).

De este modo, es sustancial acercar a los alumnos a la investigación y cuidado de la biodiversidad a través de metodologías y actividades que promuevan la participación de los mismos en diferentes eventos académicos apoyados de programas institucionales como el Programa de Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario (PEMBU), el cual es un ejemplo de cómo el CCH acerca a los estudiantes a la investigación y el cuidado de la biodiversidad.

(RUOA, 2022).

El estudio evaluó el impacto de la participación en PEMBU en la comprensión y actitudes de los estudiantes del CCH Vallejo hacia la conservación de la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

Método

Se llevó a cabo un estudio de investigación cuantitativo para evaluar el impacto en los estudiantes del CCH Vallejo

(Creswell & Plano Clark, 2018; Etikan et al., 2016). La población 1 consistió en 30 estudiantes que participaron en el PEMBU, mientras que la población 2 estuvo compuesta por 50 estudiantes que no estuvieron involucrados en el proyecto. Todos los estudiantes recibieron lecciones de Biología impartidas por la misma profesora (autora del estudio).

Para evaluar el conocimiento conceptual y las habilidades procedimentales, se diseñó una encuesta de autoría propia y se validó para garantizar su alineación con los propósitos y aprendizajes de los programas de Biología I a IV del CCH. La encuesta constó de 15 preguntas, divididas en tres secciones: conocimiento conceptual, habilidades procedimentales y actitudes, con respuestas de opción múltiple y escala Likert.

Para el análisis de datos, se utilizaron pruebas t de Student para comparar los promedios de las respuestas correctas y los índices de actitud antes y después de la intervención dentro de cada población, así como entre las dos poblaciones.

Resultados

Los resultados indicaron mejoras significativas en conocimientos y actitudes hacia la conservación y el desarrollo sostenible para los estudiantes involucrados en PEMBU. Los participantes del programa mostraron un cambio significativo en comparación con los no participantes. Los resultados de las pruebas de *t de Student* se observan en las figuras 1 y 2.

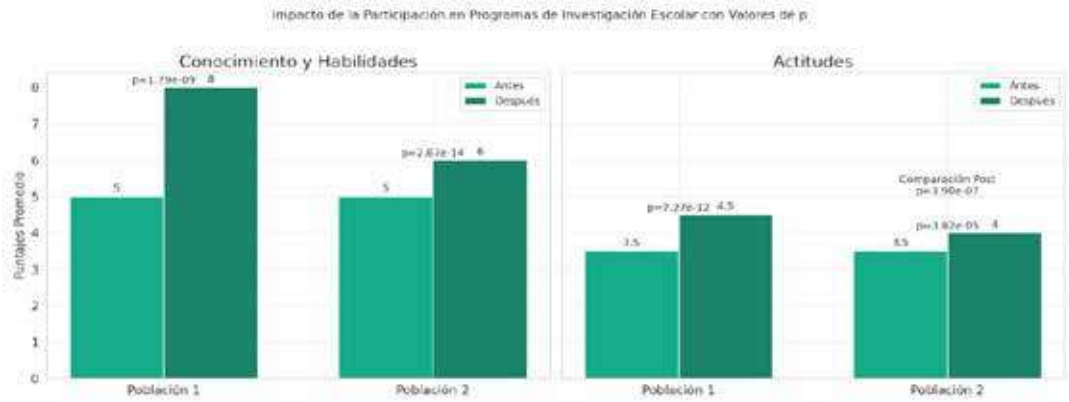


Figura 1
Impacto de la Participación en la realización de investigaciones escolares (PEMBU).

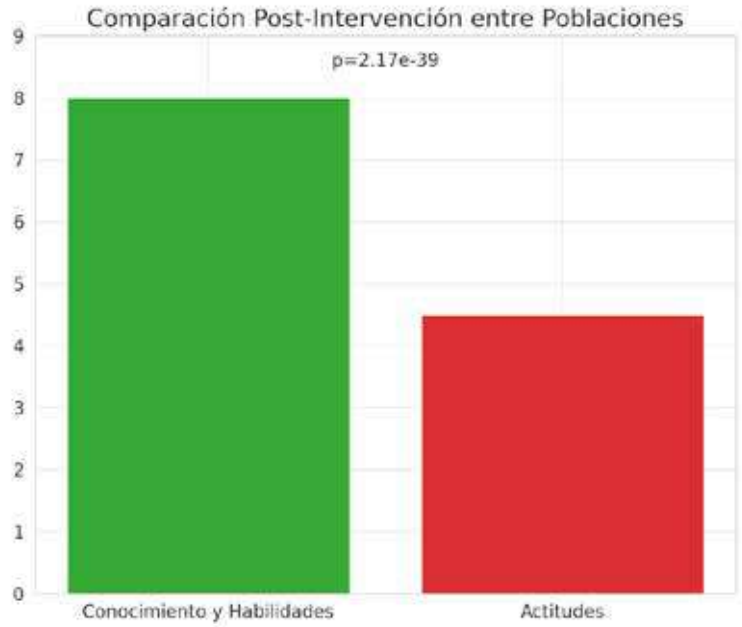


Figura 2
Comparación post intervención entre poblaciones.

Discusión y conclusiones

Los resultados indican un impacto positivo de la participación en PEMBU en el conocimiento, habilidades y actitudes de los estudiantes hacia la conservación de la biodiversidad y el desarrollo sostenible. Este hallazgo respalda la eficacia de los proyectos de investigación escolar en fomentar aprendizajes significativos y cambios de actitud (Liefländer et al., 2013).

La mejora observada en los estudiantes que participaron en el programa destaca la importancia de integrar la educación ambiental de manera práctica y contextualizada en el currículo escolar (UNESCO, 2017). Además, la diferencia significativa en los resultados entre las poblaciones resalta el impacto directo de la participación en proyectos de investigación en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Por consiguiente, se ha demostrado que integrar proyectos de investigación en el ámbito escolar impacta positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así, se enriquecen sus conocimientos y habilidades procedimentales, y se cultiva una actitud proactiva hacia la conservación del medio ambiente y la promoción de la sostenibilidad. Este enfoque práctico y experiencial es esencial para desarrollar ciudadanos equipados para afrontar y resolver los retos de nuestra era.

Impacto y transferencia

El proyecto educativo del CCH y PEMBU trasciende el aula al proporcionar a los estudiantes conocimientos y habilidades relevantes para abordar problemas ambientales reales. Esto refleja una educación transformadora que fomenta un compromiso activo con los desafíos sociales y ambientales, en concordancia con las metas de desarrollo sostenible (UNESCO, 2017).

Referencias bibliográficas

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2022). Mapa curricular del plan de estudios 2016. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/programasestudio

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5(1), 1-4.

Liefländer, A. K., Fröhlich, G., Bogner, F., & Schultz, P. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. Environmental Education Research, 19(3), 370-348.

Red Universitaria de Observatorios Atmosféricos (RUOA). (3 de noviembre de 2022). Programa de Estaciones Meteorológicas del Bachillerato Universitario. Recuperado de https://www.ruoa.unam.mx/pembu/

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

La Inclusión de la Sostenibilidad y los ODS en Educación Social desde la Perspectiva del Estudiantado: El caso de la Universidad de Granada

Susana Ripoll-Martín [1]
María de Fátima Poza-Vilches [1]
[1] *Universidad de Granada, España*
susanarm@ugr.es; fatimapoza@ugr.es

Resumen

La Educación para la Sostenibilidad (EpS) debe constituir un instrumento esencial en la formación inicial del estudiantado universitario de Educación Social, de manera que pueda desarrollar competencias de sostenibilidad y adquirir los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para aprender a sentir, pensar y vivir de forma sostenible, forjando una Identidad Profesional (IP) sustentable que contribuya a su excepcional desempeño profesional y, con ello, a la construcción de sociedades más justas y sostenibles. Por ese motivo, presentamos un primer análisis que identifica las ideas previas que tiene el estudiantado universitario de Educación Social de la Universidad de Granada en materia de sostenibilidad con perspectiva de integrar esta como eje de su IP, a partir de una metodología cuantitativa con diseño no experimental, transeccional y de alcance exploratorio, obteniendo así una panorámica general sobre el efecto de la sostenibilidad en la IP de las/os futuras/os profesionales de la Educación Social. Los resultados más interesantes han demostrado repercusiones, especialmente, sociales y culturales sobre la IP, dejando al margen las cuestiones económicas y medioambientales, evidenciando déficits en el desarrollo de competencias entre el estudiantado. Se ha concluido que el impacto de la sostenibilidad sobre esta titulación universitaria es todavía reducido.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo Sostenible, Competencias, Educación Superior, Identidad y Educación Social.

Abstract

Education for Sustainability (EpS) must constitute an essential instrument in the initial academic training of university students of Social Education, so that they can develop sustainability skills and acquire the knowledge, skills and necessary attitudes to learn to feel, think and live sustainably, carving out a sustainable Professional Identity (PI) that contributes to their exceptional professional performance and with it to the construction of fairer and more sustainable societies. For this reason, we present a first analysis that identifies the previous ideas that the university students of Social Education of the University of Granada have in terms of sustainability with the perspective of integrating this as the axis of their PI, based on a quantitative methodology with a non-experimental, transectional and exploratory scope, thus obtaining a general overview of the effect of sustainability on the PI of future Social Education professionals. The most interesting results have demonstrated especially social and cultural repercussions on PI, leaving economic and environmental issues aside, evidencing deficits in the development of skills among students. It has been concluded that the impact of sustainability on this university degree is still small.

Keywords: Education for Sustainability, Competencies, Higher Education, Identity and Social Education.

Introducción

Incorporar la Educación para la Sostenibilidad (EpS) en las instituciones educativas, especialmente en las de Educación Superior, se posiciona como una prioridad en sus directrices estratégicas para dar respuesta a los problemas sociales, económicos y ambientales desde un enfoque holístico que garantice la construcción de sociedades más justas y sostenibles (UNESCO, 2022). A este respecto, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la obligación de promover una mentalidad de sostenibilidad en el escenario universitario incorporando competencias en sostenibilidad a los perfiles profesionales, de manera que el estudiantado universitario adquiera los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para sentir, pensar y actuar de forma sostenible (Bianchi et al. -GreenComp.-, 2022). Específicamente, se trata de formar sistemáticamente una Identidad Profesional (IP) en el estudiantado congruente con la sostenibilidad como respuesta a la crisis socioambiental (Cuadra-Martínez

et al., 2021), fundamentalmente, en las/os futuras/os profesionales de la Educación Social porque como agentes educativos de transformación social a través de nuestras acciones socioeducativas podemos lograr la transición hacia la sostenibilidad. Así, el principal propósito de este estudio ha sido identificar las ideas previas que tiene el estudiantado universitario de Educación Social en materia de sostenibilidad con perspectiva de integrar esta como eje de su IP.

Método

En este estudio[92] se ha planteado una metodología cuantitativa con diseño no experimental, transeccional y de alcance exploratorio, obteniendo así una panorámica general sobre el efecto de la sostenibilidad en la IP del estudiantado.

Se ha aplicado un cuestionario cerrado y de única elección a 86 estudiantes de tercero de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Estaba compuesto por 54 ítems agrupados en cinco dimensiones: 1) "motivación e interés" formativo del estudiantado en temas de sostenibilidad; 2) "visión y misión" de la sostenibilidad en relación con el desarrollo académico; 3) "metodología y evaluación" de programas desde una perspectiva sostenible; y 4) "importancia de los ODS" y "contribución a los ODS" en el desarrollo formativo y futuro desempeño profesional. Cada pregunta detalla cinco opciones de respuesta siguiendo la Escala Likert (1=en desacuerdo/nada importante/no contribuye nada hasta 5=muy de acuerdo/muy importante/ contribuye mucho).

La validez de este cuestionario está avalada por su aplicación en investigaciones previas (Poza-Vilches, et. al, 2022). El Alfa de Cronbach ha arrojado un coeficiente de fiabilidad de 0'92.

Se han realizado análisis descriptivos e inferenciales con ayuda del software SPSS, trabajando tanto con las dimensiones del cuestionario como con los ítems pertenecientes a cada dimensión. Los análisis descriptivos nos han permitido conocer la percepción del estudiantado sobre la inclusión de la sostenibilidad en Educación Social, mientras que los análisis inferenciales descubrir en qué dimensiones e ítems había diferencias significativas por género.

Resultados

En relación con la inclusión de la sostenibilidad y los ODS en Educación Social, los análisis descriptivos evidencian que el estudiantado ha considerado muy importantes los ODS para su desarrollo formativo y profesional, así como los aspectos metodológicos y de evaluación. A esto se ha sumado la contribución a los ODS desde su labor profesional, la motivación por formarse en temas de sostenibilidad y la visión acerca del concepto "sostenibilidad" (Gráfico 1).

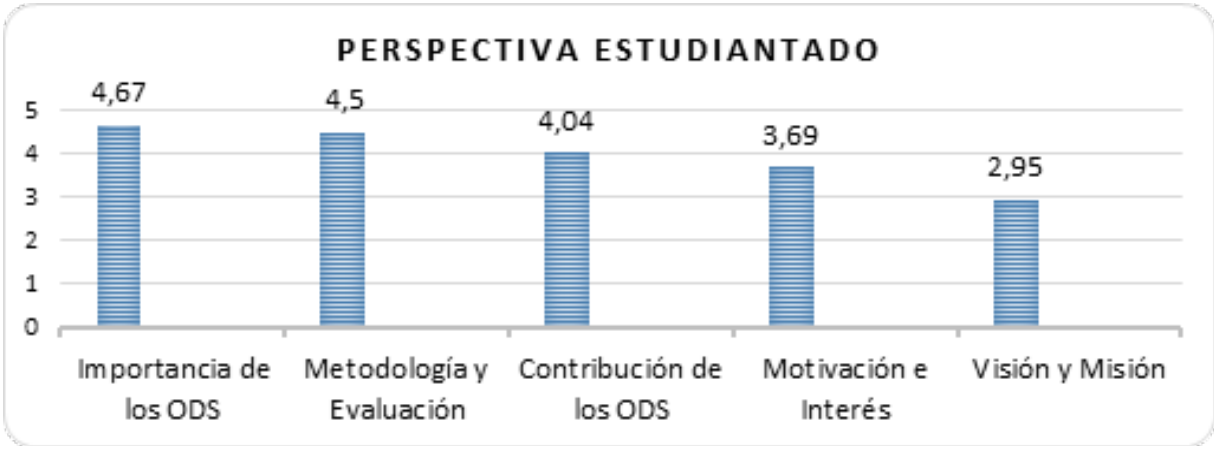


Gráfico 1

Análisis descriptivos por dimensiones

*Nota: Escala 1 en desacuerdo/nada importante/no contribuye nada a 5 muy de acuerdo/muy importante/ contribuye mucho

92 El trabajo recogido en esta contribución es parte de la ayuda PID2022-136933OB-C22 ("Educar a tiempo ante la emergencia climática y la transición socioecológica" -RESCLIM@TIEMPO-), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

Más específicamente, el estudiantado ha considerado imprescindible tener herramientas que tomen en cuenta el medioambiente, las personas y los recursos económicos, al mismo tiempo que adquirir compromisos personales de respeto ambiental, así como tener conocimientos y una sólida formación sobre sostenibilidad para dar calidad a su desarrollo académico y profesional (Gráfico 2).

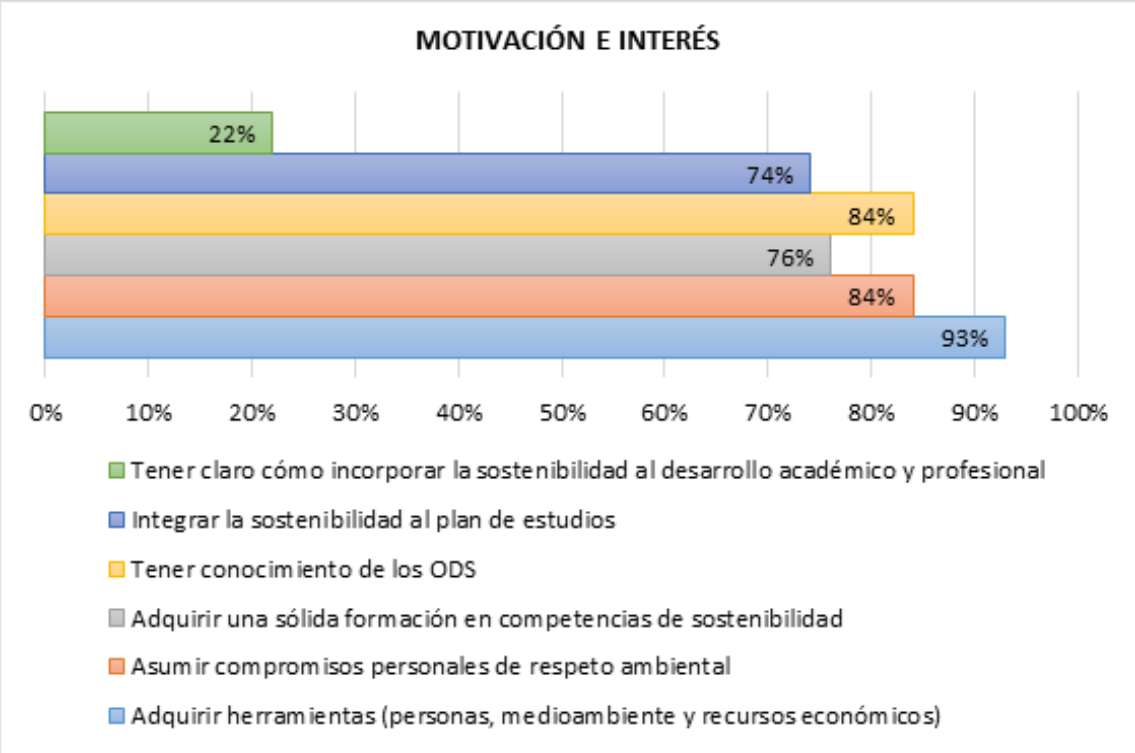


Gráfico 2

Motivación e interés del estudiantado en temas de sostenibilidad

Asimismo, entienden que las metodologías sostenibles favorecen la responsabilidad compartida, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica y reflexiva, y defienden procesos de autoevaluación, evaluación externa y vinculados a la mejora como queda patente en el Gráfico 3.

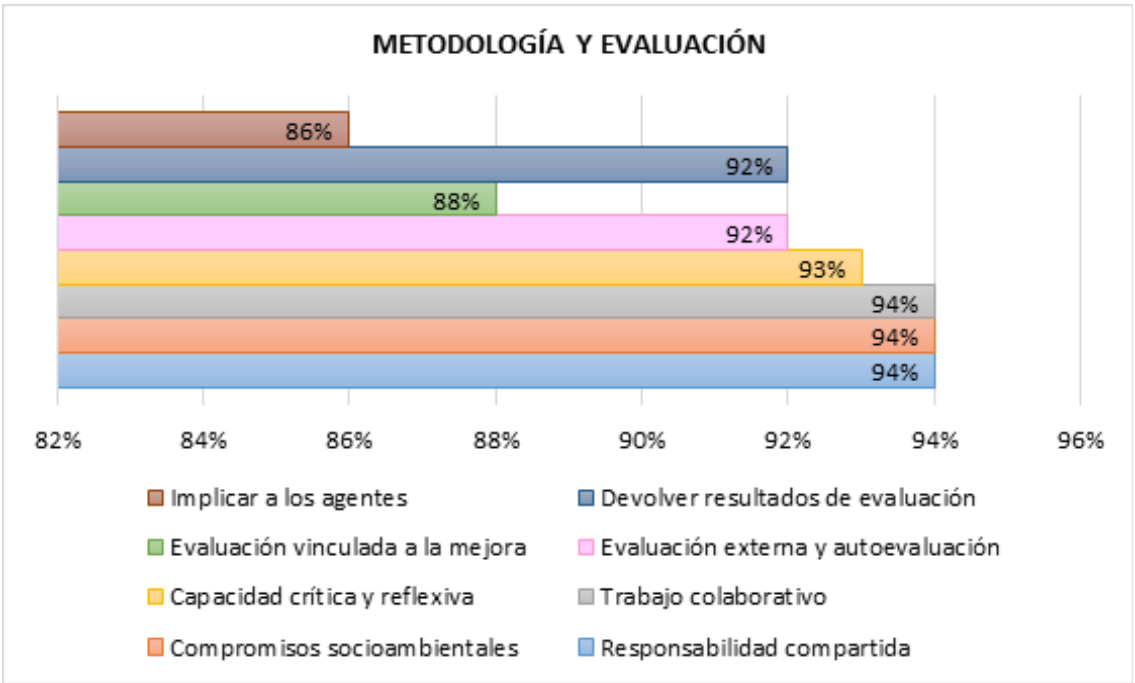


Gráfico 3

Metodología y lógica de evaluación desde una perspectiva sostenible

El estudiantado también sostiene que la sostenibilidad es la garantía de un futuro mejor, por lo que dan mucha importancia al diseño y evaluación de programas de intervención sostenibles, a las acciones individuales y profesionales, al cumplimiento de los ODS, así como a la formación e información. Aun así, no saben definir el término "sostenibilidad", su participación en actividades de movilización por el clima es muy reducida y aseguran no tener suficiente información ni formación (Figura 1).

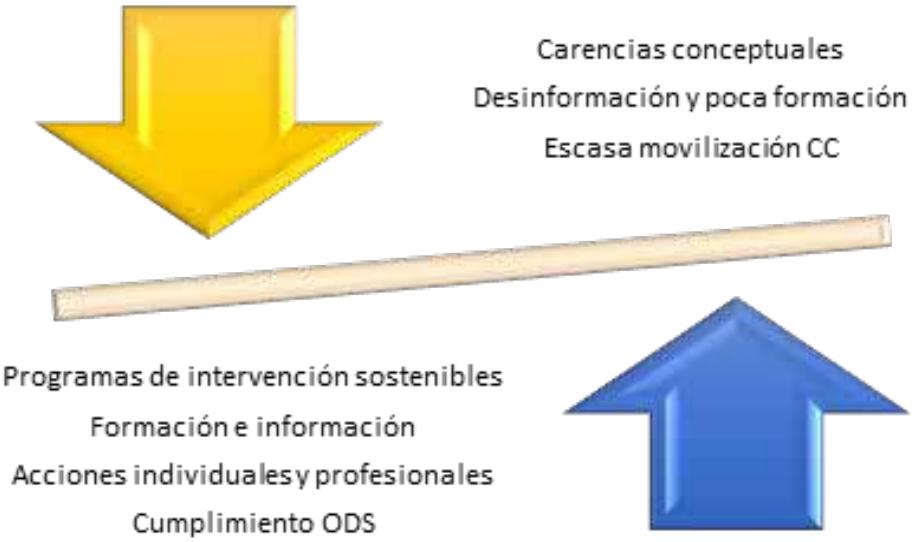


Figura 1

Visión y misión de la sostenibilidad en relación con el desarrollo académico del estudiantado

Para terminar, aseguran que su contribución como profesionales es mayor en los ODS sociales y que son más importantes que los económicos y ambientales (Figura 2 y 3).

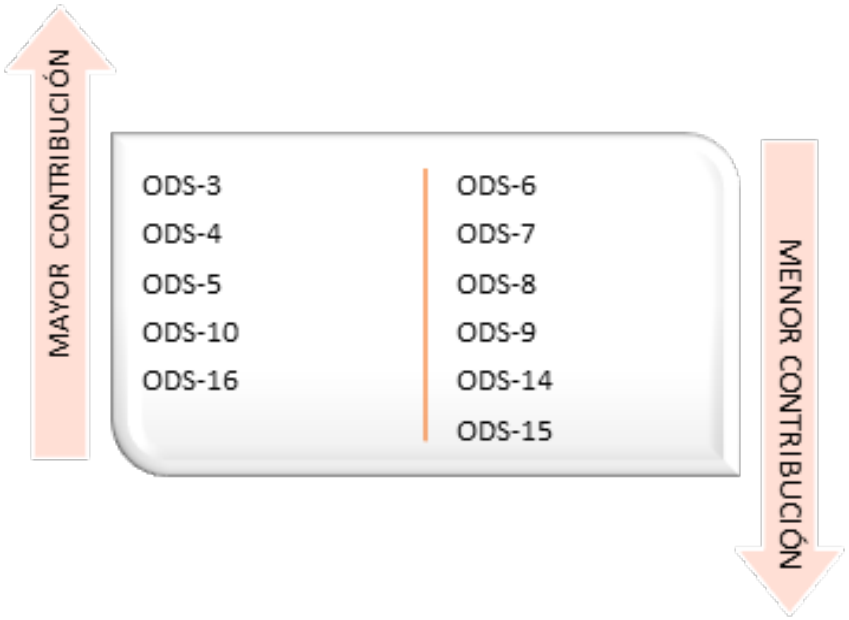


Figura 2

Contribución como futuras/os Educadoras/es Sociales a cada uno de los ODS

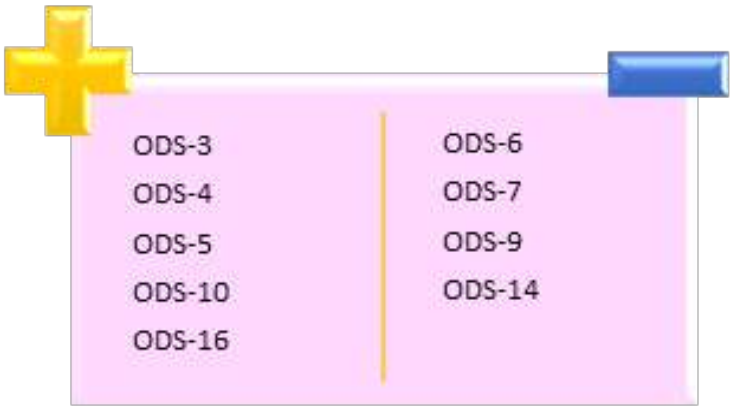
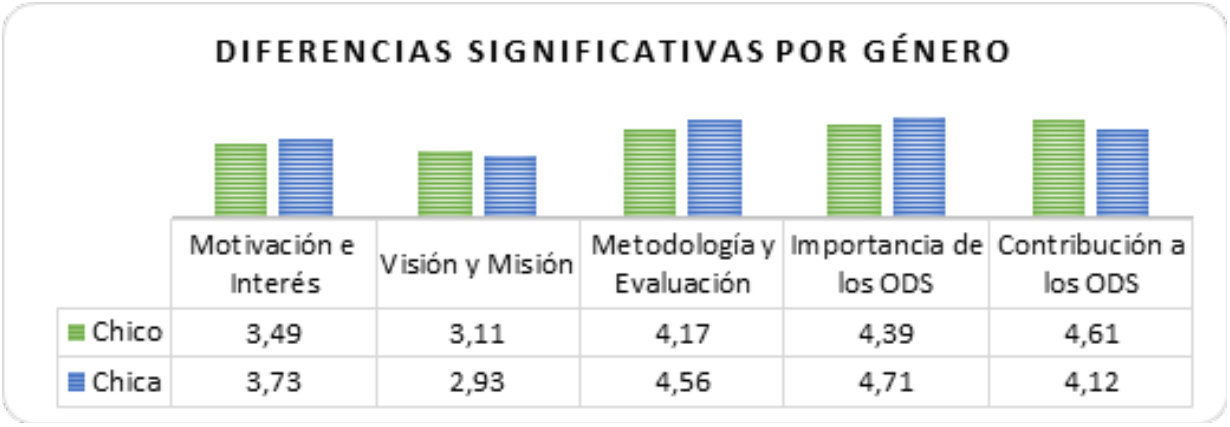


Figura 3

Importancia que el estudiantado otorga a cada ODS dentro de su desarrollo formativo

En cuanto al género como variable que condiciona la percepción del estudiantado sobre la inclusión de la sostenibilidad en Educación Social, los análisis inferenciales por dimensiones (*T de Student*) evidencian la existencia de diferencias en las respuestas vinculadas a "motivación" y "metodología y evaluación", teniendo en cuenta que las chicas han valorado mucho más en positivo los aspectos tanto metodológicos y de evaluación vinculados a la inclusión de la sostenibilidad -3,73 frente a 3,49 sobre 5- como la motivación para incluir la sostenibilidad en su práctica profesional -4,56 frente a 4,17 sobre 5- (Gráfico 4).



	Motivación e Interés	Visión y Misión	Metodología y Evaluación	Importancia de los ODS	Contribución a los ODS
Chico	3,49	3,11	4,17	4,39	4,61
Chica	3,73	2,93	4,56	4,71	4,12

Gráfico 4

Análisis inferenciales por dimensiones

Más concretamente, los ítems vinculados a la dimensión "motivación" revelan que hay diferencias significativas por género, en cuanto que las chicas han valorado muy positivamente la integración de la sostenibilidad en el plan de estudios y en su formación, mientras que los chicos la han valorado peor considerando que está fuera de su radio de acción (Gráfica 5).

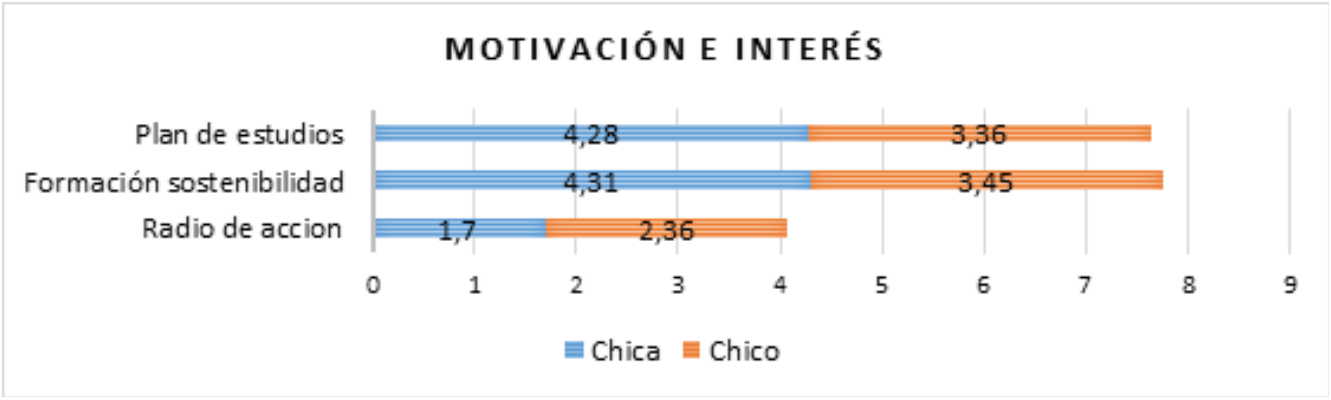


Gráfico 5

Análisis inferenciales por ítems vinculados a la dimensión "motivación e interés"

En cuanto a los ítems referidos a la dimensión "visión" no hay diferencias significativas respecto a género. Ahora bien, en los ítems vinculados a la dimensión "metodología" se ha puesto de manifiesto que las chicas valoran mucho mejor los planteamientos metodológicos donde prime desarrollar la capacidad crítica y reflexiva, llevar a cabo procesos de evaluación externa y de autoevaluación, devolver los resultados de la evaluación para contribuir a su mejora e incorporar criterios e indicadores de calidad desde una perspectiva integrada (Gráfico 6).

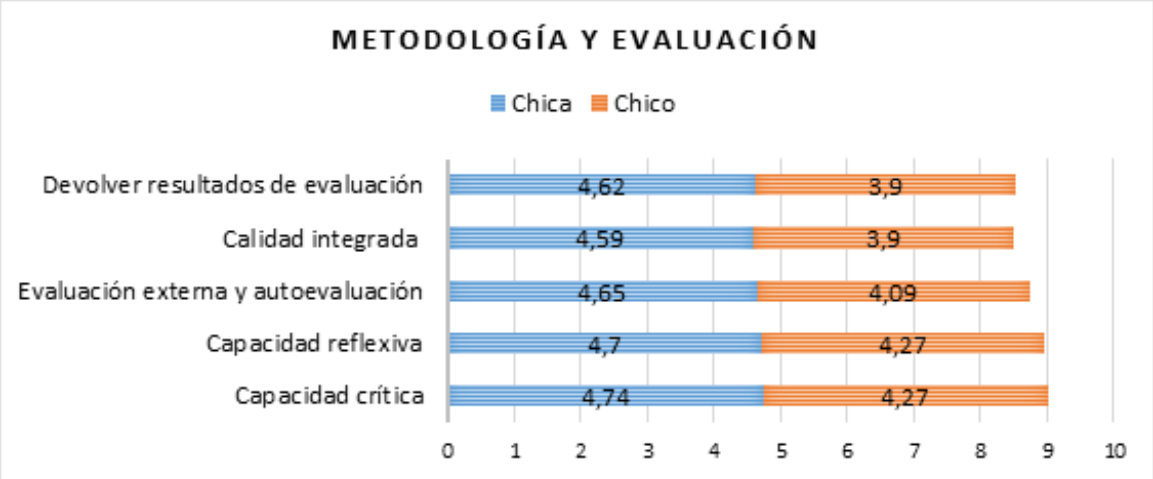


Gráfico 6

Análisis inferenciales por ítems vinculados a la dimensión "metodología y evaluación"

Finalmente, los ítems que aluden a las dimensiones "importancia a los ODS" y "contribución a los ODS" evidencian diferencias significativas, mayoritariamente, en ODS sociales (Figura 4 y 5).



Figura 4

Análisis inferenciales por género en ítems vinculados a la dimensión "importancia ODS"



Figura 5

Análisis inferenciales por género en ítems vinculados a la dimensión "contribución ODS"

Discusión y conclusiones

Con nuestro estudio se ha evidenciado que sí se estimula la formación de una IP sostenible en el estudiantado de Educación Social, aunque el impacto es reducido. Al respecto, se vislumbran repercusiones, especialmente, sociales y culturales sobre la IP, dejando al margen las cuestiones económicas y medioambientales; hallazgos coincidentes con otras investigaciones (Poza-Vilches et al., 2022).

El estudiantado está más interesado por los aspectos sociales de la sostenibilidad de cara a su desarrollo académico y profesional. Además, se siente desmotivado, desinformado, poco formado e insuficientemente preparado para incorporar la sostenibilidad, lo que advierte que desde la universidad no se están formando adecuadamente a perfiles profesionales sosteniblemente competentes ni ciudadanos/as comprometidos/as con la sostenibilidad (Gutiérrez-Pérez y Poza-Vilches, 2022), y con lo que se confirmaría la necesidad de (re)pensar el papel de estas/os profesionales como agentes promotores de y para la sostenibilidad (Matas, 2019 y Sánchez et al., 2020).

Las diferencias detectadas respecto a género evidencian el nivel de significatividad e influencia que las problemáticas socioambientales tienen para las chicas frente a los chicos (Vicente-Molina et al., 2018; Lozano y Figueredo, 2021).

Impacto y transferencia

Las escasas investigaciones sobre IP en Educación Social y, más concretamente, que introduzcan la variable sostenibilidad como factor relevante en relación con su desempeño profesional, otorgan gran relevancia a nuestro estudio. Estamos ampliando el campo educativo y de investigación, colaborando a la transferencia social del conocimiento y contribuyendo a la transformación socioeducativa, produciendo conocimiento reflexivo sobre la identidad y rol profesional en Educación Social. Es un punto de partida para (re)pensar el papel de los/as Educadores/as Sociales como agentes promotores/as de y para la sostenibilidad, en una profesión dinámica, cuyo propósito es transformar sociedades que se encuentran en constante evolución y que requieren ajustar la acción socioeducativa en función de los factores sociales, económicos y medioambientales (Álvarez, 2017).

Así, es clara la necesidad de repensar los procesos educativos de las IES en términos de competencias coherentes con la sostenibilidad, de manera que el estudiantado adquiera los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para encarnar los valores de sostenibilidad, asumir la complejidad de la sostenibilidad, prever futuros sostenibles y actuar a favor de la sostenibilidad (Bianchi et al. -GreenComp.-, 2022) para, consecuentemente, transformar la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, A. (2017). *El Desempeño Profesional del Educador y la Educadora Social: Funciones, Competencias y Creencias de Autoeficacia* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional de la UAM - Biblos-e Archivo. http://hdl.handle.net/10486/678291

Antúnez, M. (2017). *Problemática del Proceso de Sostenibilización Curricular en el Contexto Universitario Español: la Formación del Profesorado como Catalizador* [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba] https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/15069/2017000001649.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bianchi, G., Pisiotis, U. y Cabrera, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. JRC Science for Police Report. Bacigalupo, M., Punie, Y. (Ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2760/094757

Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del Modelo Español de Dirección Escolar en la Identidad Profesional de los Líderes. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. *Revista Académica Evaluada por Pares, Independiente, de Acceso Abierto y Multilingüe, 24*(119), 1-35. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512

Bolívar, A. y Ritacco, M. (2018). Identidad Profesional y Dirección Escolar en España: La Mirada de los Otros. *Revista Brasileña de Educación*, 23, 1-24. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230083

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., González, I., Sandoval-Díaz, J. y Pérez-Zapata, D. (2021). Formación de la Identidad Profesional frente a la Crisis Global Medioambiental. *Liberabit, 27*(2), 1-16. https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.05

Gutiérrez-Pérez, J. y Poza-Vilches, M. F. (2022). Sostenibilidad y ODS en Educación Superior: Las Universidades Andaluzas en el Punto de Mira. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 4*(1), 1001-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2022.v4.i1.1001

Lozano, A. y Figueredo, V. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Formación de los Futuros Maestros: Uso de Metodologías Activas. *Campo Abierto. Revista de Educación 40*(2), 245-257. https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.2.245

Matas, R. C. (2019). La Educación No Formal en Colectivos Sociales, como Vía para Implementar el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible en Canarias. *Revista de Educación Social*, 28, 44-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6877385

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (2022). *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Un Nuevo Contrato Social para la Educación.* Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, Ediciones UNESCO y Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa/PDF/379381spa.pdf.multi

Poza-Vilches, M.F., Escoz-Roldán, A., Gutiérrez-Pérez, J., López-Alcarria, A., Pozo-Llorente, M.T. y González-Muñoz, E. (2022). Evaluación sobre buenas prácticas y sostenibilidad: Ideas previas del estudiantado de Educación Social de la Universidad de Granada. *XX Congreso Internacional de Investigación educativa (AIDIPE).* Santiago de Compostela.

Poza-Vilches, F., García-González, E., Solís-Espallargas, C., Velasco-Martínez, L. C., López-Alcarria, A., Estrada-Vidal, L. I., Jiménez-Fontana, R., Rodríguez-Marín, F., Puig-Gutiérrez, M., Tójar-Hurtado, J.C. y Gutiérrez-Pérez, J. (2022). Greening of the syllabus in faculties of education sciences through sustainable development goals: the case of public Andalusian universities (Spain). *International Journal of Sustainability in Higher Education, 23 (5), 1019-1044.* https://www.emerald.com/insight/1467-6370.htm.

Sánchez, B., Gonzalo, V. y Coronado-Marín, A. (2020). Competencias Profesionales en Sostenibilidad para el Grado de Educación Social. *Educación y Futuro Digital*, 20, 5-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7569520

Vicente-Molina, M.A., Fernández-Sainz, A. y Izagirre-Olaizola, J. (2018). Does Gender make a Difference in Pro-Environmental Behavior? The Case of the Basque Country University Students. *Journal of Cleaner Production 176*, 89–98. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.12.079

Desenvolupament sostenible i Aprenentatge servei. Una proposta innovadora d'èxit al grau de Ciències Ambientals

Mireia Esparza Pages[1]
María del Mar Grasa Martínez
[1] *Universitat de Barcelona, Espanya*
mesparza@ub.edu

Resum

Des del curs 2016-17, l'assignatura Desenvolupament sostenible del grau de Ciències Ambientals de la Universitat de Barcelona es duu a terme com un projecte d'aprenentatge-servei en el que els estudiants desenvolupen un projecte relacionat amb algun aspecte de sostenibilitat (ambiental, social o econòmic) en col·laboració amb una entitat del territori. Al llarg d'aquests cursos més de 400 estudiants i una trentena d'entitats han participat d'aquest projecte, que s'ha mostrat com una bona estratègia per a treballar l'aprenentatge de coneixements relacionats amb la sostenibilitat i l'assoliment de competències, tant específiques com transversals, per part de l'alumnat, així com una eina d'adquisició de responsabilitat social. Aquests darrers cursos s'ha donat especial importància al treball en equip com a competència clau indispensable en l'educació per a la sostenibilitat. Aquesta comunicació mostra els resultats de l'anàlisi de la percepció de l'alumnat sobre el seu aprenentatge i de les rúbriques del treball en equip. Els resultats mostren una millora de la percepció que l'alumnat té del seu aprenentatge tant de coneixements com de competències. Pel que fa al treball en equip, no s'observa una relació entre aquest i la nota final obtinguda per l'alumnat, fet que porta a plantejar un canvi en l'avaluació d'aquest.

Palabras clave: Aprenentatge servei, ciències ambientals, sostenibilitat, treball en equip

Abstract

Since the 2016-17 academic year, the Sustainable Development subject of the Environmental Sciences degree at Universitat de Barcelona has carried out as a service-learning project in which students develop a project related to some aspect of sustainability (environmental, social or economic) in collaboration with a local entity. Throughout these courses, more than 400 students and around thirty organizations have participated in this project, which has been shown to be a good strategy to work on learning about sustainability and the achievement of competences, both specific and transversal, by the students, as well as a tool for acquiring social responsibility. In recent years special importance has been given to teamwork as a key competence within the competences proposed by UNESCO as indispensable in education for sustainability. This work shows the results of the analysis of the students' perception of their learning and of the teamwork rubrics. The results show an improvement in the students' perception of their learning of both knowledge and skills. With regard to teamwork, no relationship is observed between this and the final mark obtained by the students, which leads to consider a change in the evaluation of teamwork.

Keywords: Service-learning, environmental sciences, sustainability, teamwork

Introducció

Actualment i amb la crisi ecosocial en la que ens trobem immersos, el concepte de desenvolupament sostenible ha adquirit una rellevància crucial en la societat global, ja que més que mai cal proveir les necessitats actuals d'una població creixent i consumista sense comprometre la capacitat de les generacions futures per cobrir les seves (Robert et al., 2005). Aquest paradigma es basa en la integració equitativa d'aspectes ambientals, socials i econòmics per construir un futur resilient i equitatiu (Raworth, 2017).

En paral·lel, l'enfocament pedagògic de l'Aprenentatge Servei (ApS) es mostra com una eina molt potent per involucrar als i les estudiants en la comunitat, treballant sobre les necessitats reals del seu entorn amb l'objectiu de millorar-lo, mentre desenvolupen habilitats acadèmiques i ciutadanes. Consisteix en una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un solo projecte ben articulat (Puig et al., 2007). Aquest enfocament alimenta l'empatia i la responsabilitat social de l'alumnat, els dota d'eines i capacitats pràctiques essencials per al seu desenvolupament professional i promou una ciutadania activa i compromesa.

En lligar aquests dos conceptes es produeix una sinèrgia única que no només enforteix la formació de l'alumnat, si

no que també contribueix directament a la construcció de societats sostenibles i conscients.

En vincular l'ApS amb el desenvolupament sostenible s'estableix un pont entre la teoria i l'acció, de manera que els projectes d'ApS poden abordar directament els reptes locals relacionats amb la sostenibilitat, com la gestió de residus, la seguretat alimentària o l'educació ambiental. En participar en aquests projectes, l'alumnat internalitza els conceptes teòrics i els aterren a la seva aplicació pràctica, desenvolupant una millor comprensió de la relació entre els factors ambientals, socials i econòmics de la sostenibilitat. A més, adquireixen una visió holística, complexa i crítica dels problemes que afecten al seu entorn, exerciten la seva creativitat i capacitat d'anàlisi, aprenen a treballar en equip i desenvolupen una visió ètica de la professió que permet que abordin problemes complexes des de múltiples perspectives.

Aquestes competències formen part de les competències clau que, segons la Unesco, ha de tenir la ciutadania per tal de comprometre's de manera constructiva i responsable amb el món actual, i aconseguir un canvi positiu envers la sostenibilitat (Unesco, 2017).

Així doncs, la combinació de desenvolupament sostenible i ApS genera un espai en el que l'aprenentatge acadèmic passa a ser una eina activa per a la construcció de societats sostenibles (Vázquez-Verdera, 2015).

Partint d'aquesta fonamentació teòrica, l'equip docent de l'assignatura Desenvolupament Sostenible, obligatòria del grau de Ciències Ambientals de la Universitat de Barcelona, el curs 2016-17 va decidir transformar-la de manera estructural en un projecte d'ApS, esdevenint un cas pioner dins la universitat.

Mètode

L'assignatura "Desenvolupament Sostenible" és una assignatura obligatòria del sisè semestre del grau de Ciències Ambientals. Des del seu inici és impartida per un equip docent multidisciplinar, reflectint així el caràcter complex i les múltiples facetes del concepte de sostenibilitat, que actualment està format per professorat de les facultats de Biologia, Economia i Empresa i Educació.

L'assignatura s'organitza en dos blocs. Un primer bloc teòric de 15 hores teòriques amb seminaris impartits per professorat divers d'aquestes tres facultats, en els que es treballen diferents aspectes relacionats amb el desenvolupament sostenible: alimentació, demografia, metabolisme social, aigua, canvi climàtic, migracions... Aquest bloc s'ha reduït al màxim per tal de deixar temps a la realització del projecte d'ApS, que constitueix la major part de la mateixa.

El segon bloc s'inicia amb la Jornada d'Entitats pel Desenvolupament Sostenible, en la que les entitats col·laboradores es presenten a l'alumnat i exposen el seu àmbit de treball i el projecte que els i les estudiants podran desenvolupar amb elles. Aquest curs 2023-24 participen 13 entitats en el projecte, que treballen en àmbits diversos del desenvolupament sostenible i de les quals quatre és el primer any que col·laboren amb l'assignatura.

A partir d'aquesta jornada, l'alumnat tria aquelles entitats i projectes que més els interessen i el professorat estableix grups d'entre 3 i 5 estudiants per a cada projecte respectant el màxim possible aquesta tria. Finalment, a llarg de tres mesos, l'alumnat treballa colze a colze amb l'entitat assignada per dur a terme el seu projecte, amb un seguiment per part del professorat a través de 5 tutories repartides al llarg d'aquests tres mesos.

Al llarg d'aquests anys, més de 400 estudiants (fins el curs 2022-23) han desenvolupat, amb una trentena d'entitats diferents, projectes diversos que tracten tant aspectes ambientals com socials i econòmics, tocant així les tres potes que formen el desenvolupament sostenible.

L'avaluació de l'assignatura està molt segmentada i és continua al llarg de tot el període, incloent una prova tipus test sobre la part teòrica, una memòria amb un anàlisi i contextualització de l'entitat i del projecte, dues presentacions davant de la resta de l'alumnat del treball realitzat, una rúbrica d'avaluació per part de l'entitat i, finalment, l'avaluació del treball en equip.

Durant el primers cursos d'aplicació de l'ApS es va analitzar la percepció de l'adquisició de coneixement i competències per part de l'alumnat abans i després de la transformació de l'assignatura, mitjançant una rúbrica dissenyada ad hoc i contestada per tot l'alumnat del curs. Per una altra banda, durant el curs 2021-22 es va analitzar també el treball en equip, una de les competències transversals que es treballen en l'assignatura, a partir del buidatge i estudi de la informació referida en les rúbriques del treball en equip d'aquest curs, així com als comentaris referits en el diari reflexiu de cada equip aquell mateix any.

Resultats

Pel que a la millora en l'adquisició de competències i coneixements que perceb haver assolit l'estudiantat (taula 1) respecte la percepció que tenia abans de la transformació de l'assignatura.

Taula 1.

Mitjana de les percepcions de l'assoliment de competències i coneixements per part de l'alumnat dels cursos 2015-16 (curs previ a la transformació de l'assignatura) i dels dos cursos posteriors.

	2015-16	2016-17	2017-18
Competències de l'assignatura			
Crítica i autocrítica	7,6	8,0	7,9
Expressió oral	6,8	7,7	8,2
Cera d'informació	6,8	8,0	8,7
Relació entre consum i salut	7,7	8,2	8,3
Causes i conseqüencies dels impactes	7,1	8,0	8,4
Relació coneixement-població i repercussió	7,8	8,3	8,8
Condicions locals i urbanes	6,9	8,0	8,4
Coneixements de l'assignatura			
Conceptes clau	7,7	7,7	8,3
Taxes i indicadors	7,1	6,8	7,7
Metodologies	7,1	8,2	8,7
Processos participatius	7,1	8,3	8,7
Problemes interacció societat-medi ambient	7,6	8,8	9,3
Instruments i fonts de referència	6,6	7,8	8,4
Impressió general de l'assignatura			
Grau de cohesió entre els blocs	6,3	7,5	7,7
Satisfacció amb l'assignatura	7,9	8,6	9

Finalment, en quant als resultats de l'anàlisi del treball en equip del curs 2021-22 (Grasa et al., 2023), els resultats indicaven que, tot i que una part de la nota final depenia de la valoració del treball en equip per part dels companys i companyes, no hi havia una correlació entre ambdós valors degut al sobreesforç realitzat per alguns membres de l'equip, més implicats i compromesos amb el projecte, per suplir les carències de l'equip. Això ha fet replantejar la importància de la nota del treball en equip que aquest curs 2023-24 ha passat a ser un factor de correcció de la nota de la memòria i les presentacions del projecte, adquirint doncs un pes molt més significatiu. D'aquesta manera, aquesta competència ha passat a ser clau en tot el procés de l'assignatura i com a tal es treballa al llarg del curs a les sessions de tutoria.

Discussió i conclusions

Els resultats de l'experiència al llarg d'aquests anys han estat molt positius, tal i com s'ha observat en la millora de l'adquisició de competències i coneixements que l'alumnat perceb haver assolit. Per altra banda, totes les entitats que han participat en el projecte han repetit l'experiència més d'un curs i han mostrat la seva satisfacció amb els projectes realitzats per l'alumnat i la seva implicació.

Tot i això, l'experiència ha presentat sempre marge de millora i s'han intentat incorporar canvis, alguns d'ells suggerits pel propi alumnat, per a afavorir un millor desenvolupament dels projectes i una millor adquisició dels aprenentatges, tant de continguts com sobretot de competències. Una de les competències transversals clau de l'assignatura, el treball en equip, ha rebut un major pes en l'avaluació de l'assignatura aquest darrer curs, pel que s'espera un major esforç de l'alumnat en el bon funcionament dels grups de treball.

Així doncs, la incorporació de l'ApS com a metodologia de treball en una assignatura sobre desenvolupament sostenible s'ha mostrat com un encert a l'hora d'assolir les competències relacionades amb la sostenibilitat proposades per la UNESCO, així com un bon sistema per millorar l'adquisició de continguts i competències específiques per part de l'alumnat de Ciències Ambientals.

Referències bibliogràfiques

Grasa, M., Esparza M., Ortega, M., Orta M. (2023). La importància del treball en equip i la dificultat d'avaluar-lo. Una proposta des de l'assignatura Desenvolupament Sostenible en clau ApS. *Revista del CIDUI*, 6.

Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Octaedro.

Raworth, K. (2017). *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist.* Vermont: Chelsea Green Publishing.

Robert, K.W., Parris, T.M., Leiserowitz, A.A. (2005) What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development* 47(3):8-21. doi: 10.1080/00139157.2005.10524444.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Vázquez Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. Foro de Educación, 13(19), 193-212. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009

COMUNICACIONES ORALES ORIENTACIÓN

Compromiso académico: vigor, absorción y dedicación del alumnado de secundaria y bachillerato

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez [1]
David López-Aguilar [1]
Nicole González-Benítez [1]
Sheila González-Delgado [1]
Alba Armas-Sicilia [1]
[1] *Universidad de La Laguna, España*
ngonzalb@ull.edu.es

Resumen

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el sistema educativo actual está relacionado con las tasas de abandono escolar temprano del alumnado. Es por ello que, en esta investigación de corte cuantitativo, se pretende profundizar en el análisis de uno de los factores que está relacionado con esta problemática: el compromiso académico. Este factor ha sido ampliamente analizado y estudiado dentro del campo profesional/laboral. Sin embargo, la influencia del mismo no solamente se restringe al ámbito citado, sino que, si se examina desde el plano educativo, se puede observar su incidencia en el éxito académico de los estudiantes, especialmente en las calificaciones y en el rendimiento académico del alumnado. En este estudio se entiende que los estudiantes que poseen un alto compromiso con su formación tienen más posibilidades de alcanzar sus metas académico-profesionales y, por tanto, tienen menor riesgo de abandonar la formación. Es por ello que el objetivo principal de esta investigación es analizar el nivel de compromiso académico de los estudiantes que cursan secundaria y bachillerato. Para ello se diseñó un cuestionario *ad hoc* que se aplicó a una muestra de 380 estudiantes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de diversos centros de la isla de Tenerife. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que la mayoría de los sujetos mostraron niveles de conformidad altos de engagement.

Palabras clave: compromiso académico, abandono escolar, transición secundaria-enseñanza superior.

Abstract

One of the biggest problems facing the current education system is related to the early school dropout rates of students. That is why, in this quantitative research, we aim to deepen the analysis of one of the factors that is related to this problem: academic commitment. This factor has been widely analyzed and studied within the professional/labor field. However, its influence is not only restricted to the aforementioned area, but if it is examined from the educational level, its impact on the academic success of students can be observed, especially in the grades and academic performance of the students. . In this study it is understood that students who have a high commitment to their training are more likely to achieve their academic-professional goals and, therefore, have a lower risk of abandoning training. That is why the main objective of this research is to analyze the level of academic commitment of students who attend secondary and high school. For this purpose, an ad hoc questionnaire was designed that was applied to a sample of 380 Secondary Education and Baccalaureate students from various centers on the island of Tenerife. The results of this research show that the majority of subjects showed high levels of engagement compliance.

Keywords: academic engagement, academic dropp-out, secondary-higher education transition

Introducción

El compromiso académico o engagement ha sido objeto de numerosas investigaciones debido a su relevancia y a la conexión con la mejora del rendimiento académico. Esta relación lleva implícita una mejora en cuanto al grado de satisfacción del alumnado en lo que concierne a su vida escolar y a su propia trayectoria académica. De esta forma, el engagement se entiende como la participación activa del alumnado en sus logros académicos siendo percibido, como un constructo multidimensional que engloba diferentes áreas como la cognitiva, afectiva y conductual (Tomás

et al., 2016). Esto conlleva una implicación activa de los estudiantes en su trayectoria académica de modo que, el grado en que esa implicación se da, resulta ser clave a la hora de valorar aspectos como el rendimiento académico, la adaptabilidad y disposición del alumnado ante las diferentes tareas escolares que tengan que abordar y la desvinculación o no de sus estudios (Álvarez-Pérez et al., 2021).

Así pues, el engagement se entiende como aquel estado psicológico de bienestar que abarca tres variables: el vigor, la dedicación y la absorción. Adentrándonos en esas tres variables, Salanova et al. (2005, p. 218) mencionan que el vigor se caracteriza por "altos niveles de energía mientras se estudia, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en los estudios". También, comentan en relación a la dedicación que se manifiesta por "altos niveles de significado del estudio, de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionado con los estudios o carrera que uno realiza". Y finalmente, señalan que la absorción se caracteriza por "estar plenamente concentrado y feliz estudiando, mientras se tiene la sensación de que el tiempo 'pasa volando' y uno se deja 'llevar' (Salanova et al., 2015, p.218).

De este modo, el compromiso académico nos indica también el grado de implicación y motivación que el alumnado siente por el estudio, lo que hace referencia a las áreas nombradas previamente, pues es un estado cognitivo-afectivo que hace que el alumnado sea más perseverante en su formación académica, que se sienta comprometido con la misma y con la mejora de su rendimiento académico.

Método

Objetivos y participantes

El objetivo principal de este trabajo es analizar el nivel de compromiso académico de los estudiantes que cursan secundaria y bachillerato. Para ello, se ha utilizado un procedimiento de muestreo no probabilístico casual. El total de la muestra es de 380 personas y en relación a sus características el 41,8% son de género masculino, el 53,7% femenino y el 4,5% de género no binario. En cuanto al curso, el 70,5% de la muestra corresponde a alumnado de 4º ESO y el 29,5% de 2º de Bachillerato.

Instrumento de recogida de datos

Teniendo presentes los objetivos y características de esta investigación, se ha decidido emplear el cuestionario como instrumento de recogida de información. Concretamente, se ha realizado una adaptación de la Utrecht Work Engagement Scale-UWE-17 (Schaufeli et al., 2002).

Análisis e interpretación de la información

Los datos recogidos fueron analizados empleando como apoyo metodológico el software *Statistical Package for the Social Sciences* para el sistema operativo Microsoft Windows 10. Los exámenes estadísticos realizados se centraron en frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central.

Resultados

Los resultados obtenidos destacan que la mayoría de los sujetos mostraron niveles altos de engagement ($\bar{x}$=5,07; sd=1,443). A continuación, se describen los resultados obtenidos en las tres variables que conforman el compromiso académico medidos a través de diferentes ítems en una escala de 1 a 7. Respecto a la variable vigor, los resultados obtenidos son positivos, mostrando así que el alumnado presenta valores altos en la variable vigor. Esta variable presenta linealidad, aunque resaltan dos de los ítems, por tener una puntuación más alta, lo que se traduce en que una mayoría se considera bastante de acuerdo con lo expresado en los ítems correspondientes (tabla 1).

Tabla 1.
Descriptivos del vigor

Ítems	$\bar{x}$	sd
Me siento entusiasmado con los estudios que estoy cursando.	5,23	1,543
Cuando me levanto por la mañana, me siento con ganas de ir a clase, ponerme a estudiar o hacer tareas/trabajos de clase.	4,34	1,801
Cuando realizo tareas/trabajos de clase, me siento feliz y con ganas y energía para abordarlas.	4,88	1,756
Puedo estar estudiando de manera continuada durante largos períodos de tiempo (sin que me resulte aburrido).	4,77	1,835
A pesar de las dificultades que surjan, me considero una persona perseverante a la hora de afrontar las tareas/trabajos de clase, así como pruebas/exámenes.	5,29	1,580

En relación a la variable absorción, los resultados obtenidos también son positivos presentando linealidad, resaltando uno de los ítems, por tener una puntuación un poco más baja ($\bar{x}$ =4,99; sd=1,597) que las medias de los otros dos ítems. Por lo general, para esta variable, los sujetos se muestran de acuerdo con los ítems que engloban dicha variable (tabla 2).

Tabla 2.
Descriptivos de la absorción

Ítems	$\bar{x}$	sd
Considero que los estudios que estoy cursando tienen utilidad para mí.	5,60	1,569
Lo que estoy aprendiendo me motiva para hacer cosas nuevas que estén relacionadas con lo que estoy estudiando.	4,99	1,597
Cursar los estudios actuales supone un reto importante para mí.	5,71	1,509

Por último, respecto a la variable dedicación en relación a su formación académica los resultados obtenidos para esta variable son también positivos, presentando linealidad y destacando uno de los ítems (Me siento feliz cuando estoy estudiando), por tener una puntuación un poco más baja ($\bar{x}$=4,57; sd=1,722) que las medias de los otros ítems, por lo que se entiende que la muestra se siente normal en relación a lo expresado en dicho ítem (tabla 3).

Tabla 3.
Descriptivos de la dedicación

Ítems	$\bar{x}$	sd
Me siento implicado e inmerso en mis estudios.	5,27	1,619
Se me pasa el tiempo volando cuando estoy haciendo tareas/trabajos de clase.	5,02	1,838
Me olvido de todo lo que pasa a mi alrededor cuando estoy concentrado haciendo tareas/trabajos de clase o estudiando para una prueba/examen.	5,21	1,645
Me resulta difícil dejar de hacer las tareas/trabajos de clase.	5,12	1,668
Aunque me encuentre mal, no dejo de hacer las tareas/trabajos de clase.	5,07	1,742
Me siento feliz cuando estoy estudiando.	4,57	1,722

Discusión y conclusiones

Se ha podido corroborar que el compromiso académico es un constructo importante en el contexto educativo. De los resultados analizados, se desprende que hay una relación positiva entre el engagement y el rendimiento académico, en el sentido de que el alumnado ha mostrado niveles positivos y significativos en las variables de esta dimensión, coincidiendo esto con lo expuesto por Salanova et al. (2005) en investigaciones centradas en el análisis del engagement, donde se ha visto la influencia de este factor en el éxito académico presente y futuro

del alumnado. Atendiendo a los resultados de esta investigación, se confirma lo expuesto por Salanova et al. (2005, p. 219) acerca de que "a mayor éxito pasado, mayor eficacia percibida, mayor engagement y mayor éxito académico futuro". Es decir, que cuanto más comprometido se siente el alumnado con su proceso formativo, mayor rendimiento obtendrá y más implicado se mostrará en su formación escolar. Dicha implicación se puede ver reflejada en los resultados alcanzados en los ítems "Me siento entusiasmado con los estudios que estoy cursando" (vigor) y "Me siento implicado e inmerso en mis estudios" (dedicación), donde las respuestas obtenidas han arrojado medias que implican una relación positiva, traduciéndose así en que el alumnado se siente realmente implicado con su formación.

En relación a las variables del compromiso académico, los resultados han sido muy similares en las tres, lo cual muestra el buen grado en que se interrelacionan el vigor, la dedicación y la absorción en aquel alumnado que se siente más comprometido con su formación académica. Con lo cual, se constata así que el compromiso académico está relacionado significativamente con el rendimiento escolar, de manera que lleva implícita también una mejora en la satisfacción del estudiante en relación a su propia trayectoria académica y de las propias orientaciones motivacionales del alumnado, incidiendo esto en su continuidad en los estudios y siendo así un factor más duradero en el tiempo, tal y como también señalan Salanova et al. (2005) y Álvarez-Pérez et al. (2021).

De este modo, concluimos que uno de los hallazgos más relevantes dentro de esta investigación es que las tres variables que conforman esta dimensión se han relacionado y dado en igual proporción y esto nos dice que ese alumnado se muestra implicado con su formación, lo que puede influir positivamente para que logre sus metas y objetivos académicos futuros, alejando la posibilidad de abandonar sus estudios.

Impacto y transferencia

Los resultados obtenidos en este estudio, a pesar de que no pueden ser generalizables, ofrecen valiosas perspectivas que pueden tener un impacto directo en el ámbito educativo. La comprensión profunda de las dimensiones del compromiso, como el vigor, la dedicación y la absorción, proporcionan una base sólida para el desarrollo de estrategias educativas efectivas. De esta forma, la identificación de variables específicas que contribuyen a niveles elevados de compromiso abre la puerta a la creación de programas y enfoques personalizados que aborden las necesidades individuales de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D., y Valladares-Hernández, R. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios Sobre Educación (ESE)*, 40, 27-50. https://doi.org/10.15581/004.40.27-50

Bisquerra, R. A. (coord..), Dorio, I. A., Gómez, J. A., Latorre, A. B., Martínez, F. O., Massot, I. L., Mateo, J. A., Sabariego, M. P., Sans, T. M., Torrado, M. F. y Vilà, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). La Muralla. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación, Ciencia y Salud*, *7*(1), 57-63. http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/revbib71a.pdf

Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés, 11* (2-3), 215-231. https://psycnet.apa.org/record/2006-04150-007

Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens Gumbau, S., Peiró Silla, J. M. y Grau Gumbau, R. M. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Journal of work and organizational psychology*, *16*(2), 117-134. https://journals.copmadrid.org/jwop/art/7c590f01490190db0ed02a5070e20f01

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, *3*(1), 71-92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. Enseñanza and Teaching, 34(1), 119-135. https://doi.org/10.14201/et201634111913

La formación del profesorado italiano de Educación Secundaria y Bachillerato en orientación formativo-profesional

Alessandro Di Vita [1]

[1]*Universidad de Estudios de Palermo, Italia*

alessandro.divita@unipa.it

Resumen

El proyecto de vida profesional de los estudiantes italianos de bachillerato es autopercibido como dispositivo cognitivo y operativo en cuya construcción participan varios actores (estudiantes, profesores, padres, entidades territoriales en red). En el proceso de construcción de este dispositivo, el docente tutor juega un papel central. Cumplir con las funciones atribuidas a esta figura institucional educativa requiere una formación no sólo teórica, sino también práctico-operativa que le permita, por una parte, seleccionar y aplicar correctamente los instrumentos para explorar la situación personal de cada alumno/a y, por otra parte, interpretar con cautela los datos relativos al contexto de vida familiar y social de cada alumno/a con quien el/la tutor/a establece una relación orientadora. La construcción del proyecto de vida profesional prevé la elaboración de hipótesis de trabajo sobre las posibles decisiones que cada alumno/a debe tomar, la asunción de los compromisos que estas decisiones implican y la aceptación de los riesgos correspondientes. En esta contribución, se destacan algunos factores de eficacia de la formación del profesorado de bachillerato sobre la orientación, respaldados por los resultados de algunas investigaciones educativas italianas sobre el desarrollo profesional de los estudiantes de bachillerato realizadas en los últimos veinte años en Italia.

Palabras clave: formación profesional superior, docente de secundaria, orientación profesional, competencias del docente, investigación pedagógica.

Abstract

The professional life project of Italian high school students is considered a cognitive and operational device in the construction of which various actors (students, teachers, parents, and territorial units in the network) are involved. The tutor-teacher plays a central role in the process of building this device. The fulfilment of the functions assigned to this institutional figure requires not only theoretical training, but also practical and operational training that enables him/her, on the one hand, to correctly select and use the tools for exploring the personal situation of each student and, on the other hand, to interpret with care the data on the family context and social life of each student with whom the teacher establishes a tutoring relationship. The construction of the professional life project foresees the elaboration of hypotheses about the possible choices that each student should make, the assumption of the commitments that these choices imply and the acceptance of the corresponding risks. This paper highlights some factors for the effectiveness of the training of high school teachers on guiding; these factors are supported by the results of some Italian educational research on the professional development of high school students carried out in Italy in the last twenty years.

Keywords: professional training, secondary school teachers, vocational guidance, teacher qualifications, educational research.

Introducción

El tema de la orientación escolar es una de las medidas clave previstas por el PNRR (Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia), previsto por el marco europeo (CE) delineado en noviembre de 2022, y ampliamente citado en la literatura científica de referencia. El decreto del 22 de diciembre de 2022, con el que el ministerio italiano de Educación y Mérito emitió las nuevas directrices para la orientación escolar (*Linee guida per l'orientamento*), responde en primer lugar al compromiso de la Misión 4: "Educación e Investigación. La reforma del sistema de orientación prevista por el PNRR". Esta misión es, por tanto, el contexto al que se ajustan estas directrices que adquieren un valor estratégico quizás sin precedentes y también en lo que se refiere a la formación en materia de orientación destinada a los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato (*Scuola Secondaria di Secondo Grado*).

Método

Esta contribución se divide en dos partes. Una primera parte más descriptiva, en la que se presentará lo que se ha hecho en Italia en 2023 en el ámbito de la formación de los profesores italianos de Educación Secundaria y Bachillerato en materia de orientación, teniendo en cuenta las indicaciones ministeriales; y una segunda parte, más propositiva, en la que se hará una propuesta precisa sobre la forma de mejorar la formación de los profesores que se preparan para desempeñar el papel de orientador y de tutor.

Resultados

Con las nuevas directrices sobre la orientación anteriormente mencionadas, ya se han activado en el primer cuadrimestre (septiembre-diciembre) del año escolar 2023-2024 los módulos curriculares de orientación formativa de 30 horas destinados actualmente sólo a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto curso de Educación Secundaria y Bachillerato. Las figuras educativas implicadas en el desarrollo de estas 30 horas de orientación, como es sabido, son el docente-orientador o responsable de la orientación, uno por cada instituto, y el docente-tutor, uno por cada clase o grupo de estudiantes. El ministro de Educación y Mérito Valditara, en la primavera de 2023, deseaba que al menos 40000 orientadores y tutores recibieran la formación necesaria para desempeñar su papel. No obstante, de acuerdo con los criterios de acceso a la formación en materia de orientación indicados en el Decreto n. 63 del 5 de abril de 2023, poco más de 56000 profesores pertenecientes a 2700 escuelas aproximadamente presentaron voluntariamente la solicitud de participación en los módulos de formación. Gracias al Decreto n. 63 se asignaron 150 millones de euros para el año escolar 2023-2024 a los institutos educativos estatales del segundo ciclo de educación, con vistas a la valorización de los docentes que deben desempeñar la función de tutor y la de orientador.

La aplicación de las directrices es una ocasión para poner a prueba la autonomía organizativa y didáctica de los institutos escolares, para valorar al responsable de la orientación y proporcionar al docente-tutor una formación adecuada, aunque sea inicial, reconociendo sus funciones, pero también dando a estas nuevas figuras una retribución económica adicional (hasta 2000 euros brutos anuales para los orientadores; hasta 4750 euros brutos anuales para los tutores).

Entre sus tareas, el orientador debe leer los datos sobre el *mismatch* escuela-trabajo que se depositan en la plataforma única de orientación y declinarlos a nivel local, para dar a conocer a las familias que en el territorio del instituto se dan oportunidades formativas y/o laborales que pueden satisfacer las expectativas de los estudiantes que pasan del segundo ciclo de Educación a los recorridos formativos del sistema terciario (en particular, los itinerarios de formación de los Institutos Técnicos Superiores y de las Universidades) y adaptarse a su situación personal. Al responsable de la orientación se le añade la figura del docente-tutor entendido como figura de mediación entre alumnos y familias. El papel del tutor consiste en iniciar a los estudiantes en un itinerario de estudio personalizado y apoyarlos durante la construcción e interpretación de las partes fundamentales del e-portfolio, es decir, en la documentación de las competencias disciplinares y transversales adquiridas y en la descripción de su obra maestra (*capolavoro*) relativa a cada año escolar al que asistió. El tutor, por otra parte, está llamado a desempeñar la función de consejero de las familias, para que los estudiantes hagan de manera consciente y responsable, con el aval de sus padres, las elecciones de los itinerarios formativos y de las perspectivas profesionales.

De hecho, la formación en materia de orientación, cuya recepción era un requisito para desempeñar la función de orientador y la de tutor, se desarrolló a distancia a partir de julio de 2023 y finalizó el 16 de septiembre de ese mismo año y fue organizada por la Agencia Nacional INDIRE, con una duración de 20 horas y se desarrolló de forma asíncrona en la plataforma "Futura". Con esta formación, los futuros docentes orientadores y tutores construyeron un primer estadio de conocimiento sobre sus funciones, es decir, las competencias que debían adquirir y las tareas que debían realizar. Se ha desarrollado en seis módulos: el primero y el segundo módulo tenían por objeto clarificar el objetivo de esta nueva cultura de la orientación escolar, subrayando los cambios propuestos en los temas de la orientación formativo-profesional y de la prevención del abandono y de la deserción escolares; el tercer módulo, muy técnico, era inherente al sistema terciario de educación, es decir, a los itinerarios post-Educación Secundaria y post-Bachillerato como los ITS *Academy* (Institutos Técnicos Superiores), que otorgan títulos de alto nivel técnico, y los itinerarios de estudios universitarios; los módulos cuarto y quinto se centraron en los actores implicados en la primera fase de orientación (estudiantes en primer lugar, sus familias, orientadores, tutores, universidades y entidades territoriales); el sexto y último módulo se centró en la plataforma única online para los servicios destinados a los estudiantes y a sus familias, a los docentes-orientadores y a los docentes-tutores.

Discusión y conclusiones

Desempeñar el papel de docente-orientador y docente-tutor supone una ventaja en el desplazamiento de los docentes interinos y en los traslados a institutos reconocidas por los interesados como deseables por motivos

personales y profesionales. Más allá de esta ventaja, está quedando claro que la formación a distancia de veinte horas que se concluyó en el verano de 2023 no fue suficiente para realizar con eficacia los papeles de orientador y tutor, por tanto, es necesario un acompañamiento de estas figuras por parte de las universidades, o de expertos de orientación que proporcionen indicaciones operativas (instrumentos, procedimientos, metodologías educativas experimentadas, modelos de diseño de la didáctica orientadora) que respeten las especificidades y las exigencias de cada instituto. Una vez presentada la teoría, ahora habría que dedicar más horas a la "formación en acción". Para lo anterior, se pueden identificar seis factores de la formación del profesorado en materia de orientación que se han experimentado eficazmente en el marco de algunas investigaciones realizadas en Italia en los últimos veinte años. Estos seis factores deberían ser considerados por los decisores políticos ajustándose a las autonomías locales de los institutos:

1) realizar actividades de simulación y verificación del aprendizaje de técnicas de orientación como la "escritura expresivo-prospectiva" (Di Vita, 2020), la "entrevista de orientación" (Simeone, 2011), el diseño de "actividades de didáctica orientadora" (Zanniello, 2009) y las "modalidades de construcción del portafolio digital" (Pellerey, 2019);

2) garantizar el diseño conjunto, "en presencia", de las actividades de orientación, que incluya una confrontación constructiva entre docentes de Educación Secundaria y Bachillerato e investigadores universitarios (Zanniello, 2004, 2008);

3) garantizar a los docentes la continuidad de los *feedback* sobre la correcta comprensión de cómo aplicar las metodologías elegidas;

4) aprender el valor intrínseco de los instrumentos útiles para detectar las estrategias de aprendizaje y las competencias transversales que predisponen a los alumnos a la auto-orientación reflexiva y a una elección formativo-profesional consciente y responsable (Margottini, 2022; Di Vita, 2023);

5) comprobar periódicamente con los docentes la eficacia y el éxito de la formación que reciben mediante entrevistas y *focus group*, que los pongan en condiciones de autoevaluar las competencias didácticas y de orientación adquiridas y el cambio de sus capacidades relacionales (Zanniello, 2004, 2008);

6) garantizar los incentivos económicos para los docentes con el fin de reforzar su motivación para participar en los procesos de orientación (D.M. n. 63/2023).

Entre las investigaciones en las que se han experimentado estos factores de eficacia de la formación de los docentes en materia de orientación se puede mencionar, por ejemplo, la investigación-acción bienal coordinada por Giuseppe Zanniello (2004) entre 2002 y 2004, titulada *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari*. Otra investigación-acción similar, titulada *Un ponte per l'Università*, coordinada por el mismo Zanniello (2008) entre 2007 y 2008; la investigación-intervención coordinada por Massimo Margottini entre 2017 y 2018, titulada *Applicazione dei questionari QSA e ZTPI nella scuola secondaria* (Scancarello, Trabattoni, 2020). También se destaca la investigación-intervención bienal realizada por Alessandro Di Vita (2019) entre 2018 y 2019, titulada *Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti*.

Impacto y transferencia

En lugar de dejar a los docentes la libertad de adherirse voluntariamente a los itinerarios formativos propuestos por el Ministerio cada año, habría que seleccionar bien a los orientadores, formarlos adecuadamente antes de iniciar el ejercicio de sus funciones y reunirse con ellos periódicamente mientras operan. Esta tarea de formación, monitoreo y vigilancia debería corresponder a las Regiones con la ayuda de los Consejos Universitarios de Ciencias de la Educación, si se quiere que la orientación formativo-profesional dentro de los institutos tenga de veras un impacto considerable sobre el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato.

Los docentes-orientadores y los docentes-tutores podrían tener un contrato a tiempo parcial durante siete años, de manera que se quedara garantizada la continuidad educativa a los estudiantes que se les confíen. También deberían residir en el mismo territorio en el que residan los jóvenes que vayan a ser orientados hacia un itinerario formativo o un ámbito laboral y poseer competencias pedagógicas documentadas.

Sería deseable que los docentes-orientadores y los docentes-tutores, tras haber obtenido por una autoridad pública estatal o regional la certificación de sus competencias, celebraran un contrato laboral nacional con una organización no gubernamental que recibiría la financiación específica del Estado o de la Región.

Referencias bibliográficas

Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione del consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32022H1209%2801%29

D.D.A. 22 dicembre 2022 – *Linee guida per l'orientamento*, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU. https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022

Decreto Ministeriale n. 63 del 5 aprile 2023. *Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica*. MIM. https://www.miur.gov.it/documents/20182/7414469/Decreto+Ministeriale+n.+63+del+5+aprile+2023.pdf/bd063ba0-4dca-f34f-4e43a82eda58cf6f?version=1.0&t=1680707505051

Di Vita, A. (2019). *Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. Nuova Secondaria Ricerca, 37* (3), 4-52.

Di Vita, A. (2020). *La escritura expresiva en la orientación. Una metodología educativa para la construcción del proyecto de vita personal y profesional*. EUNSA.

Di Vita, A. (2023). Promuovere le *character skills* degli studenti liceali aiutandoli a costruire il loro progetto di vita professionale. *Lifelong Lifewide Learning*, *20* (43), 170-185.

Governo della Repubblica Italiana (2022). *Riforma 1.4: riforma del sistema di orientamento. In Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (p. 186). Roma.

Margottini, M. (2022). Competenze strategiche.it: un ambiente on line per orientare e orientarsi. *RASSEGNA CNOS, 38* (3), 135-148.

Pellerey, M. (2019) (Ed.). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del PORTFOLIO DIGITALE Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi. Rapporto finale*. CNOS-FAP.

Scancarello, G., Trabattoni, G. (2020). Applicazione dei questionari QSA e ZTPI nella scuola superiore. In M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 231-238). Tre-Press.

Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Vita e Pensiero.

Zanniello, G. (Ed.) (2009). *Orientare con le discipline scolastiche. Gli esercizi ADVP*. Città Aperta.

Zanniello, G. (Ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palumbo.

Zanniello, G. (Ed.) (2004). *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari*. Palumbo.

Caracterización de la formación docente inicial del profesorado universitario en la Educación Superior española[1]

Sara Builds [1]
Lucía Sánchez-Tarazaga [1]
Francesc M. Esteve-Mon [1]
Patricia Arroyo-Ainsa [1]
[1] *Universitat Jaume I, España*
sbuils@uji.es

Resumen

La formación en competencias para la docencia en la universidad es uno de los principales motores para fomentar el desarrollo profesional del profesorado, especialmente el que se inicia en la profesión. Recientemente, se ha implementado la obligatoriedad de la formación docente inicial de acuerdo con la Ley Orgánica del Sistema Universitario. En este sentido, el principal objetivo de la investigación es analizar las propuestas formativas dirigidas al profesorado novel de las universidades españolas, mediante el estudio de sus características generales descriptivas y sus estrategias de formación implementadas. Se ha llevado a cabo una investigación exploratoria-descriptiva en que las técnicas utilizadas han sido el análisis documental y de contenido de un total de 46 propuestas formativas de inducción de una muestra de 41 universidades españolas. El análisis de los resultados muestra una oferta formativa heterogénea de estos programas respecto a su estructura y estrategia de enseñanza. Por tanto, resulta necesario implementar una formación con criterios básicos y un reconocimiento institucional común para avanzar en la profesionalización de la docencia. Además, se requiere una formación que atienda a sus necesidades, mediante la colaboración docente y la reflexión sobre la enseñanza para promover una innovación educativa de calidad.

Palabras clave: desarrollo profesional; formación de docentes; educación superior; análisis documental; análisis de contenido.

Abstract

Training in teaching competences at the university level is one of the main driving forces in promoting the professional development of teachers, especially those starting out in the profession. Recently, initial teacher training has been made compulsory by the Organic Law of the University System. In this sense, the main objective of this research is to analyse the training proposals aimed at new teachers in Spanish universities by studying their general descriptive characteristics and the training strategies implemented. An exploratory-descriptive research has been carried out in which the techniques used have been the documentary and content analysis of a total of 46 induction training proposals from a sample of 41 Spanish universities. The analysis of the results shows a heterogeneous training offer of these programmes concerning their structure and teaching strategy. It is, therefore, necessary to implement training with basic criteria and a common institutional recognition to advance the professionalisation of teaching. Furthermore, training is required that meets their needs, through teaching collaboration and reflection on teaching to promote quality educational innovation.

Keywords: career development; teacher education; higher education; documentary analysis; content analysis.

Introducción

La formación inicial del profesorado universitario es imprescindible si se quiere asegurar la calidad educativa en el sistema de Educación Superior (Sánchez-Tarazaga y Esteve, 2023). En este sentido, los programas de inducción a la docencia son uno de los principales motores para fomentar las habilidades pedagógicas del profesorado principiante, que consideramos aquel que tiene menos de 5 años de experiencia docente en la universidad (Karpovich et al.,

1 Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación i+D "Desarrollo profesional e iniciación docente en la universidad: Políticas, competencias docentes y retos para un mundo digital" (Ref.: UJI-A2020-18). A su vez, ha sido financiado por el Ministerio de Universidades de España bajo la ayuda FPU21/00298 y por la Universitat Jaume I mediante la ayuda PREDOC/2022/25.

2020). Los educadores noveles manifiestan la necesidad de ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes para su correcto desempeño docente (Austin et al., 2007; Gast et al., 2022) en una universidad en que todavía existe una alta presión en producción científica, así como una sensación de miedo e incerteza en docencia. Todo ello puede afectar a su bienestar laboral y condicionar su desempeño profesional.

Con tal de atender a dicha necesidad, en el contexto del presente artículo, el gobierno español promulgó la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), la cual establece en el artículo 67 que la formación docente será garantizada por parte de las universidades. Específicamente, el artículo 78 determina la obligatoriedad de realizar un curso de formación inicial docente del profesorado universitario durante el primer año de contrato de Profesorado Ayudante Doctor, dejando a criterio de cada universidad su configuración. Por esa razón, resulta pertinente conocer la situación actual formativa de la que se parte.

Método

El principal objetivo de la investigación es analizar las propuestas formativas dirigidas al profesorado novel de las universidades españolas. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

PI.1- ¿Qué características generales descriptivas presentan las propuestas formativas de iniciación a la docencia universitaria?

PI.2- ¿Qué estrategias de formación docente se identifican en las propuestas formativas de iniciación a la docencia universitaria?

Se ha llevado a cabo una investigación exploratoria-descriptiva en que las técnicas utilizadas han sido el análisis documental y de contenido (Krippendorff, 2018) con tal de realizar un estudio comparado de las universidades españolas en términos de formación inicial docente del profesorado.

Se parte de una muestra de 46 propuestas formativas pertenecientes a 41 universidades obtenidas mediante un muestreo no probabilístico intencional a partir de los datos oficiales del Ministerio de Universidades (2022) y siguiendo un proceso de búsqueda, identificación y análisis de las 84 universidades españolas. La recogida de datos se realizó entre noviembre de 2022 y febrero de 2023 a partir de las webs oficiales de las instituciones universitarias.

Resultados

El análisis de los resultados muestra que las universidades españolas que ofrecen formación de iniciación a la docencia universitaria presentan un carácter heterogéneo respecto a su configuración. En relación a las características descriptivas generales, como se observa en la Tabla 1, existe variabilidad en cuanto al tipo de formación ofrecida. El 26% son programas formativos, seguidos de formación inicial docente y plan formativo, con un 15% respectivamente.

Respecto a la organización temporal de las formaciones, encontramos que un 65% se estructura en horas, mientras que un 15% lo hace en cursos académicos. En relación a las entidades organizadoras, se identifican distintos agentes responsables. Los Institutos y las Unidades son las entidades responsables más frecuentes, con un 33% y 24% respectivamente. Los Vicerrectorados que más se responsabilizan de la formación docente novel son el de Profesorado y Docencia (39%) y el de Formación e Innovación Docente (30%), seguido del de Ordenación Académica (28%).

Teniendo en cuenta los datos disponibles sobre la modalidad de las formaciones impartidas, se observa que la predominante es la híbrida, en la mitad de los casos (48%). Cabe señalar que la gran mayoría se trata de una formación voluntaria, siendo el análisis anterior a la obligatoriedad de esta en la LOSU. El 46% ofrece plazas limitadas. De ellas, la mitad ofertan desde 15 hasta 25 plazas. Existe una desviación típica de 24,67 en las plazas ofrecidas, lo cual muestra un alto grado de dispersión.

Tabla 1

Características generales de las formaciones de iniciación a la docencia universitaria

Categorías	Subcategorías		
Tipo de formación	Curso	4	9%
	Formación inicial docente	7	15%
	Formación de acogida	6	13%
	Máster	2	4%
	Módulo formativo	3	7%
	Plan formativo	7	15%
	Programa formativo	12	26%
	Taller	1	2%
	Título propio	4	9%
Estructura temporal de las formaciones	Curso académico	7	15%
	Flexible	1	2%
	Horas	30	65%
	Meses	5	11%
	No disponible	2	4%
Duración de las formaciones	1–25 horas	12	26%
	26–50 horas	1	2%
	51–75 horas	5	11%
	76–100 horas	6	13%
	Más de 100 horas	6	13%
	2–15 meses	5	11%
	1–2 cursos académicos	7	15%
Número de plazas ofertadas	1–25 plazas	11	52%
	26–50 plazas	5	24%
	76–100 plazas	3	14%
Vicerrectorado responsable de la formación	Digitalización e Innovación	4	9%
	Empleo y Programas Formativos	2	4%
	Formación e Innovación Docente	14	30%
	Gestión de la Calidad	4	9%
	Ordenación Académica	13	28%
	Política Educativa	5	11%
	Profesorado y Docencia	18	39%
	No disponible	8	20%

En lo que se refiere al segundo objetivo referido a analizar las estrategias de formación docente, destacan los talleres o cursos, en un 87% de las formaciones. Otros enfoques metodológicos identificados en mayor medida han sido la clase expositiva (54%) seguida de la propuesta de innovación docente (48%) y la mentorización, en un 43% (Figura 1). También se repite en varias ocasiones los seminarios formativos (35%) y el portfolio como instrumento de aprendizaje, reflexión y evaluación (33%).

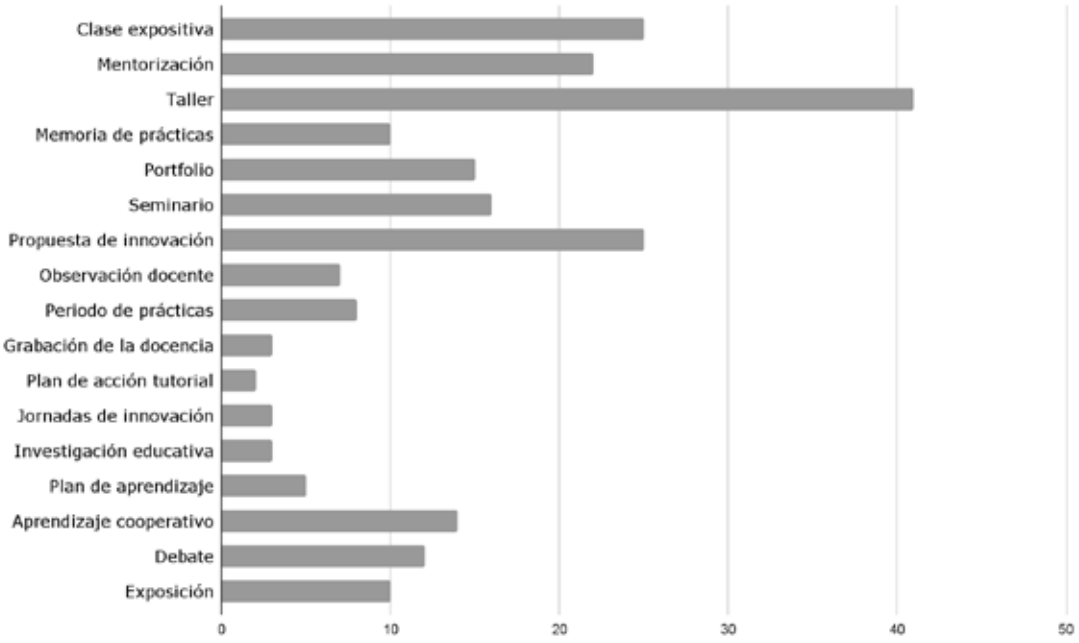


Figura 1

Estrategias de formación docente identificadas en las formaciones de

Discusión y conclusiones

De acuerdo con el análisis realizado, las universidades presentan diferentes enfoques en cuanto a la tipología de las formaciones ofrecidas para el profesorado novel. Esto indica que no existe un formato único aplicado de manera consistente en todas las instituciones. En este sentido, creemos que si se unifica la modalidad formativa o se establecen directrices compartidas para todas las universidades, contribuiría a homogeneizar la preparación docente y su reconocimiento en el expediente y promoción profesional.

Se identifican diversas estrategias de formación docente empleadas en la formación del profesorado novel. Si bien el uso de portfolio o e-portafolio no está generalizado, este merece especial atención, puesto que evidencia el dominio de contenido en los programas de formación docente (Manzanal Martínez et al., 2022). Creemos conveniente incrementar su uso ya que acompaña al profesorado en su desarrollo profesional docente, siempre que la mejora de la práctica esté expresamente vinculada a una práctica evaluativa continua y a un proceso reflexivo basado en las evidencias recopiladas (Gairín et al., 2023).

Otra estrategia que resulta imprescindible es la mentorización. El mentor proporciona al novel conocimiento, asesoramiento, metas, retos y apoyo en el proceso de su desarrollo profesional, además de acompañarle en su integración socio-laboral (Herrera Torres et al., 2011). Por tanto, sería interesante incentivar dicha figura en todas las universidades. A pesar de que unas pocas universidades utilizan la observación de la docencia, resultaría pertinente considerar la implementación de la observación colaborativa de la enseñanza entre pares (*Peer Observation of Teaching* o POT). Se ha demostrado que el POT recíproco y el discurso colaborativo promueven la colegialidad y la colaboración entre los educadores, facilitando la reflexión y el aprendizaje sobre la enseñanza (Nguyen, 2023). Finalmente, el desarrollo de una propuesta de innovación docente se considera un aspecto fundamental tanto en la formación como en el propio desarrollo profesional del docente. Sin embargo, menos de la mitad de las formaciones la incluyen en sus estrategias metodológicas, en los documentos disponibles. Teniendo en cuenta

que gran parte del profesorado presenta un nivel bajo de la competencia de innovación docente, queda camino por recorrer en el fomento de políticas educativas que la potencien (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2022).

En definitiva, implementar una formación con criterios básicos y un reconocimiento institucional común resulta clave para avanzar en la profesionalización de la docencia. De la misma manera, transformar la preparación pedagógica de los educadores requiere de una formación cercana a su realidad y necesidades, de colaboración docente, así como de reflexión sobre la enseñanza para promover una innovación educativa de calidad.

Impacto y transferencia

Este estudio proporciona un diagnóstico de la situación actual de la formación de iniciación a la docencia universitaria en España, en un momento de transición legislativa que promueve dicha preparación. Es por ello que esta comunicación puede servir de orientación para la configuración de dichas formaciones con tal de tejer un sistema formativo universitario integrado y de calidad.

Referencias bibliográficas

Austin, A. E., Sorcinelli, M. D., y McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty background, aspirations, challenges, and growth. En R. P. Perry y J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (39–89). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_4

Fernández-Cruz, F. J., y Rodríguez-Legendre, F. (2022). The innovation competence profile of teachers in higher education institutions. *Innovations in Education and Teaching International, 59*(6), 634-645. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031

Gairín, J., Domingo-Coscollola, M., Prats, M. À., y Simón, J. (2023). El e-portafolio profesional docente como instrumento formativo para la adquisición de la Competencia Digital Docente. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 41*(1), 15-26. doi: 10.51698/aloma.2023.41.1.15-26. http://hdl.handle.net/20.500.12328/3721

Gast, I., Neelen, M., Delnoij, L., Menten, M., Mihai, A., y Grohnert, T. (2022) Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development. *Frontiers in Psychology, 13*:866000. https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2022.866000

Herrera Torres, L., Fernández Bartolomé, A.M., Caballero Rodríguez, K., y Trujillo Torres, J.M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15*(3), 213-241.

Jefatura del Estado. (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 23 de marzo de 2023, Referencia: BOE-A-2023-7500. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Karpovich, I., Krepkaia, T., Voronova, L., y Combarros-Fuertes, P. (2020). Novice university educators: professional, psychological and motivational spheres of adaptation. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 940. https://doi.org/10.1088/1757-899X/940/1/012136

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology.* Fourth Edition. SAGE.

Manzanal Martínez, A. I., Islas Torres, C., Romero García, C., y Carranza Alcántar, M. D. R. (2022). Valoración de competencias del docente universitario: perspectiva comparada de México y España. *Bordon ,74* (1), 105-121. DOI: 10.13042/Bordon.2022.89958.

Nguyen, P. V. (2023) Collaborative peer observation of teaching: enhancing academics' collegiality and collaboration. *Reflective Practice.* https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2210076

Sánchez-Tarazaga, L. y Esteve, F. (2023). *El profesorado novel en la universidad. Oportunidades para su formación inicial y desarrollo profesional.* Narcea.

Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades. (2022). *Datos y cifras del Sistema Universitario español. Publicación 2021-2022.* Ministerio de Universidades. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/DyC_2021_22.pdf

Perspectiva docente sobre los efectos de la pandemia en el nivel de estrés y control emocional del alumnado

María Dolores Díaz Durán [1]
José Daniel Jiménez García [2]
[1] *Universidad de Málaga, España (Bell MT, 10)*
[2] *Departamento de Ciencias de la Salud. Facultad de ciencias de la salud. Universidad de Jaén, España.*
diazduran@uma.es

Resumen

El objetivo principal de la presente comunicación consiste en examinar detenidamente las transformaciones que se han percibido en lo que respecta al nivel de estrés y la carencia de control emocional en los estudiantes de Educación Primaria, todo ello abordado desde la perspectiva de los docentes. Se realiza un estudio con un método cuantitativo a través de encuestas online enviados vía email a la comunidad docente de la región de Andalucía. Este análisis se erige como una pieza fundamental en la comprensión de la dinámica en constante evolución dentro de las aulas, permitiendo así una aproximación efectiva a los desafíos que han surgido como consecuencia directa de la pandemia. La atención particular a estos aspectos resulta crucial en el diseño de estrategias pedagógicas y de intervenciones que no solo aborden las necesidades académicas, sino también las emocionales de los estudiantes. Los resultados obtenidos nos indican que, desde la perspectiva del profesorado, existen cambios considerables de aumento de estrés y falta de control emocional en nuestro alumnado. La comprensión profunda de estos cambios se erige como un pilar fundamental para la mejora continua del proceso educativo y el bienestar integral de los estudiantes.

Palabras clave: Docente, estudiante, estrés, control de sí mismo.

Abstract

The main objective of this paper is to examine in detail the transformations that have been evidenced in terms of the level of stress and lack of emotional control in primary school students, from the teachers' perspective. A quantitative study is carried out through online surveys sent via email to the teaching community in the region of Andalusia. This analysis is a fundamental building block in understanding the constantly evolving dynamics within the classroom, allowing for an effective approach to the challenges that have arisen as a direct consequence of the pandemic. Particular attention to these aspects is crucial in the design of pedagogical strategies and interventions that address not only the academic but also the emotional needs of students. The results obtained indicate that, from the teachers' perspective, there are considerable changes of increased stress and lack of emotional control in our students. A thorough understanding of these changes is a fundamental pillar for continuously improving the educational process and students' overall well-being.

Keywords: Teacher, student, stress, self-control.

Introducción

En la sociedad que vivimos se inculca el temor a desperdiciar el tiempo, promueve una obsesión por completar nuestras agendas y exige competitividad y productividad, provocando una carga de estrés y ansiedad. (Sanagustín, 2021).

El estudio llevado a cabo por Domínguez en 2015 proporciona un importante aporte al campo educativo al destacar el papel fundamental de la educación emocional como una estrategia preventiva frente a la conflictividad en el entorno escolar. En sus hallazgos, Domínguez subraya que la educación emocional no solo es una medida preventiva eficaz en el nivel primario, sino que también constituye una competencia esencial para el desarrollo integral de los individuos.

Esto, sumado a la pandemia global vívida recientemente, la cual ha trastornado significativamente las vidas de las personas y ha dejado una huella indeleble en el ámbito educativo, impacta de manera más notable a los estudiantes de etapas escolares (Ramírez, Lemos, Moncayo y Martínez, 2021).

Los docentes notan cambios en el comportamiento emocional del alumnado de infantil y primaria, con más estrés y dificultad en control emocional.

Estudios actuales, (Reyes et al., 2022; Vargas et al., 2023) destacan las estrategias docentes para mitigar los efectos negativos, incluyendo prácticas de resiliencia y apoyo emocional.

En relación al rendimiento académico, Martínez (2019) resalta en su estudio la importancia de diversos factores que inciden sobre él, señalando particularmente la relación existente entre el nivel de estrés y dicho rendimiento académico. Sus hallazgos revelan que niveles bajos de estrés se correlacionan estrechamente con un mejor desempeño en el ámbito académico.

Con todo lo plasmado anteriormente, este estudio busca investigar la existencia de cambios en estrés y control emocional en estudiantes jóvenes desde la perspectiva docente, un aspecto crucial para enfrentar los retos educativos postpandemia.

Método

Participantes

La Tabla 1 presenta los datos descriptivos de los participantes, constituyendo una muestra total de 65 profesionales de la docencia (57 mujeres y 8 hombres), con una edad de 48.07 años (± 7.1).

Procedimiento

Para conocer la opinión del profesorado sobre sus percepciones en el nivel de estrés y control emocional del alumnado en tiempos de pandemia, se diseñó una encuesta online usando Google Forms. Se proporcionaron evidencias de validez basadas en el contenido de la encuesta mediante un juicio de expertos y estudio piloto (Sireci and Faulkner-Bond 2004). Se distribuyó información sobre la investigación a través de los correos oficiales de los centros públicos de educación infantil y primaria de Andalucía en junio del 2023. En el cuestionario se elaboró las siguientes preguntas cerradas multirrespuesta: "¿Ha notado algún cambio en el nivel de estrés de su alumnado en los 3 últimos años? Y "¿Ha notado algún cambio en el nivel de falta de control emocional de su alumnado en los 3 últimos años? Las respuestas oscilaban con una puntuación del 1 al 7, donde 1 correspondía a la respuesta subjetiva "poco" y 7 correspondía al término "mucho". Por último, en el cuestionario se añadió preguntas para obtener la información sobre el sexo y la edad de cada uno de los participantes.

La presente investigación se enmarca en el proyecto "El mindfulness con Realidad Virtual: un ensayo para la mejora de la ansiedad, el estrés y el control emocional" y cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Málaga (Nº: 18; Nº de Registro CEUMA: 41-2023-H)

Resultados

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS v26.0 para Windows (SPSS Inc., Chicago, USA). Las variables continuas se describieron mediante medias y desviaciones típicas, y las variables categóricas se describieron mediante porcentajes y frecuencias. Se utilizó la correlación de Pearson para analizar las posibles relaciones de las variables independientes con las variables dependientes.

La Tabla 1 presenta los datos descriptivos de los participantes. Un total de 65 profesionales de la docentes (48.07 ± 7.1 años) participaron en el presente estudio. La gran mayoría de los participantes fueron mujeres (87,70%). En relación con la variable evaluada, Percepción del profesorado sobre el nivel de estrés, un 85% de la muestra tuvo una percepción de más de 4 puntos (escala máxima de 7) sobre un aumento significativo del nivel de estrés percibido. En relación a la percepción sobre el aumento de la falta del control emocional, un 59% de la muestra mostró una percepción de 6 o más puntos en dicha variable. La comparativa entre sexos, nos mostró que los hombres mostraron una mayor percepción de aumento de falta de control emocional en las puntuaciones de >6 puntos (63,2%) frente a las mujeres (43,9%).

Un análisis bivariado, tomando como variable dependiente (nivel de aumento de falta de control emocional y aumento del estrés del alumnado) mostraron correlaciones significativas entre el sexo y el aumento del nivel de estrés del alumnado ($R= -0.255$; $p<0.05$). Además, la percepción del profesorado en relación al aumento de falta de control emocional, se correlacionó con la percepción del estrés del alumnado ($R= 0.793$, $p<0.01$).

Tabla 1

Datos descriptivos de la muestra

Características		Total (n=65)		Hombre (n=8)		Mujeres (n=57)	
		Med	SD	Med	SD	Med	SD
Age (years)		48.07	7.1	50.12	7.41	47.78	7.08
		N	%	N	%	N	%
Aumento estrés alumnado	1	2	3.1	0	0	2	3.5
	2	2	3.1	1	12.5	1	1.8
	3	4	6.2	1	12.5	3	5.3
	4	15	23.1	3	37.5	12	21.1
	5	17	26.2	3	37.5	14	24.6
	6	12	18.5	0	0	12	21.1
	7	13	20.0	0	0	13	22.8
Aumento falta de control emocional	1	2	3.1	0	0	2	3.5
	2	0	0	0	0	0	0
	3	3	4.6	0	0	3	5.3
	4	10	15.4	2	25	8	14
	5	11	16.9	3	37.5	8	14
	6	25	38.5	2	25	23	40.4
	7	14	21.5	1	12.5	13	22.8
1-7 Son los valores de percepción, oscilantes donde 1 = demasiado poco y 7= mucho.							

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación es comprender las variaciones en el nivel de estrés y el control emocional de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes tras la reciente pandemia. La reciente crisis sanitaria ha tenido un impacto significativo en la educación, y los docentes desempeñan un papel clave en la adaptación y el apoyo emocional de los estudiantes.

Los docentes han sido testigos de la evolución de las reacciones emocionales y niveles de estrés de los estudiantes en este nuevo entorno. Comprender cómo estas variaciones afectan el rendimiento académico se ha convertido en un área de investigación esencial (Ramos-Huenteo, García-Vásquez, Olea-González, Lobos-Peña, & Sáez-Delgado, 2020).

Explorar las percepciones de los docentes sobre cómo la pandemia ha influido en el estrés y el control emocional de los estudiantes puede proporcionar información valiosa para desarrollar estrategias educativas efectivas en el futuro (Molina, & Janett, 2022).

Podemos observar algunos estudios que resaltan el creciente interés por trabajar las emociones en el ámbito escolar (Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Schutz y Pekrun, 2007)

Según nuestros hallazgos, las profesoras mujeres observaron un aumento significativo en el nivel de estrés de los estudiantes en comparación con los profesores hombres ($R= -0.255$; $p<0.05$). En cuanto al control emocional, no se identificaron diferencias significativas entre los sexos. Además, se observó que a mayor percepción por parte del profesorado sobre el incremento en la falta de control emocional, también se incrementaba la percepción en el aumento del estrés.

En conclusión, los resultados de esta investigación sugieren que ambos, el estrés y la falta de control emocional, han experimentado incrementos significativos. No se encuentran estudios con resultados similares.

La principal limitación de nuestro estudio ha sido el tamaño muestral por lo que como futura línea de investigación tendremos en cuenta el aumento del tamaño de la muestra, haremos un análisis cualitativo y realizaremos una investigación longitudinal.

Impacto y transferencia

En los resultados de esta investigación destacan el incremento significativo en cuanto a los niveles de falta de control emocional y estrés entre los estudiantes, sugiriendo que estos factores pueden tener repercusiones negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que el estrés y las emociones desempeñan un papel crucial en el rendimiento académico, y abordar estas dificultades se vuelve esencial para garantizar un ambiente educativo saludable.

En respuesta a estos hallazgos, se hace imperativo implementar medidas que doten a los docentes de recursos y herramientas efectivas para abordar las necesidades emocionales de los estudiantes. La formación del personal docente en estrategias de apoyo emocional y técnicas para gestionar situaciones de estrés puede marcar una diferencia significativa (Pinto, Gomez-Camarero, & Fernández-Ramos, 2012).

La dotación de recursos podría incluir programas de capacitación en inteligencia emocional para docentes, proporcionando estrategias concretas para identificar y abordar las señales de falta de control emocional y estrés en el alumnado. Además, la implementación de servicios de apoyo psicológico en las instituciones educativas podría ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan recibir asistencia profesional cuando sea necesario (Romero, 2006).

Referencias bibliográficas

Díaz, D., Cristiani, M., & Sajoza, V. H. (2021). Estrategias didácticas con tecnología digital: enseñanza inclusiva en tiempos de pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *12*(23), 72-88. DOI: 10.60020/1853-6530.v12.n23.34467

Domínguez, M. D. (2015). *Agresividad entre iguales: Detección de necesidades y propuesta de intervención educativa para mejorar la convivencia escolar en un aula de educación primaria* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga). https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=pCJKPuRZd10%3D

Martínez, M. (2019). *Aprendizaje, funciones ejecutivas y estrés en alumnado de educación primaria* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=254589

Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & Pérez-González, J. C. (2023). Inteligencia emocional rasgo como amortiguador del estado de ánimo en docentes de educación infantil y primaria durante el impacto de la COVID-19. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 39(3), 487-495. https://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&as_

Molina, A., & Janett, A. (2022). Estrés infantil y rendimiento académico en estudiantes de primaria de la institución educativa 40694, Arequipa, 2021. https://hdl.handle.net/20.500.12692/80359

Sanagustín, M., Sobradiel, N., Coma, T., & Blasco, A. C. (2021). Propuesta y evaluación de un programa de intervención en educación emocional para disminuir los niveles de ansiedad en alumnado de 3º de Educación Primaria. In Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (pp. 263-272). Ediciones Universidad de San Jorge. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8166510

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). International handbook of emotions in education. Routledge. https://doi.org/10.1080/02667363.2014.994350

Pinto, M., Gomez-Camarero, C., & Fernández-Ramos, A. (2012). Los recursos educativos electrónicos: perspectivas y herramientas de evaluación. Perspectivas em ciência da informação, 17, 82-99. https://doi.org/10.1590/S1413-99362012000300007

Ramírez Bejarano, J., Lemos Carabalí, I. M., Moncayo Eraso, J. A., y Martínez Bolaños, S. (2021). Pandemia, salud mental y desempeño académico de los y las estudiantes de la Unicamacho en 2020. Revista Sapientía, 13(25). https://revistas.uniajc.edu.co/index.php/sapientia/article/view/89

Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. CienciAmérica, 9(2), 334-353.

Reyes, A. S., Cuamatzi, A. M. V., & Guevara, F. J. A. (2022). Estrategias educativas frente al covid-19. La experiencia desde la educación especial. Revista de Educación Inclusiva, 15(1), 247-264.

Romero, F. S. (2006). Análisis de necesidades de las instituciones educativas. Diálogos educativos, (11), 5.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). Emotion in education. Elsevier Academic Press.

Sireci, S., and M. Faulkner-Bond. 2014. 'Validity Evidence Based on Test Content'. Psicothema 26 (1): 100–107.

Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. Teaching and teacher education, 50, 124-135.

Vargas-Serrano, A., Luque de la Rosa, A., Sandri, P., & Morales-Cevallos, M. B. (2023). Music in Spanish schools, high schools and conservatories: educational response strategies against the COVID-19 pandemic.

Herramientas de la Inteligencia Artificial como medio para facilitar la Orientación y Acción Tutorial en zonas ERACIS

Fátima Zahra Rakdani Arif Billah
Jorge Expósito López
Universidad de Granada, España
rakdani@ugr.es

Resumen

La educación está experimentando una transformación a medida que la Inteligencia Artificial es utilizada con fines de aprendizaje. Sin embargo, aunque el mundo está cada vez más interconectado que nunca, la exclusión social sigue siendo un desafío. En Andalucía, pese a recibir iniciativas como la Estrategia ERACIS, el 35% de la población andaluza está en riesgo de exclusión social. En este sentido, la aplicación de la IA podría facilitar la inclusión social, permitiendo que las personas puedan compartir su situación social y suplir sus necesidades. Concretamente, desde el ámbito educativo, la Orientación y la Acción Tutorial son necesarias para que los jóvenes se sientan apoyados, fortalezcan sus habilidades sociales y redes de relación y puedan afrontar su desarrollo profesional, educativo y social de forma flexible y reflexiva. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo indagar sobre el uso de las herramientas IA que facilitan la orientación y acción tutorial en colectivos vulnerables. Para ello, se ha realizado una revisión de la literatura de la cual se han extraído las herramientas atendiendo a criterios de selección específicos. Finalmente, se concluye que las herramientas IA ayudan al alumnado a reflexionar sobre su trayectoria académica y profesional.

Palabras clave: Inteligencia Artificial; Acción tutorial; Orientación; Inclusión Social; Colectivos vulnerables

Abstract

Education is undergoing a transformation as Artificial Intelligence is used for learning purposes. However, although the world is becoming more interconnected than ever, social exclusion remains a challenge. In Andalusia, despite receiving initiatives such as the ERACIS Strategy, 35% of the Andalusian population is at risk of social exclusion. In this sense, the application of AI could facilitate social inclusion, allowing people to share their social situation and needs. Specifically, in the educational field, Guidance and Tutorial Action are necessary so that young people feel supported, strengthen their social skills and relationship networks and can face their professional, educational and social development in a flexible and reflexive way. In this sense, the aim of this paper is to investigate the use of AI tools that facilitate guidance and tutorial action in vulnerable groups. To this end, a review of the literature has been carried out, from which the tools have been extracted according to the eligibility criteria. Finally, it is concluded that AI tools help students to reflect on their academic and professional careers.

Keywords: Artificial Intelligence; Tutorial Action; Guidance; Social Inclusion; Vulnerable Collectives

Introducción

El campo de la educación ha experimentado una transformación a medida que la inteligencia artificial (IA, en adelante) se vuelve cada vez más aplicable a los procesos de aprendizaje. La IA, que puede definirse generalmente como aquella inteligencia mecánica demostrada por una entidad no viva en comparación con la inteligencia natural mostrada por los humanos, tiene el potencial de transformar las interacciones sociales en contextos educativos entre estudiantes, profesores y tecnologías (Chen et al., 2020; Chih-Pu y Fengfeng, 2022; Leahy et al., 2019).

Sin embargo, el uso de la IA en el ámbito educativo es un campo relativamente nuevo. A pesar de que la implantación de ésta se da mayoritariamente en las ciencias aplicadas, se han utilizado aplicaciones emergentes en diversos entornos educativos, como el aprendizaje basado en la simulación y gamificación (Chen et al., 2020; Dai et al., 2021; Luckin y Cukurova, 2019; Winkler-Schwartz et al., 2019).

Por otro lado, aunque el mundo está cada vez más interconectado que nunca, la exclusión social sigue siendo un desafío (Meng-Leong, 2023). Muchas personas están socialmente excluidas de la educación y otros servicios

básicos. Como consecuencia, se han promovido iniciativas orientadas a la inclusión social para abordar las necesidades de esta población, que en su mayoría residen en zonas marginadas, y combatir factores que son socialmente problemáticos, como el bajo nivel educativo, el desempleo, servicios deficientes, bajos ingresos y mala vivienda, entre otros (Akhras y Brna, 2012).

Concretamente, en Andalucía la desigualdad social es un problema mucho más acuciante que en el resto de Europa, donde el 35% de la población andaluza está en riesgo de exclusión social. En cambio, esta desigualdad no ha impedido que esta comunidad autónoma reciba ayudas económicas transferidas por los gobiernos locales para el desarrollo de las zonas empobrecidas. Éstas, pese a ser objeto de diferentes estrategias e iniciativas locales de lucha contra la pobreza, como la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social: Intervención en Zonas Desfavorecidas (ERACIS, en adelante), a través de la financiación europea, nacional y regional, la vulnerabilidad social persiste (Delgado-Baena et al., 2022; Vela-Jiménez et al., 2022). Actualmente, la ERACIS+ abre un nuevo periodo que tiene como finalidad la mejora de la estrategia anterior, incluyendo como novedad la colaboración directa con los centros educativos, ofreciendo a los profesionales estrategias y herramientas para su plan de acción (Junta de Andalucía, 2024).

En este sentido, la aplicación de la IA facilita la sensibilización social y análisis de comportamientos en comunidades vulnerables, donde los datos y la información recopilados a través de la misma tienen la capacidad de proporcionar a los expertos información actualizada y minimizar la amenaza de la información falsa. Así pues, las personas pueden compartir su situación social y necesidades. De esta manera, resulta evidente que la inclusión social y la innovación tecnológica son cruciales para un desarrollo sostenible que, conectados a la ODS, pueden facilitar el cumplimiento de objetivos establecidos para una sociedad, proporcionando servicios y ayudas a la población en general (Mallah et al., 2022; Vinuesa et al., 2020).

Específicamente, desde el ámbito educativo, la Orientación y la Acción Tutorial son necesarias para que los jóvenes que se encuentran en exclusión social, al igual que sus pares, se sientan apoyados, fortalezcan sus habilidades sociales y redes de relación y puedan afrontar su desarrollo profesional, educativo y social de forma flexible y reflexiva (Alonso-Bello et al., 2020; Gilligan y Sabatés, 2017; Pérez y Melendro, 2016). Además, también facilitan la resolución de problemas sociales a través de la participación en actividades de diversa tipología, impactando positivamente en los aspectos académicos, relaciones sociales y bienestar psicológico, así como también regulan el rendimiento y la consecución de objetivos (Cipra y Hall, 2019; Deutschet et al., 2017; Expósito-López et al., 2023; Parra-González et al., 2021).

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo general indagar en el uso de las herramientas IA que facilitan la orientación y acción tutorial en colectivos vulnerables.

Análisis de las herramientas IA

Para dar respuesta al objetivo, la metodología se basa en la descripción general de herramientas IA aplicadas en Orientación y Acción Tutorial y centradas en el colectivo estudiantil. Así pues, se trata de una revisión de la literatura basada en la sistematización (Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez, 2020), en el que se ha extraído información sobre el nombre de la herramienta, objetivo, ámbito de aplicación, uso y mejora.

Por otro lado, como criterios de elegibilidad se han utilizado: 1) Herramientas dirigidas al estudiantado; 2) Aplicaciones diseñadas específicamente para facilitar la orientación y acción tutorial; 3) Acceso o prueba gratuitos a la herramienta.

Asimismo, la búsqueda de herramientas IA se realizó tanto las bases de datos (Scopus, Web of Science, ERIC) como en la literatura no convencional (conferencias y páginas web), mientras que, en lo que respecta a la estrategia de búsqueda, las palabras clave, previamente identificadas en el tesauro ERIC, que se han utilizado han sido colectivos vulnerables, inteligencia artificial, orientación educativa, orientación profesional, acción tutorial, tutoría e inclusión social.

A continuación, en la Tabla 1, se ofrece una descripción general de las herramientas que cumplen con los criterios de elegibilidad, su uso y la mejora que facilitan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1

Herramientas IA que facilitan la orientación y acción tutorial

Herramienta	Objetivo	Aplicación	Uso	Mejora
TimeHero	Administrar y realizar un seguimiento de las tareas en función de la disponibilidad	Acción Tutorial Orientación	Registro electrónico, con prueba gratuita de 7 días.	Rendimiento académico Autorregulación Planificación de la tarea Trabajo en equipo
ChatGPT	Facilitar la adquisición de contenidos a través de una conversación	Acción Tutorial Orientación	Registro electrónico	Rendimiento académico
OrientIA	Mejorar la orientación académica	Orientación	En proceso	Rendimiento académico Futuro profesional
AskBotta	Facilitar al estudiantado a encontrar respuestas, significados y justificaciones	Acción Tutorial	Registro electrónico	Rendimiento académico
Orientador Profesional Virtual de Fundación Telefónica	Mejorar la empleabilidad mediante el acceso a la información sobre distintas profesiones y competencias demandadas	Orientación	Sin registro electrónico	Competencias para la empleabilidad Rendimiento académico Orientación profesional y educativa
Proyecto Orión	Ayudar al estudiantado a conocer las distintas opciones de cada a su futuro académico	Orientación	Registro electrónico	Rendimiento académico Autoconocimiento
Skills Paronama Cedefop	Proporcionar evidencias sobre las habilidades actuales y futuras y las tendencias del mercado laboral	Orientación	Sin registro electrónico	Trayectoria profesional Rendimiento académico Autoconocimiento
TestGR	Facilitar la toma de decisiones en lo que respecta al futuro profesional	Orientación	Sin registro electrónico	Autoconocimiento
MyWayPass	Facilitar el proceso de orientación académica y profesional	Acción Tutorial Orientación	Con registro electrónico	Rendimiento académico Autoconocimiento POAT
MeOrienta	Ofrecer una orientación personalizada al alumnado	Orientación Acción Tutorial	Sin registro electrónico	Rendimiento académico Autoconocimiento

Conclusiones

Las tecnologías de la información se han impuesto como parte integral de la vida cotidiana. El uso de la IA en la orientación y acción tutorial representa un asesor educativo que actúa como una herramienta educativa para apoyar a los estudiantes en situación de exclusión social. Así pues, posee la capacidad para analizar diferentes fuentes de datos (características individuales, rendimiento académico…) para extraer patrones ocultos para proporcionar un aprendizaje personalizado y adaptado (Kharbat et al., 2021; Xia, 2020). Los resultados demuestran que el rendimiento académico, autorregulación, trabajo en equipo, futuro profesional, competencias para la empleabilidad, orientación profesional y educativa y el autoconocimiento son las mejoras que provocan las herramientas IA. Además, el sistema de asesoría facilita el análisis de las dificultades que enfrentan los estudiantes para ofrecer escenarios y recomendaciones alternativas, de manera que a medida que continúe el seguimiento, el asesor educativo virtual se volverá más personalizado (Jain, 2018; Khartbat y Abo-Sultan, 2017; Tang et al., 2019).

Concretamente, estas herramientas podrían ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su trayectoria académica y profesional, además de atenderlos en cualquier espacio y tiempo. No obstante, estas oportunidades también se ven contrarrestadas por riesgos, desde preocupaciones de seguridad hasta desinformación (von Garrel y Mayer, 2023). La orientación profesional y educativa aumenta el porcentaje de permanencia en el sistema educativo, así pues, la utilización de la IA desde la Orientación y AT emula conversaciones con un sistema inteligente que bringa respuestas, consejos o recomendaciones adaptadas a la situación de cada alumno, representando en la mayoría de los casos una solución adecuada.

Por ende, el uso de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje es irrenunciable, por lo que

los agentes profesionales deben estar comprometidos con la incorporación de sistemas inteligentes con el objetivo de contribuir a una mejor calidad en el proceso educativo y un funcionamiento más eficiente y al desarrollo sostenible de las instituciones educativos (Apostolova y Cico, 2022; Chamandy y Gaudreau, 2019; Dienlin y Johannes, 2022; Zhang, 2021).

En conclusión, la falta de formación y de conocimiento por parte los profesionales suponen una amenaza para el asesoramiento al colectivo estudiantil, pues pueden acabar eligiendo una trayectoria académica y/o profesional que no necesariamente corresponde a sus expectativas, provocando así una insatisfacción con la vida (Budjanovcanin y Woodrow, 2022). Por lo tanto, los estudiantes requieren orientación para equilibrar sus intereses con las universidades y carreras disponible (Maher et al., 2020; Moussa et al., 2020).

Referencias bibliográficas

Akhras, F. N., & Brna, P. (2011). First Workshop on Artificial Intelligence in Education to Support the Social Inclusion of Communities (AIEDSIC). In G. Biswas, S. Bull, J. Kay, & A. Mitrovic (Eds.), *Artificial Intelligence in Education* (pp. 632). Springer.

Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E. Feliciano-García, L. (2020). Employability Skills of Unaccompanied Immigrant Minors in Canary Islans. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(1), 15-27. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.433

Apostolova, M., & Cico, B. (2022). The Advantages of Intelligent Technologies in the Domain of Higher Education (HE) by Emphasizing their Large Application Potentials. *11th Mediterranean Conference on Embedded Computing (MECO),* (pp. 1-5), Budva.

Budjanovcanin, A., & Woodrow, C. (2022). Regretting your occupation constructively: A qualitative study of career choice and occupational regret. *Journal of Vocational Behavior, 136,* 1-20. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103743

Chamandy, M., & Gaudreau, P. (2019). Career doubt in a dual-domain model of coping and progress for academic and career goals. *Journal of Vocational Behavior, 110*, 155–167. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.008

Chen, H., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 1,* 1-20. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Chih-Pu, D., & Fengfeng, K. (2022). Educational applications of artificial intelligence in simulation-based learning: A systematic mapping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3,* 1-17. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100087

Cipra, A., y Hall, L. (2019). COREMatters: A Bullying Intervention Pilot Study. *RMLE Online, 42*(4), 1-13. https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1599244

Dai, C. P., Ke, F., West, L., Bhowmik, S., & Yuan, X. (2021). Designing Artificial Intelligence (AI) in Virtual Humans for Simulation-Based Training with Graduate Teaching Assistants. *International Society of the Learning Sciences*, 1101-1102.

Delgado-Baena, J., García-Serrano, J. D., Toro Peña, O., y Vela-Jiménez. (2022). The Influence of the Organizational Culture of Andalusian Local Governments on the Localization of Sustainable Development Goals. *Land, 11*(1), 214-237. https://doi.org/10.3390/land11020214

Deutsch, N. L., Reitz-Krueger, C. L., Henneberger, A. K., Futch Ehrlich, V. A., y Lawrence, E. C. (2017). "It Gave Me Ways to Solve Problems and Ways to Talk to People": Outcomes From a Combined Group and One-on-One Mentoring Program for Early Adolescent Girls. *Journal of Adolescent Research, 32*(3), 291-322. https://doi.org/10.1177/0743558416630813

Dienlin, T., & Johannes, N. (2022). The impat of digital technology use on adolescent well-being. *Journal of Dialogues in Clinical Neuroscience, 22*(2), 135-142. https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/tdienlin

Expósito-López, J., Chacón-Cuberos, R., Zahra-Rakdani, F. y Serrano-García, J. (2023). Actitudes y componentes de la tutoría y acción tutorial y su influencia en la mejora del desempeño académico. *RELIEVE, 29*(1), 1-14. http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27360

Gilligan, R., y Arnau-Sabatés, L., (2017). The role of carers in supporting the progress of care leavers in the world of work. *Child & Family Social Work, 22*(2), 792-800. https://doi.org/10.1111/cfs.12297

Jain, S. (2018). Intelligent decision support for uncoventional emergencies. En Valencia-García, R., Paredes-Valverde, M., Salas-Zárate, M., & Alor-Hernández, G. (Eds.), *Exploring Intelligent Decision Support Systems. Studies in Computational Intelligence* (pp. 199-219). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74002-7_10

Junta de Andalucía. (2024). *Subvenciones a Entidades Locales para el desarrollo y ejecución de estrategias locales que promuevan la elaboración de itinerarios de inclusión sociolaboral para colectivos en riesgo de exclusión en Zonas Desfavorecidas en el marco de la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión y la Inclusión Social (ERACIS+), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus.* Andalucía se mueve con Europa-

Kharbat, F. F., & Abo-Sultan, J. A. (2017). Environmental decisión support systems: a literatura review. En Bilgin, M., Danis, H., Demir, E., & Can, U. (Eds.*), Empirical Studies on Economics of Innovation, Public Economics and Management. Eurasian Studies in Business and Economics* (pp. 211-223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50164-2_12

Kharbat, F. F., Alshawabkeh, A., & Woolsey, M. L. (2021). Identifying gaps in using artificial intelligente to support students with intellectual disabilities from education and health perspectives. *Journal of Information Manageent, 73*(1), 1-28.

Leahy, S. M., Holland, C., & Ward, F. (2019). The digital frontier: Envisioning future technologies' impact on the classroom. *Futures, 113,* 1-10. https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.04.009

Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI. A learning sciences-driven approach. *British Journal of Educational Technology, 50*(6), 2824-2838. https://doi.org/10.1111/bjet.12861

Maher, Y., Moussa, S. M., & Khalifa, M. E. (2020). Learners on focus: Visualizing analytics through an integrated model for learning analytics in adaptive gamified e-learning. *IEEE Access, 8,* 197597–197616. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3034284

Mallah Boustani, N., Merhej Sayegh, M., & Boustany, Z. (2022). Strengthening Public Institutions and Social Inclusion of Vulnerable Groups in A Developing Country - Innovation in Organizations and Artificial Intelligence Implications. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems, 14*(3), 77 - 102.

Meng-Leong, H., Sin-Mei, C., Jiet Yong, C., Cheow Khor, A., & Ping Say, E. M. (2023). Artificial Intelligence for Advancing Sustainable Development Goals (SDGs): An Inclusive Democratized Low-Code Approach. In F. Mazzi & L. Floridi (Eds.), *The Ethics of Artificial Intelligence for the Sustainable Development Goals* (pp. 145-165). Springer.

Moussa, S., Maher, Y., & Khalifa, M. E. (2020). Learning preferences adaptation based on the Personalized Adaptive Gamified E-Learning (PAGE) model. *International Journal of Intelligent Computing and Information Sciences, 20*(2), 32–52. https://doi.org/10.21608/IJICIS.2020.48148.1037

Pardal-Refoyo, J. L. y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Rev. ORL, 11*(2), 155-160. https://doi.org/10.14201/orl.22882

Parra-González, M. E., Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A., y Olmero-Moreno, E. M. (2021). Relationship and the educational level of unaccompanied foreign minors. International *Journal of Intercultural Relations, 80,* 17-26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009

Pérez Serrano, G., y Melendro Estefanía, M. (2016). Ocio, formación y empleo de los jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Pedagogía,* (263), 5-11.

Tang, W., Ren, J., Deng, K., & Zhang, Y. (2019). Secure data aggregation of lightweight E-healthcare IoT devices with fair incentives. *IEEE Internet of Things Journal, 6*(5), 8714-8726. https://doi.org/10.1109/JIOT.2019.2923261

Vela-Jiménez, R., Sianes, A., López-Montero, R., y Delgado-Baena, A. (2022). The Incorporation of the 2030 Agenda in the Design of Local Policies for Social Transformation in Disadvantaged Urban Areas. *Land, 11*(2), 1-25. https://doi.org/10.3390/land11020197

Vinuesa, R., Azizpour, H., Leite, I., Balaam, M., Dignum, V., Domisch, S., & Fuso Nerini, F. (2020). The role of artificial intelligence in achieving the Sustainable Development Goals. *Nature Comunications, 11*(1), 1-10.

Von Garrel, J., & Mayer, J. (2023). Artificial Intelligence in studies-use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany. *Humanities & Social Sciences Communications, 10*, 1-9. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02304-7

Winkler-Schwartz, A., Bissonnette, V., Mirchi, N., Ponnudurai, N., Yilmaz, R., Ledwos, N., & Del Maestro, R. F. (2019). Artificial intelligence in medical education: Best practices using machine learning to assess surgical expertise in virtual reality simulation. *Journal of Surgical Education, 76*(6), 1681-1690. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2019.05.015

Xia, P. (2020). Application scenario of artificial intelligence technology in higher education. En Abawajy, J. H., Raymond Choo, K. K., Islam, R., Xu, Z., & Atiquzzman, M. (Eds.), *International Conferencie on Applications and Techniques in Cyber Intelligence ATCI* 2019 (pp. 221-226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25128-4_29

Zhang, X. (2021). Preparing first-year college students' academic transition: What is the value of complementary web-based learning? *Computers & Education, 172,* 104265. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104265

Orientación profesional y desigualdades étnicas [2]

Ábel Bereményi[1]
[1] *Universitat de Barcelona*
abel.beremenyi@ub.edu

Resumen

Mi presentación se centra en cómo la juventud gitana en entornos vulnerables toma decisiones sobre su trayectoria formativa-profesional, en Hungría. Pretendo comprender cómo eligen entre las oportunidades disponibles en momentos decisivos de su trayectoria escolar y en su transición formación-trabajo, y qué rol juegan las diversas modalidades de orientación formal e informal. La recogida de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a 35 jóvenes gitanos y gitanas que viven en una gran ciudad y en pueblos pequeños en su cercanía, y a 27 expertos. También se realizaron observaciones participantes durante dos meses, en 2020, interrumpidas por el confinamiento por Covid-19. Para el análisis, se utiliza un marco teórico/conceptual relacionado con la investigación sobre la elección de escuela/carrera, orientación y asesoramiento, y transiciones de escuela/formación al trabajo en un mercado laboral global cambiante. Unos de los resultados más destacables es que etnicidad y clase social resultan relevantes con respecto al acceso a la orientación y asesoramiento, así como la calidad de estos servicios.

Palabras clave: Transición escuela-trabajo, minoría étnica, orientación, orientación profesional, juventud gitana

Abstract

This paper focuses on how Roma youth of vulnerable conditions make decisions about their educational-professional trajectory, in Hungary. I aim to understand how they choose between the available opportunities at decisive moments in their school career and in their training-work transition, and what role the various forms of formal and informal guidance play. Data collection was conducted through semi-structured interviews with 35 Roma young people who live in a large city and small villages nearby, and with 27 experts. Participant observations were also carried out for two months, in 2020, interrupted by the Covid-19 lockdown. For the analysis, a theoretical/conceptual framework related to research on school/career choice, guidance and counselling, and training-to-work transitions in a changing global labour market is used. One of the most notable results is that ethnicity and social class are relevant with respect to access to guidance and advice, as well as the quality of these services.

Keywords: School-to-work transition; ethnic minority, guidance, professional guidance, Roma

Introducción

Esta presentación profundiza en los procesos de toma de decisiones de los jóvenes gitanos y gitanas húngaros desfavorecidos en relación con sus trayectorias educativas y profesionales, centrándose en el papel de la orientación profesional. A pesar de los esfuerzos por reducir la brecha entre las poblaciones gitanas y no gitanas en educación y empleo, las disparidades persisten. La Unión Europea pretende reducir el abandono escolar prematuro (AEP) para facilitar la integración en el mercado laboral y prevenir la exclusión social. La orientación profesional se considera fundamental para lograr estos objetivos, comenzando en los primeros años de escolaridad e intensificándola antes de las transiciones críticas. Las minorías étnicas, como los gitanos, suelen pasar desapercibidas en las investigaciones sobre orientación profesional.

Hungría enfrenta desafíos a la hora de implementar una educación y orientación profesional efectiva, con un énfasis limitado en las escuelas o en los servicios de apoyo, como también lo subrayan los datos de PISA. Esto es alarmante, especialmente teniendo en cuenta que los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos, que a menudo son los que más necesitan orientación, tienen un acceso limitado a ella (Mann et al., 2020). Tres preguntas de investigación guían la investigación: 1) cómo estos jóvenes toman decisiones profesionales en condiciones

2 NGOization of school-to-work transition among Roma youth (NGOST). Marie Sklodowska-Curie Action Individual Fellowship. Grant agreement: No. 845196. (2019-21)

socioeconómicas desafiantes; 2) quién o qué les ayuda a tomar decisiones informadas durante transiciones cruciales, y 3) los roles de los agentes, servicios y actividades de orientación en sus cursos de vida.

El artículo emplea un marco conceptual que enfatiza los recursos externos y las "biografías de riesgo" (Walther et al., 2005). Esta investigación contribuye a comprender las experiencias de los jóvenes gitanos y gitanas húngaros a la hora de navegar por sus trayectorias educativas y profesionales, arrojando luz sobre la importancia de una orientación profesional eficaz para abordar las desigualdades sociales (Blustein et al., 2002; Borbély-Pecze et al., 2022; Musset & Kurekova, 2018; Rutigliano, 2020; Schmitsek, 2020)

Método

Este artículo se basa en los datos de un proyecto financiado por la UE. La recolección de datos se realizó en una ciudad importante. Se realizaron entrevistas y observaciones no participantes a jóvenes gitanos y a 32 profesionales de organizaciones e instituciones públicas y privadas relacionadas con la formación profesional, la orientación, la mentoría o las políticas activas de empleo (PAE). Elegí un muestreo por conveniencia con los siguientes criterios de selección para los entrevistados gitanos: edad entre 16 y 35 años; 18 mujeres, 16 hombres; terminar la educación secundaria o una formación PAE; y haber nacido, vivido, estudiado o trabajado en la capital del condado durante más de un año. De las 34 entrevistas semiestructuradas sobre el curso de vida realizadas con jóvenes gitanos y gitanas, 18 fueron mujeres y 16 hombres. Su duración varió entre 73 y 115 minutos. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los informantes y las entrevistas fueron anónimas.

Con base en sus experiencias de orientación, agrupé las trayectorias en tres grupos distintivos: (1) "combinación de orientación formal/informal", (2) "orientación formal tipo segunda oportunidad" y (3) "orientación informal". Todos estaban activos en el momento de la entrevista, después de varios procesos de transición formación-empleo. Las trayectorias ilustran tres patrones de biografías de riesgo con sus paradojas de desalineación y dependencia de una combinación limitada de recursos externos. La "orientación" surgió orgánicamente como un tema central y una categoría analítica basada en las narrativas y las fases preliminares del análisis, que luego se exploró a través de nuevas entrevistas con expertos. En términos *émicos*, "orientación" significa una amplia gama de prácticas que brindan o, alternativamente, reemplazan la orientación profesional. Mi mayor interés es la interpretación que los informantes hacen de los hechos. Es decir, no pretendo volver a comprobar los relatos de los informantes, por ejemplo, sobre si tuvieron sesiones de orientación profesional individuales o colectivas en la escuela primaria para apoyar su elección de escuela secundaria. Puede darse el caso de que efectivamente hubo varias sesiones, pero mis informantes no recuerdan haberlas tenido, lo que significa que para ellos eran irrelevantes y por lo tanto no influyeron en su elección.

Resultados

Los estudios de caso describen la trayectoria de aquellos afortunados estudiantes gitanos y gitanas que, a diferencia de muchos otros, habían terminado con éxito al menos un curso de FP. Con base en sus experiencias de orientación, agrupé las trayectorias en tres grupos distintivos: (1) "combinación de orientación formal/informal", (2) "orientación formal tipo segunda oportunidad" y (3) "orientación informal". Las trayectorias ilustran tres patrones de biografías de riesgo, cada uno con sus paradojas de desalineación y dependencia de una combinación limitada de recursos externos.

Discusión y conclusiones

1) ¿Cómo toman estos jóvenes decisiones profesionales en condiciones socioeconómicas desafiantes? El papel de los padres y de la familia cercana es crucial, pero sólo una pequeña parte de los padres y madres pudo asesorar más allá de su propia experiencia formativa. En su mayoría limitaron su orientación al apoyo moral, emocional y económico. Algunos padres semi-cualificados para elegir centro y formación tomaron decisiones informadas. Las redes personales de los padres pueden representar un activo clave para "decodificar el sistema". El personal escolar también desempeña un papel clave; sin embargo, paradójicamente, en muchos casos la orientación de los profesores está condicionada por el rendimiento académico de los alumnos y no por sus intereses y aspiraciones profesionales. Los profesores tienden a compartir ideas estereotipadas y expectativas de futuro más bajas sobre el alumnado gitano. La mayoría de los jóvenes gitanos y gitanas del estudio siguieron caminos que los llevaron a centros y cursos menos competitivos y, en última instancia, a empleos inseguros y mal remunerados, interrumpiendo sus aspiraciones de movilidad social.

2) ¿quién o qué les ayuda a tomar decisiones informadas durante transiciones cruciales? En ausencia de un proceso rector sostenido y bien estructurado, surgió una plétora de agentes o acciones imprevistas de apoyo, atención, orientación y motivación. Se identificaron tutorías institucionales, semiinstitucionales e informales de variable calidad, frecuencia, duración y metodología. Pero no se pudo observar ningún sistema global e interconectado que pudiera vincular a los agentes y las estructuras de tutoría. Planes de becas competitivos y basados en las necesidades, un centro de residencia para fomentar el talento y un internado de mayoría gitana son algunos ejemplos de apoyo profesional, pero son un privilegio de, proporcionalmente, muy pocos alumnas y alumnos gitanos. El papel de las ONGs resulta importante, especialmente en ciudades más grandes. Sin embargo, los procesos de orientación profesional no están coordinados ni vinculados. En estas circunstancias, la responsabilidad individual de los jóvenes gitanos para superar las fuerzas estructurales se vuelve crucial.

3) los roles de los agentes, servicios y actividades de orientación en sus cursos de vida. Si bien los servicios de orientación escolar, especialmente en la escuela primaria y secundaria, alcanzan a todo el alumnado, el acceso a otros servicios profesionales relacionados con la carrera es contingente e incluye actividades de cualidad, contenido y alcance muy variables.

Con respecto a los recursos y barreras externos, las narrativas de los jóvenes gitanos y gitanas sugieren que son contingentes, sustitutivos, discontinuos, desconectados, segmentados, no especializados, sesgados y rara vez impulsados por un enfoque de equidad.

Impacto y transferencia

Esta investigación es relevante en cuanto se centra en el potencial impacto de políticas, instituciones y agentes sobre un grupo concreto de usuarios cuyo denominador común es su pertenencia étnica. Llama la atención a la importancia de incluir los factores de identidad étnica y experiencia de racismo en una evaluación interseccional de las redes de apoyo formal e informal de orientación académica-profesional. Aunque los casos presentados se han observado fuera del Estado español, los resultados en muchos aspectos son aplicables a la realidad española también.

Referencias bibliográficas

Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the Forgotten Half: The Role of Social Class in the School-to-Work. *Journal of Counseling Psychology*, *49*(3), 311-323. https://doi.org/10.1037//0022-0167.49.3.311

Borbély-Pecze, T. B., Hloušková, L., & Šprlák, T. (2022). Career/lifelong guidance systems and services: Continuous transformations in a transition region. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *22*, 67-91. https://doi.org/10.1007/s10775-021-09473-4

Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. OECD Publishing.

Musset, P., & Kurekova, L. M. (2018). *Working it out: Career Guidance and Employer Engagement. OECD Education Working Papers No. 175*. OECD Directorate for Education and Skills.

Rutigliano, A. (2020). *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. OECD Directorate for Education and Skills. https://doi.org/10.1787/8ce7d6eb-en

Schmitsek, S. (2020). 'Who are you to know who I am?' Comparing the experiences of youth at risk of dropping out in England, Denmark and Hungary. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *52*(2), 173-191. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1747984

Walther, A., Stauber, B., & Pohl, A. (2005). Informal Networks in Youth Transitions in West Germany: Biographical Resource or Reproduction of Social Inequality? *Journal of Youth Studies*, *8*(2), 221-240. https://doi.org/10.1080/13676260500149345

Educational and career guidance: regulations, literature, and practices in the Italian context[3]

Angelica Bonin [1]
Lorenza Da Re [1]
[1] *University of Padua, Italy*
angelica.bonin@studenti.unipd.it

Resumen

El tema del artículo es la orientación educativa y profesional, que debería adoptar un carácter permanente, transversal y experiencial, promoviendo la capacidad de elección consciente y el *empowerment* personal, en una perspectiva *lifelong*.

Se destacarán elementos clave de la literatura pedagogica y se revisarán las etapas normativas europeas e italianas más significativas, para luego analizar las prácticas de la Universidad de Padua (Italia). Al examinar una propuesta, el catálogo de cursos de "Orientamento attivo nella transizione scuola-università[4]", se realizará un análisis documental. La exploración del contenido revelará puntos de contacto con normativas y principales constructos pedagógicos sobre la orientación.

El objetivo es verificar la adherencia a normativas y principios educativos, identificar puntos fuertes y críticos, y evaluar la eficacia de integrar aspectos políticos y pedagógicos para implementar buenas prácticas.

Los puntos fuertes, críticos, y la verificación de la adherencia a propuestas normativas y educativas, serán útiles para mejorar la práctica. El respeto de las normativas y de los constructos pedagógicos, demostrará la importancia de integrar y ampliar las directrices con la contribución de expertos en educación.

En general, el análisis será útil para futuras reelaboraciones, para compartir con otras realidades nacionales e internacionales de Higher Education y, generalmente, para difundir la cultura de la orientación educativa y profesional.

Palabras clave: orientación, orientación profesional, orientación educativa, legislación, ciencias de la educación.

Abstract

The contribution theme is educational and career guidance, which should assume a permanent, transversal, experiential character, promoting the capacity to choose consciously and the personal empowerment, in a lifelong perspective.

Key elements of the pedagogical literature will be highlighted, and the most significant European and Italian normative milestones will be reviewed, to lead to an analysis of the University of Padua (Italy) practices. By examining one proposal, the courses catalogue "Orientamento attivo nella transizione scuola-università[5]", a documentary analysis will be conducted. The content exploration will identify points of contact with regulations and key pedagogical constructs on guidance.

The aim is to verify compliance with regulations and educational principles, to identify strengths and critical issues, and to assess the effectiveness of integrating political and pedagogical aspects to implement good practices.

The strengths, critical points, and adherence to regulatory and educational proposals will be useful to improve practice. Compliance with policies and pedagogical constructs will demonstrate the importance of integrating and expanding guidelines with the input of experts in education.

In general, the analysis will be valuable for future revisions, for sharing with other national and international Higher Education institutions, and, overall, for promoting the culture of educational and career guidance.

Inizio modulo.

Keywords: guidance, career guidance, educational guidance, legislation, educational sciences.

3 Lorenza Da Re would like to thank the "PRIN 2022 PNRR" call, project code P2022XYN9A entitled "Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices" funded by the European Union - NextGenerationEU PNRR - Missione 4: Istruzione e ricerca, Componente C2: "Dalla ricerca all'impresa", Investimento 1.1 "Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)", of which Lorenza Da Re is P.I, for having facilitated the study of the research topics presented in the paper.

4 Orientación activa en la transición escuela-universidad (traducción de las autoras)

5 Active guidance in school-university transition (authors' translation)

Introduction

In this historical moment, educational and career guidance is becoming increasingly relevant. Society faces rapid and continuous changes that generate uncertainty, confusion, and the necessity to make choices and face challenges (Bauman, 1999; Savickas *et al.*, 2009; Geitz & de Geus, 2019; Balzano, 2022; Iori, 2023). The individual's life journey has become more complex, and particularly in the educational and professional fields, lifelong, lifewide, and lifedeep training and guidance are indispensable (Clares *et al.*, 2014; Sicurello, 2020; Dato, 2023). Guidance is pervasive throughout a person's life, but it is still possible to identify critical periods where the capacity for conscious and autonomous decision-making is crucial. Among these, the transition moments related to education and training stand out, especially the transition from school to university (Di Vita, 2019; La Marca *et al.*, 2023).

To define the educational guidance key elements, we briefly explore the pedagogical literature.

Firstly, educational and career guidance should fit within the perspective of lifelong learning and take on a permanent character (Del Gobbo *et al.*, 2021; Guichard, 2022; Dato *et al.*, 2023). This is facilitated by the acquisition of transversal knowledge and skills that can be adapted over time and space in a process of guidance and reorientation (Echeverría & Clares, 2018; Ricciardi, 2021).

Over time, there has been a shift from a predominantly informative guidance to a workshop and experiential approach, capable of promoting the development of conscious decision-making, empowerment, self-realization, and autonomy (Clares *et al.*, 2014; Margottini, 2017; Marigliano *et al.*, 2023).

Finally, another fundamental aspect is the enhancement of each individual's unique characteristics (Bartolomé & Vigil, 2012).

In the current scenario, various regulations have been shared, which, although often tied to the economic dimension, have facilitated the evolution of educational theories and concepts, eliciting constructive criticism and giving rise to new practices.

Firstly, the 2004 *Draft Resolution* (The Council of the EU, 2004) is mentioned, as it was the first to explicitly introduce lifelong guidance and the development of guidance services. This document is connected to the 2008 *Resolution* (The Council of the EU, 2008), which reaffirms the definition of guidance from 2004: "*a continuous process that enables citizens at any age and at any point in their lives to identify their capacities, competences, and interests, to make educational, training, and occupational decisions and to manage their individual life paths* [...]" (p. 2).

Contrary to the 2004 document, it emphasizes guidance itself and the development of skills. This evolution can be traced back to the 2006 *Recommendation* (The European Parliament and the Council of the EU, 2006), in which 8 key competences are defined, even if linked to learning and services. Only in 2018 (The Council of the EU, 2018) support, opportunities, and good practices for skill development are introduced. Furthermore, the concept of guidance is expanded to include a formative, transversal, and lifelong perspective.

The European regulatory itinerary ends with the *Recommendation* on school success pathways (The Council of the EU, 2022), which, while focusing on schools, addresses guidance actions directed at different stakeholders: students, school staff, schools, system.

Among the various European countries, Italy has published several documents.

With Circular number 43 of 2009 (MIUR, 2009), the first *Guidelines* are issued, relevant for their formative character, the person centrality, and the holistic approach. They emphasize that education should aim for self-guidance, skills development, and experiential learning.

These guidelines will impact the 2014 *Guidelines* (MIUR, 2014), where the person centrality, the lifelong guidance enhancement, and social inclusion are observed. Guidance takes on educational functions aimed at developing guidance skills and knowledge, providing support during transitional moments, and offering advice for the educational and professional project.

After the Covid-19 pandemic, Europe finances recovery through a "device" that allows States to receive funds to implement reforms[6] (The European Parliament and the Council of the EU, 2021). Italy approves the National Recovery and Resilience Plan (NRRP)[7], which, among various points, includes the reform of guidance.Inizio modulo

In this framework, the *Guidelines for Guidance* (MIM, 2022; MIM, 2022) are introduced. They aim to move beyond

6 https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/recovery-plan-europe_it#documenti

7 https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf

episodic actions to embrace permanent guidance, but despite their operational nature, they are educationally limited and unclear (Ferraro, 2023; Margottini, 2023).

In addition, Decree 934 (MUR, 2022) is mentioned, which directly involves Italian universities by defining resources, monitoring methods, and ways to implement projects of "Orientamento attivo nella transizione scuola-università".

Method

Starting from the key points of the literature and regulations on guidance, a document analysis (Bowen, 2009) of a product reflecting the integration of these two elements has been conducted. The main 2023-2024 guidance proposals were identified on the University of Padua website[8]. Among the various proposals, those related to Italian regulations, specifically on the school-to-university transition, were isolated.

The survey led to the identification of a document, the courses catalog "Orientamento attivo nella transizione scuola-università"[9], designed and promoted by the University of Padua (Da Re *et al.*, 2023), which specifically addresses the regulatory requirements of Decree 934 (MUR, 2022).

A content analysis of the selected document was conducted to identify elements related to regulations and pedagogical literature on educational and career guidance with the aim of:

- identifying adherence to regulations and educational constructs;
- highlighting strengths and weaknesses;
- verifying whether integrating pedagogical constructs and regulatory provisions can generate good practices.

Results

Before proceeding with the analysis of this document, we specify that it was the result of a collaborative effort involving the University's governance, offices, experienced pedagogists, and various professionals in guidance and the field of continuing education (Da Re *et al.*, 2023).

Below are the main results that emerged from the analysis of the selected document, in line with the research aims.

The document analysis has highlighted elements that align with the relevant regulations:

- The guidance paths line up with the objectives presented in Article 3, paragraph 2, of Decree 934 (MUR, 2022). Key points are outlined within the document itself: e.g., the courses "*aim to enable students* [...] *to consolidate reflective and transversal skills for the construction of their own educational and professional development project*[10]" (p. I);
- Courses last 15 hours, at least two-thirds of which must be joined in person;
- Students with 70% attendance receive a certificate;
- Reference is made to another Decree: "*The proposed courses can be an integral part of the 30 hours of guidance activities provided for by the MIM guidelines (DM 328 22/12/22) if carried out during curricular hours*[11]" (p. I).

Additionally, it was possible to identify key elements from educational literature:

- Includes both transversal and disciplinary activities. However, even some disciplinary activities have a transversal imprint;
- Active, experiential, and workshop guidance is proposed, surpassing the idea of information transmission;

8 https://www.unipd.it/iniziative-orientamento
9 https://www.unipd.it/orientamento-attivo (last document analysis: January 2024)
10 Translation made by the authors.
11 *Ibid.*

- Many thematic areas are covered (e.g., "*New technologies and sciences*", "*Art, culture, gender, and psychopedagogical resources*[12]"), and there are many courses (over 180) which can respond to the specific characteristics of a class, a group of students, a school;
- Transversal skills such as self-awareness, decision-making, entrepreneurial competence, and study methods are highlighted;
- In general, it presents good practices to implement in schools.

Discussion and conclusions

Through document analysis, it was possible to explore University of Padua practices and their adherence with legislation and literature key elements. For example, the results made it possible to verify the reference and compliance with regulations such as Decree 934 (MUR, 2022) and the 2022 Guidelines (MIM, 2022). At the same time, it emerged that particular attention was paid to key elements of the pedagogical literature such as transversality and the focus on soft skills. Moreover, there is the attempt to address different characteristics through the broad thematic offering.

Additionally, considering both the elements about regulations and educational literature, the document analysis highlighted strengths and limitations.

Strengths include adherence to regulatory requirements, clarity of provided information, diversity and transversal nature of proposals, as well as attention given to key competencies, a fundamental element in both regulations and literature.

On the other hand, some limitations emerge. Firstly, we highlight a time constraint imposed by the regulations that does not fit with the key elements of pedagogical literature. Each student, in fact, must attend only one 15-hour course, limiting those who wish to explore more topics or find it useful to take multiple courses in different years, contradicting the concept of lifelong guidance.

Moreover, some criticisms arise about disciplinary proposals, as they sometimes seem to follow the informative concept of guidance. Similarly, especially for certain disciplinary or online proposals, there are some modules that do not include experiential moments.

Overall, it is evident that the University has been able to respond to regulatory requirements and make improvements within the educational perspective through the development of good practices. On the other hand, despite the criticisms that characterize them, regulations can and must initiate the generativity of experts.

Essentially, the results show that combining pedagogical elements regarding educational and career guidance with regulatory requirements is a complex task. In fact, rules in regulations do not always facilitate for full compliance with educational principles. However, pursuing this direction can lead to significant improvements in the regulations themselves, in the literature, and in guidance practices.

Impact and transfer

The key elements identified, the integration of legislation and pedagogy, the practices implemented to meet institutional requirements and educational needs, and the identification of strengths and weaknesses can be useful for improving proposals in the original context.

Furthermore, these practices offer insights on guidance and soft skills that can be adopted in other higher education settings and in various educational contexts, both nationally and internationally, serving as stimulating elements for comparative analysis.

The document analysis has demonstrated the importance of synergistically integrating epistemological issues with institutional aspects. Above all, it highlights the relevance of the work carried out by guidance experts to integrate regulations that are too limited or unclear. Summarising, this investigation can contribute to the redesign of activities, the sharing of best practices at national and international level, and, especially, enrich the pedagogical discourse on educational and career guidance by proposing moments of reflection on regulations as well.

12 *Ibid.*

Bibliographic references

Balzano, G. (2022). Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro, *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/5475.

Bartolomé, A. M. F., & Vigil, M. Á. G. (2012). La orientación educativa para la atención a la diversidad, In Alemnay Arrobola, I., Ángeles Jiménez Jiménez, M. & Sánchez Fernández, S., *Formación del profesorado para la diversidad cultural*, La Muralla, 41-61.

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027.

Clares, P. M., Cusó, F. J. P., & Juarez, M. M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), Articolo 1. https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841.

Da Re, L., Bonelli, R., & Bonin, A. (2023). La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: La proposta dell'Università di Padova. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 424–442. https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.789.

Dato, D. (2023). Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. *CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI*, 1(1), Articolo 1. https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-16.

Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). "Educare alla scelta per il futuro": Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XV (3), 156–168. doi: 10.14668/QTimes_15313.

Del Gobbo, G., Frison, D., & Galeotti, G. (2021). *Early Career Education Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.

Di Vita, A. (2019). Dal liceo all'università: Una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. *Nuova Secondaria*, 4–52. La Scuola.

Echeverría, S. B., & Clares, P. M. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4–34. https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831.

Ferraro, S. (2023). Le nuove linee guida per l'orientamento. *Tuttoscuola*, numero 629, anno XLVIII.

Geitz, G., & de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919.

Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 581–601. https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6.

Iori, V. (2023). Innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro (INTRODUZIONE AI LAVORI), In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, (a cura di) Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A. & Vannini, I., Pensa MultiMedia, 7-10.

La Marca, A., Martino, F., & Falzone, Y. (2023). Attività di orientamento all'Università: L'impatto delle buone pratiche. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 1(1), 271–283. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202301&id=la-marca-et-al_qtimes-jetss_gen23_1.pdf.

Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'Università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. LED Edizioni Universitarie. https://www.ledonline.it/ECPs-Journal/allegati/ECPS-s-842-competenze-strategiche-scuola.pdf.

Margottini, M. (2023). Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento". *PEDAGOGIA OGGI*, 21(2), Articolo 2. https://doi.org/10.7346/PO-022023-24.

Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101–110. https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791.

MIM (2022). Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU. https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000328.22-12-2022.pdf/d634198a-8dfa-9117-9dac-282e7baff036?version=1.0&t=1672213318764.

MIM (2022). Linee guida per l'orientamento. https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208.

MIUR (2009). Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione, Ferraro S. (a cura di), LINEE GUIDA IN MATERIA DI ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA. Orientamento scolastico, universitario e professionale.

MIUR (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.

MUR (2022). Decreto Ministeriale n. 934 del 03-08-2022. https:// www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022.

Ricciardi, M. (2021). Educazione alla Sostenibilità: Politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento. *Formazione & insegnamento*, 19 (1 Tome I), 229–238. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_20.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004.

Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 93–109. https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.493.

The Council of the European Union (2004). Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9286-2004-INIT/en/pdf.

The Council of the European Union (2008). Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf.

The Council of the European Union (2018). COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01).

The Council of the European Union (2022). COUNCIL RECOMMENDATION of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1209(01).

The European Parliament and the Council of the European Union (2006). RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962.

The European Parliament and the Council of the European Union (2021). REGULATION (EU) 2021/241 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 12 February 2021 establishing the Recovery and Resilience Facility. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0241.

Análisis cualitativo de una revisión sistemática mixta sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de colectivos vulnerables[13]

Olga Hortas Aliaga [1]
Jennifer Serrano García [1]
Fátima Zahra Rakdani Arif Billah [1]
Micaela Sánchez Martín [2]
[1] *Universidad de Granada, España*
[2] *Universidad de Murcia, España*
micaelasmartin@um.es

Resumen

Introducción. Las personas en situación de exclusión social y laboral presentan mayores dificultades para desarrollar las competencias esenciales de empleabilidad. Por ello, se debe prestar especial atención a determinadas situaciones que se dan en grupos vulnerables de la población, destacando en este caso a los jóvenes, los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) y las mujeres. **Objetivo.** El objetivo del presente estudio fue describir los principales objetivos y resultados de los artículos incluidos en una revisión sistemática mixta sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de colectivos vulnerables, utilizando la metodología cualitativa. **Método.** Se presentan los resultados del análisis de datos cualitativo de una revisión sistemática mixta de estudios sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de colectivos vulnerables. **Resultados.** En la categorización temática y meta-agregación de los datos, se obtuvieron 32 hallazgos sintetizados en 8 temas. Las novedades extraídas de los documentos se organizaron y compararon considerando los temas de mayor interés. Asimismo, se generaron cuatro categorías que responden al objetivo del estudio. **Conclusiones.** Los estudios referidos al pensamiento para la empleabilidad de jóvenes vulnerables centran sus objetivos y resultados en cuatro categorías: inclusión social, competencias y habilidades de empleabilidad, herramientas, y trayectorias vitales.

Palabras clave: Evaluación; Empleo; Empleo de los jóvenes; Empleo de las mujeres; Análisis cualitativo.

Abstract

Introduction. People in situation of social and labour exclusion have greater difficulties in developing essential employability skills. Therefore, special attention should be paid to certain situations that occur in vulnerable groups of the population, highlighting in this case young people, Unaccompanied Foreign Minors (MENA) and women. **Objective.** The aim of this study was to describe the main objectives and results of the articles included in a mixed systematic review on the assessment tools of thinking about the employability of vulnerable groups, using qualitative methodology. **Method.** The results of the qualitative data analysis of a mixed systematic review of studies on thinking assessment tools for the employability of vulnerable groups are presented. **Results.** In the thematic categorisation and meta-aggregation of the data, 32 findings were obtained, synthesised into 8 themes. The novelties extracted from the documents were organised and compared considering the themes of greatest interest. In addition, four categories were generated that respond to the objective of the study. **Conclusions.** The studies on thinking for employability of vulnerable young people focus their objectives and results on four categories: social inclusion, employability competences and skills, tools, and life trajectories.

Keywords: Evaluation; Employment; Youth employment; Women's employment; Qualitative analysis.

13 La RSM se enmarca en el Proyecto (ProyExcel_00104): Comunidades interactivas y ambientes híbridos de aprendizaje que facilitan la orientación y acción tutorial para jóvenes vulnerables en zonas ERACIS andaluzas; financiado por la Junta de Andalucía – Consejería de Universidad, Investigación e Innovación.

Introducción

La transición hacia la vida adulta y el acceso al mercado laboral representan desafíos significativos para los jóvenes en riesgo de exclusión social, especialmente para los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). La ausencia de redes de apoyo, las barreras idiomáticas y la falta de experiencia laboral previa son algunas de las dificultades a las que se enfrentan en la búsqueda de empleo. Estos obstáculos plantean serios problemas en su trayectoria profesional, los cuales les conducen a situaciones de exclusión y hacen muy difícil su emancipación (Alonso-Bello et al., 2020).

Del mismo modo, la situación de subordinación respecto a los hombres y el significado social atribuido al género femenino, frutos de la sociedad patriarcal, sitúa a las mujeres en un estado de vulnerabilidad (Evangelina, 2015; Weller, 2012). En el contexto europeo, las desigualdades de género en el mercado laboral son notorias: tasa de participación femenina significativamente menor que la de los hombres (Daza et al., 2022; Úbeda, 2003); baja calidad de los empleos a los que acceden; importante brecha salarial a la que se enfrentan (del 16%); sobrecarga en el trabajo doméstico y de cuidados no remunerados (Cremers, 2020; Daza et al., 2022; INE, 2017; Organización Internacional del Trabajo, 2019).

Por otra parte, las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad hacen referencia a aquellos instrumentos que permiten evaluar la percepción que los sujetos tienen sobre su propia empleabilidad, obteniendo información valiosa sobre el sentimiento general que el individuo tiene sobre sus aptitudes y actitudes hacia el empleo, así como facilitando la construcción de acciones adaptadas para mejorar su empleabilidad.

Desde una perspectiva cualitativa, este estudio aborda las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de jóvenes vulnerables en el ámbito europeo, (R-Research type-), con la siguiente pregunta de investigación en formato SPIDER (Sánchez-Martín et al., 2023): ¿Cuáles son los principales objetivos y resultados (E-Evaluation-) de los artículos incluidos (S-Sample-) en la RSM (D-Design-) sobre las herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de colectivos vulnerables (PI-Phenomenon of interest)?

Método

Diseño de la investigación

Este trabajo presenta los resultados del análisis de datos cualitativo de una Revisión Sistemática Mixta (RSM) de estudios sobre herramientas de evaluación del pensamiento para la empleabilidad de colectivos vulnerables. Para la redacción del informe se ha atendido a la propuesta de la guía PRISMA-2020 (Page et al., 2021) y a las recomendaciones de la PRISMA-P (Moher et al., 2015).

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión fueron: i) Estudios originales de herramientas aplicadas al pensamiento para la empleabilidad, orientación e inserción laboral en personas jóvenes vulnerables, mujeres y MENA en países europeos; ii) Con un diseño metodológico cualitativo, cuantitativo o mixto; iii) Publicados en inglés y/o español hasta diciembre de 2022; iv) Con población de centros de acogida de segunda línea, Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Y los criterios de exclusión: i) Artículos publicados en cualquier otro idioma; ii) Con otros diseños; iii) Sobre instrumentos validados en países no europeos; iv) De muestras con otra procedencia.

Estrategia de búsqueda y selección de los artículos

La búsqueda de los artículos se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science y ERIC, así como en la literatura gris. La tabla 1 presenta las palabras clave utilizadas (verificadas por un profesor diplomado en biblioteconomía).

Tabla 1

Palabras clave en la estrategia de búsqueda

Pensamiento para la empleabilidad	**OR**	**Thinking for employability or Thought for employability**	**AND**	**Colectivos vulnerables**	**OR**	**Vulnerable groups**
Empleo		Employment		Menores extranjeros No Acompañados		Unaccompanied Foreign Minors
Trabajo		Work		MENA		UFM
Empleabilidad		Employability		Adolescentes		Adolescents
Nichos de empleo		Employment niches		Menor		Minor
Demandas de empleo		Job demands		Mujeres		Woman
Mercado de trabajo		Labour market				
Capacidad de trabajo		Capacity for employment				
Habilidades para el futuro		Skills for future employment				
Competencias laborales		Labour skills				
Itinerarios profesionales		Professional itineraries				
Formación profesional		Professional training				
Formación para la profesión		Training for the profession				
Inserción laboral		Labour insertion				
Capacidad para la empleabilidad		Employability skills				
Transición a la vida activa		Transition to active life				
Transición a la vida laboral		Transition to working life				
Orientación profesional		Career guidance				
Orientación vocacional		Vocational guidance				
Chatbot		Chatbot				

En el proceso de selección se utilizó el gestor bibliográfico ZOTERO. En primer lugar, se eliminaron manualmente los estudios duplicados. En segundo lugar, se realizó un cribado a título y resumen para eliminar aquellos estudios claramente no elegibles. Por último, los estudios seleccionados fueron sometidos a un cribado a texto completo, en base a los criterios de inclusión, por dos investigadoras de forma independiente, resolviendo las discrepancias mediante consenso. El diagrama de fujo (Figura 1) muestra el proceso de selección de los estudios (Page et al., 2021).

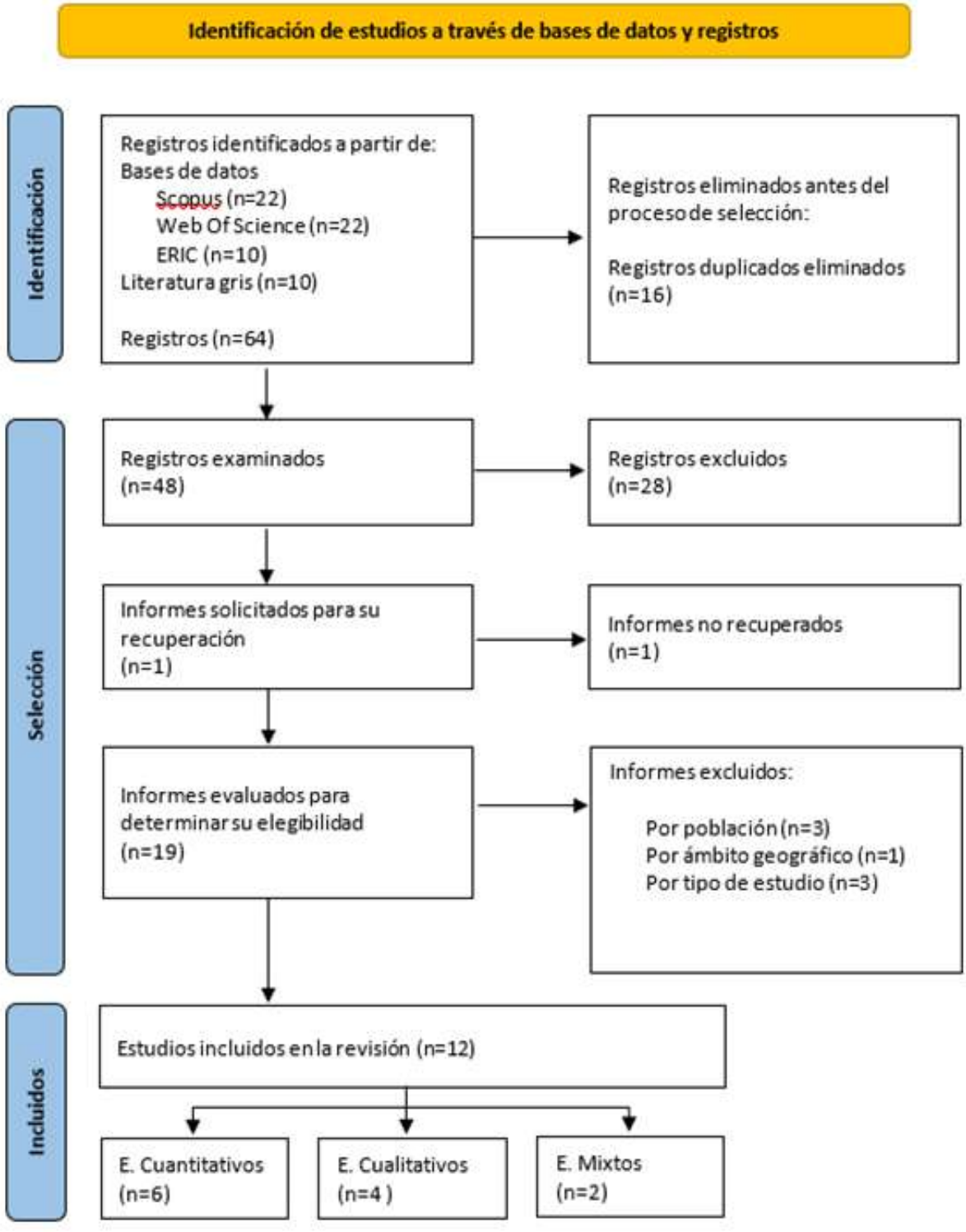


Figura 1

Flujograma descriptivo del proceso de selección de estudios

Fuente: Page et al., 2021.

Extracción de datos

Dos investigadoras realizaron de forma independiente la extracción de datos de los artículos incluidos, según el manual de codificación previamente elaborado. Las discrepancias se resolvieron por consenso o mediante la intervención de una tercera evaluadora hasta alcanzar un acuerdo total.

Herramienta para la evaluación del riesgo de sesgo (RoB)

Se utilizó la Escala MMAT (Hong et al., 2018), pues permite evaluar simultáneamente la calidad de cinco tipos de estudios.

Análisis de datos

Se realizó un análisis temático vía inductiva, compuesto por cuatro categorías: inclusión social, competencias y habilidades de empleabilidad, herramientas, y trayectorias vitales. Para la reducción, agrupación e interpretación de las informaciones se utilizó el software ATLAS.ti (v.23).

Resultados

Del análisis cualitativo de los 12 documentos seleccionados se obtuvieron 32 hallazgos sintetizados en las categorías mencionadas. Respecto a la primera categoría, inclusión social (Figura 2), los jóvenes poseen una baja autoestima y autocontrol, pero trabajar el proyecto de vida, fomentar las redes de apoyo y mejorar la trayectoria académica y profesional favorecen su inclusión social.

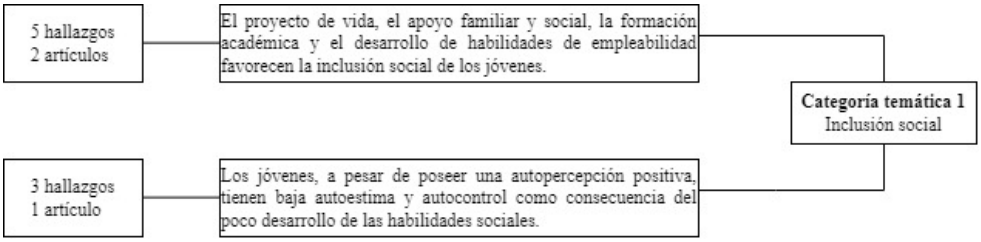


Figura 2

Resumen de meta-agregación en categoría temática 1: Inclusión social

En relación con la categoría competencias y habilidades de empleabilidad (Figura 3), los adolescentes desconocen las estrategias de búsqueda de empleo. Sin embargo, la educación financiera y las prácticas laborales son un medio para favorecer la autoeficacia y la estabilidad, además de fomentar las habilidades de trabajo en equipo y la experiencia internacional, entre otras.

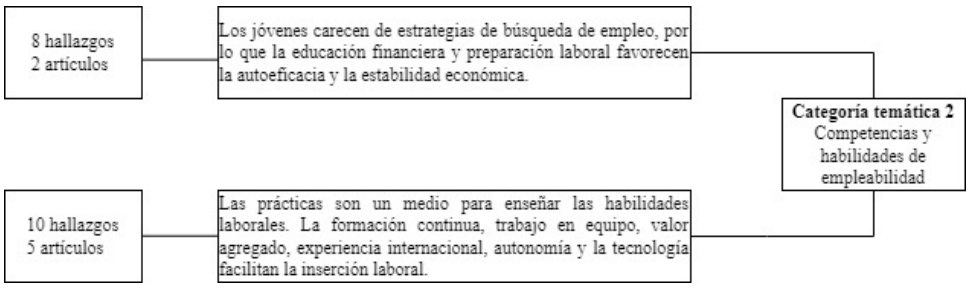


Figura 3

Resumen de meta-agregación en categoría temática 2: Competencias y habilidades de empleabilidad

En lo relativo a la categoría herramientas (Figura 4), pese a que las competencias básicas de empleo se desarrollan en la infancia y adolescencia, factores sociopersonales como la autonomía, cooperación y motivación favorecen la inserción laboral.

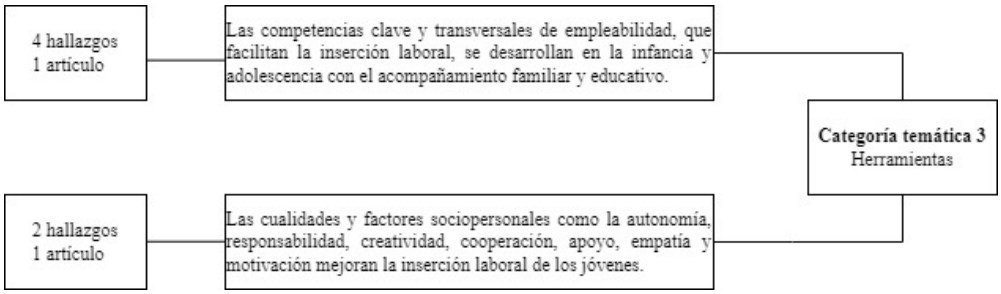


Figura 4

Resumen de meta-agregación en categoría temática 3: Herramientas

En cuanto a la categoría trayectorias vitales (Figura 5), a pesar de que los jóvenes sostienen que la formación no es una inversión segura (por ejemplo, desempleo), la trayectoria académica y la educación emocional mejoran las competencias de empleabilidad y la inserción laboral.

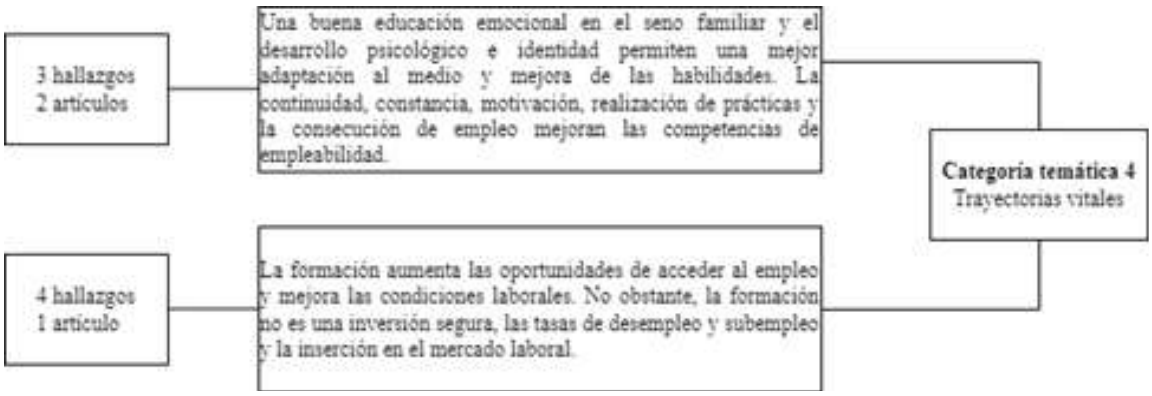


Figura 5

Resumen de meta-agregación en categoría temática 4: Trayectorias vitales

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que los estudios referidos al pensamiento para la empleabilidad de jóvenes vulnerables centran sus objetivos y resultados en cuatro categorías: inclusión social, competencias y habilidades de empleabilidad, herramientas, y trayectorias vitales.

Inclusión social

El empleo se considera la principal vía de inclusión social, no solo por su contribución económica, sino porque constituye una forma de participación en la vida pública, mejora la autoestima y las relaciones sociales (Manzanera-Román et al., 2016). Sin embargo, la relación entre inclusión social y empleo es bidireccional. El empleo por sí mismo no puede resolver la exclusión social si no se fortalece el vínculo social de la persona con su entorno. Por tanto, la evaluación de la empleabilidad de las personas en situaciones de vulnerabilidad no puede fundamentarse únicamente en la integración laboral y el desarrollo de capacidades para mantener el empleo, sino que debe considerar la transformación y consolidación de mejores condiciones de trabajo y de vida que combatan los espacios de exclusión (Santamaría y Orteu, 2020).

Competencias y habilidades de empleabilidad

Las competencias y habilidades de empleabilidad se presentan como un aspecto fundamental para el desarrollo de la empleabilidad de los jóvenes. Las personas poseen una mayor empleabilidad cuando han adquirido una base educativa y formativa amplia, pero también son necesarias ciertas competencias transversales como: trabajo en equipo, resolución de problemas, uso de la tecnología, conocimiento de idiomas, etc. La combinación de dichas competencias permite la adaptación a los cambios del mundo laboral (Oficina Internacional del Trabajo, 2015), por

lo que su evaluación es indispensable para orientar actuaciones que mejoren la empleabilidad de estos colectivos.

Herramientas

Las herramientas identificadas en el estudio evalúan aspectos relacionados con las competencias clave y transversales de empleabilidad, el acompañamiento familiar y educativo, y los factores sociopersonales, aspectos determinantes en la mejora del pensamiento para la empleabilidad y, consecuentemente, de la inserción laboral. Los hallazgos muestran que los jóvenes vulnerables enfrentan carencias sociolaborales no limitadas a lo laboral o formativo, sino que también incluyen otros problemas sociales y personales (Company et al., 2019).

Trayectorias vitales

Las trayectorias vitales de los jóvenes están estrechamente relacionadas con su pensamiento para la empleabilidad. La educación emocional en la familia, el desarrollo psicológico, la identidad, u otros aspectos, influyen en el pensamiento de los jóvenes sobre su propia empleabilidad. Dado que estos suelen carecer de acceso a la capacitación, pero también a modelos profesionales y/o personales a imitar que podrían facilitar el desarrollo de las competencias esenciales de empleabilidad (Organización Internacional del Trabajo, 2014), es fundamental evaluar las trayectorias vitales de los jóvenes para determinar sus implicaciones.

Impacto y transferencia

Este estudio forma parte de la primera revisión sistemática de las herramientas de evaluación sobre el pensamiento para la empleabilidad en jóvenes vulnerables, mujeres y MENA, cuyos resultados aportan un resumen sistematizado de los principales elementos que integran el pensamiento para la empleabilidad, siendo de especial relevancia para el desarrollo de nuevas herramientas de evaluación.

Referencias bibliográficas

Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2020). Employability skills of unaccompanied immigrant minors in Canary Islands. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(1), 16-29. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.433

Company, M., Massanet, E., Pou, L., y Quetglas, M. (2019). Evaluación de las políticas activas de ocupación. El caso de la orientación laboral a personas de colectivos vulnerables. *Focus Economic, 11*, 1-13. https://www.mites.gob.es/UAFSE/ficheros/evaluacion/otras-evaluaciones/baleares/ev_bal_itinerarios_orientacion.pdf

Cremers, J. (2020). The European labour authority and rights-based labour mobility. *ERA Forum,* 21, 21-34. https://doi.org/10.1007/s12027-020-00601-1

Daza, L., Křížková, A., López, P., Černohorská, V. M., Nyklová, B., Partida, R., Peterson, E., Pospíšilová, M., Rocha, C., Rodríguez-Modroño, P., Távora, I., Vohlidalová, M., Actis, E., Addabbo, T., Aspiazu, E., Cutuli, R., Damiani, F., Daza, L. G., Dudová, R., Espinosa, J., Fernández, A. M., Formánková, L., y Hermanová, M. (2022). *Mujeres y empleo: Avances y desafíos en las políticas para la participación laboral de las mujeres en Europa, América Latina y Caribe en el contexto de la recuperación post-pandémica* (EU-LAC Policy Brief nº 4) EU-LAC Foundation. https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3710/1/daza-etal-2022_es.pdf

Evangelina, J. (2015). La "pseudoneutralidad" legislativa, la falta de perspectiva de género para garantizar el acceso a la justicia y la constitución de las mujeres víctimas de violencias como colectivo vulnerable. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 10*, 175-193. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122335/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hong, Q., Fàbregues, S., Barlett, G., Boardman, F., Carga, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O´Cathain, A., Rousseau, M. C., Verdel, I., & Pluye, P. (2018). The mixed methods appraisal tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information, 34*(4), 285–91. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Mujeres y hombres en España*. Recuperado de Instituto Nacional de Estadística.

Manzanera-Román, S., Ortiz, P., y Hernández, M. (2016). Crisis del factor trabajo como vía de integración social. *Cuadernos de Relaciones Laborales, 34*(1), 15-35. https://doi.org/10.5209/rev_crla.2016.v34.n1.52004

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., y PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Review, 4*(1), 1. http://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Oficina Internacional del Trabajo. (2015). Resolución, de 15 de junio de 2005, relativa al empleo de los jóvenes. *Conferencia Internacional del Trabajo,* 93ª reunión, Ginebra. https://www.ituc-csi.org/resoluciones-adoptadas-por-la?lang=en

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave.* https://labordoc.ilo.org/discovery/fulldisplay/alma995081393002676/41ILO_INST:41ILO_V1

Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Informe mundial sobre salarios 2018/19. ¿Qué hay detrás de la brecha salarial?* https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_712957/lang--es/index.htm

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ,* 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Sánchez-Martín, M., Pedreño Plana, M., Ponce Gea, A.I., & Navarro-Mateu, F. (2023). And, at first, it was the research question… The PICO, PECO, SPIDER and FINER formats. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 16*(32), 126-136. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9102

Santamaría, E., y Orteu, X. (2020). ¿Qué ocurre con la empleabilidad? Reflexiones críticas sobre su orientación y desafíos en tiempos de crisis. *Lan Harremanak-Revista de Relaciones Laborales,* (43), 21-40. https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.21657

Weller, J. (2012). Vulnerabilidad, exclusión y calidad de empleo: una perspectiva latinoamericana. *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía, 3*(2), 82-97. https://rde.inegi.org.mx/RDE_06/Doctos/RDE_06_opt.pdf#page=83

Portafolio Reflexivo: Del quehacer profesional al Ser de la acción [14]

Andrea Morales Artavia
Universidad de Estrasburgo, Francia
amoralesartavia@unistra.fr

Resumen

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un cambio de paradigma, pasando de una perspectiva transmisiva a una basada en la apropiación de conocimientos, particularmente con la adopción del enfoque por competencias. Dicha transición, ha generado un debate en el ámbito de la formación de adultos, especialmente en lo que respecta a la inserción laboral, la empleabilidad y el desarrollo profesional continuo. En este contexto, resurge el portafolio de competencias, transformándose de una herramienta de reconocimiento de experiencia a un dispositivo reflexivo que documenta las competencias adquiridas en diversas situaciones. Este enfoque promueve la orientación a lo largo de la vida reflejando la creciente importancia de saber comunicar para ser reconocidos tanto social como laboralmente. Esta comunicación, comparte una experiencia realizada en la Universidad de Estrasburgo con estudiantes de formación continua, utilizando un enfoque basado en el análisis de la actividad, específicamente la ergología. La experiencia busca generar conciencia en los individuos sobre cómo su actividad refleja su identidad y su "uso de sí mismos", considerando aspectos cognitivos e interpersonales. Se cuestiona al sujeto tanto en la realización de la acción como en la reflexión sobre la misma, comprendiendo la transición de reflexionar sobre el quehacer profesional a una reflexión sobre el Ser que subyace en la acción, destacando el proceso, el sentido y sus efectos transformadores.

Palabras clave: portafolio, orientación, competencias, formación

Abstract

In recent decades, higher education has shifted from a transmission-based to a competency-based approach. This shift has sparked discussions in adult education, touching on topics like job placement, employability, and ongoing professional growth. Within this context, the competency portfolio has become a reflective tool that documents acquired skills and promotes lifelong guidance. It highlights the importance of communication for social and professional recognition. Our communication shares an experience at the University of Strasbourg with continuing education students using an ergology-based approach. The experience aims to raise awareness of how individuals' activity reflects their identity and "use of themselves." It questions the subject in both the performance and reflection of the action, understanding the transition from reflecting on professional practice to the underlying Being, highlighting the process, significance, and transformative effects.

Keywords: portfolio, counseling, competencies, training.

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un cambio de paradigma, pasando de un enfoque basado en la transmisión de conocimientos a uno que apuesta por la apropiación del conocimiento por parte del estudiante. Este cambio, conocido como enfoque por competencias, ha generado debate en la educación de adultos, especialmente en relación con la inserción laboral, la empleabilidad y el desarrollo profesional continuo. (Chauvigné & Coulet, 2010). Como consecuencia observamos una mayor profesionalización en la oferta formativa (Wittorski, 2008), focalizando en el desarrollo del proyecto profesional del estudiante. De esta manera, emergen herramientas como el portafolio de competencias evolucionando desde su origen en las artes hacia un instrumento reflexivo que permite formalizar las competencias adquiridas en diversas situaciones (Clement et al., 2018).

Es así, como observamos el auge del portafolio de competencias, y su versión digital, el e-portafolio. Este apogeo ha generado investigaciones sobre sus efectos y utilidad a largo plazo (Gauthier & Jézégou, 2009). Sin embargo, se ha estudiado poco el impacto transformador de la reflexividad en los individuos.

Pasar de una postura de reflexión sobre su quehacer profesional a una postura reflexiva del Ser de la acción: el aporte de la ergología.

14 Proyecto de investigación de doctorado en colaboración con la Licenciatura profesional en recursos humanos, de la Universidad de Estrasburgo, Francia. Responsable de la formación: Brigitte Pagnani.

La reflexividad es vista como el proceso que busca activar la experiencia individual para hacer visibles los conocimientos que uno mismo ha generado. Este proceso se construye en un vaivén entre los conocimientos académicos y la experiencia individual. Es una dinámica conformada por dos elementos: por un lado, lo que la persona recibe como prescripción de la actividad, ya sean conocimientos de referencia o tareas por realizar. Por otro lado, sus elecciones y sus motivaciones para actuar en la situación, es decir, el individuo que retoma la iniciativa, movilizando su propia experiencia.

La ergología describe dicho proceso como una dinámica de "doble anticipación" (Schwartz, 2000), donde el individuo combina la organización del trabajo con su propia acción. En la primera fase de anticipación, el empleador establece el marco normativo, marcado por la "desadherencia" (Schwartz, 2009) mientras que en la segunda fase, el individuo se enfrenta a condiciones reales de trabajo, es decir en "adherencia" (Schwartz, 2009) tomando la iniciativa para cumplir con la tarea asignada. El enfoque del portafolio se basa en esta interacción entre "adherencia" y "desadherencia". Por un lado, en la primera fase, guía a la persona a evaluar sus logros y acercarse a diversos marcos de referencia, y por otro lado, establece una conexión con el quehacer profesional cotidiano, con sus requerimientos de competencias, lo cual representa la segunda fase.

Método

La experiencia se efectúa con estudiantes de la Licenciatura Profesional de Recursos Humanos con énfasis en Formación y Acompañamiento Profesional (LPFA) de la Universidad de Estrasburgo, durante el año lectivo 2020-2021. El estudiantado realiza una pasantía, combinando períodos de formación con períodos de trabajo en la empresa. El estudio se lleva a cabo en los cursos relacionados con el pilotaje del proyecto profesional del estudiante. La investigación se centró en examinar los efectos de la introducción del enfoque ergológico en el proceso de elaboración del portafolio, incorporando la técnica de "relato de la actividad" (ver tabla 1) al informe de prácticas. Nos enfocamos en comprender cómo se produce la transición de una reflexión sobre el quehacer profesional a una reflexión sobre el ser en acción, yendo más allá de la producción del portafolio.

Tabla 1

Técnica de "relato de la actividad" en tres etapas (basado en Durrive, 2019)

Etapas	Contexto	Anclaje	Arbitraje
Descripción	Todo lo que construye la situación laboral de antemano. El enmarcamiento de la situación laboral: los protocolos, las reglas, las instalaciones (bocetos).	El relato cronológico de una secuencia en un momento dado: el desarrollo de las interacciones, los hechos, los eventos ocurridos en la situación de trabajo.	La explicitación del punto de vista de la persona que actúa: sus razones para actuar, la movilización de sus recursos para enfrentar el desafío de las limitaciones en el presente.
Procedimiento	Rendir cuenta objetivamente de cómo se construye inicialmente la situación laboral. Se responde a la pregunta: ¿de qué se trata? ¿cuál es el servicio prestado? ¿quiénes están involucrados; usuarios, clientes, personas implicadas? ¿qué organización del espacio, qué división del tiempo? hacer un esquema del lugar donde se desarrollará la escena.	El narrador habla de un día en específico y SE MANTENDRÁ en él. El interés es mantenerse anclado en la realidad de los hechos, para devolverles toda su dimensión subjetiva. Para ello, se elige un punto de partida (''llego ese día, son las 8 de la mañana'') y un punto de llegada (''son las 12 del mediodía, nos despedimos''). El interlocutor no necesita hacer preguntas específicas, solo se asegura de que el relato siempre comience por lo que se tuvo en cuenta en cada etapa de la cronología, antes de hablar de lo que uno mismo hace.	Es el resultado de la confrontación "contexto/anclaje" resaltando las decisiones (por ejemplo, "normalmente estaba previsto que hiciera esto, pero dadas todas las cosas que debí tener en cuenta en ese momento, preferí abordarlo de esta manera. Y eso es lo que permitió hacer lo que se me pedía."

Proceso de recopilación de datos

El estudio se desarrolla en cinco etapas. En primer lugar, los y las estudiantes eligen una situación específica experimentada durante su pasantía y la sitúan en el tiempo. Luego, elaboran un informe de prácticas tradicional, detallando el contexto, las misiones y los objetivos de su intervención. En tercer lugar, redactan una "narración de actividad", describiendo la situación desde su perspectiva y explicando sus motivaciones para actuar de cierta manera. Posteriormente, presentan sus impresiones oralmente en una evaluación formativa. El personal docente del curso respectivo evaluó el portafolio y la narración de la actividad. Al finalizar la experiencia, realizamos entrevistas semidirectas para analizar los efectos producidos.

Proceso de categorización

El análisis preliminar que presentamos en esta comunicación se basa en los relatos de actividad y las transcripciones de las entrevistas semidirectas, con una muestra de cuatro participantes. Estos datos nos permiten identificar los primeros fenómenos producidos por la experiencia. Utilizamos un análisis por categorías conceptuales según Paillé & Mucchielli (2016), centrándonos en determinar las condiciones de existencia de los fenómenos identificados, es decir, las situaciones, eventos o experiencias sin las cuales el fenómeno no se materializaría en su contexto. A continuación, presentamos la primera categorización de los datos analizados.

Resultados

A través de los resultados, observamos que, sin importar la prescripción inicial que la persona estudiante encuentre al llegar a su lugar de trabajo, será crucial otorgar sentido a cada instrucción de acuerdo con los desafíos específicos del momento. Una vez alineada con el contexto, la persona no seguirá un procedimiento mecánico, sino que personalizará sus respuestas según su estilo, preocupaciones y personalidad.

En este sentido y en respuesta a la pregunta inicial de cómo ocurre la transición desde una postura de reflexión sobre el quehacer profesional hacia una postura reflexiva del sujeto sobre sí mismo en acción, retendremos dos categorías principales*: La Dinámica adherencia desadherencia* y la *Revelación del PUNTO DE VISTA singular* (ver tabla 2).

La primera categoría revela un enfoque que involucra al sujeto tanto durante como después de la acción. Las personas participantes muestran una toma de conciencia de su actividad individual, considerando tanto lo que se les solicita hacer como lo que esto requiere de sí mismos y de sus interacciones con otros. A través de la experiencia, identifican los actos y esfuerzos realizados en diversas situaciones durante la pasantía, lo que les permite comprender mejor el vínculo entre estas experiencias y las competencias desarrolladas. Esto se logra mediante una doble dinámica: la descripción detallada de los actos realizados y la reflexión subjetiva sobre estos actos, lo que se refleja en la dinámica de "adherencia-desadherencia". Además, se observa un vínculo entre las experiencias vividas y las competencias desarrolladas, generando un movimiento dialéctico entre la experiencia y la identificación de competencias.

La segunda categoría revela la emergencia de la subjetividad en la acción, donde el individuo descubre su punto de vista. Este proceso va más allá de una simple opinión; implica que el sujeto se perciba no solo como alguien que realiza acciones, sino como autor de esas acciones. Se produce un cambio desde una reflexión sobre el quehacer profesional hacia una reflexión sobre uno mismo en acción, lo que denominamos la revelación del punto de vista singular. Este punto de vista contiene las razones para actuar, los valores personales y lo que tiene sentido para cada individuo en su quehacer profesional.

Tabla 2

Categorías conceptuales

Categoría	Definición	Propiedades		Condiciones de existencia (CE)		
Dinámica adherencia desadherencia	Conciencia de los actos movilizados y reflexión subjetiva del quehacer profesional	Acción desde dos ángulos: proyecto-aventura	Vínculo entre las experiencias vividas y las competencias desarrolladas	Identificación de los actos realizados	Reflexión sobre el quehacer profesional	Dialéctica experiencia - competencia
Revelación del PUNTO DE VISTA singular	Reflexividad sobre su actuar, sus valores y sus prácticas profesionales.	Arbitraje (en el sentido ergológico)	Inversión de su SER (cuerpo-mente)	Expresión de las razones para actuar	Uso de sí mismo	Desarrollo de prácticas profesionales asociadas a la reflexividad

Discusión y conclusiones

El enfoque experimentado promueve una reflexión constante del individuo durante y sobre su acción, destacando el proceso y el significado de reflexionar sobre la actividad profesional, más allá del resultado final del portafolio.

A través de los métodos implementados, el individuo reconoce su capacidad para satisfacer las expectativas externas y evalúa su propia implicación en el trabajo, lo que Schwartz (2000) denomina "el uso de uno mismo por parte de otros" y "el uso de uno mismo por uno mismo", respectivamente. Esto impulsa una transición desde una reflexión sobre el quehacer profesional hacia una reflexión sobre el sujeto como autor y protagonista de la acción. Desde esta perspectiva, el portafolio facilita la participación del individuo en el diálogo social del enfoque por competencias al reintegrarlo en el centro de la acción con su singularidad y valores, permitiéndole tomar decisiones reflexivas sobre el significado de sus acciones.

Impacto y transferencia

Considerando el aprendizaje en el contexto profesional como un proceso dialéctico entre los conocimientos impartidos por la formación y la consideración de la experiencia humana para generar conocimiento, la ambición del portafolio es evolucionar de una herramienta de formación a un enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Esta perspectiva permite establecer un vínculo, entre la experiencia vivida por la persona y lo que queda registrado en su portafolio. Además, ayuda a comprender la diferencia y la complementariedad entre las dos facetas de la palabra "actividad". Por un lado, la actividad implica reconocerse a uno mismo como un agente activo en circunstancias igualmente activas, lo cual es posible mediante la narración de la actividad. Por otro lado, implica mostrar lo que se sabe y lo que se puede hacer, dentro del marco de conocimientos y competencias buscadas, lo cual se logra a través del informe de prácticas y posteriormente lo que se consigna en el portafolio. Pero, además, y de manera más profunda, en una dinámica entre el acto y el actor, este enfoque permite expresar en palabras y afirmar un punto de vista sólido; aquel que guía la acción, facilita las transferencias y fundamenta lo que se conoce como "competencias transversales". Es la perspectiva del actor que trasciende el acto mismo.

Referencias bibliográficas

Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, *172*, 15-28. https://doi.org/10.4000/rfp.2169

Clement, P., Durrive, L., Kennel, S., Morales, A., & Pagnani, B. (2018). Le e-portfolio de compétences : De la dynamique de l'expérience à l'appropriation de la compétence. In A. Jézégou, P.-A. Cadron, & J. Heutte (Éds.), *Actes du colloque e-formation 2018* (p. 132-142).

Durrive, L. (2019). Langage et travail : une "dynamique de double anticipation" pour la formation professionnelle , Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, 15(3), 330-349. http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9721

Gauthier, P. D., & Jézégou, A. (2009). Persister dans la publication de son e-portfolio? : Étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *6*(1), 6. https://doi.org/10.7202/039177ar

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe* (Première édition). Octarès Editions.

Schwartz, Y. (2009). *Produire des savoirs entre adhérence et desadhérence.* (p. 15). Octarès. https://shs.hal.science/halshs-00507422

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : Enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, *101*, 105-117.

El aprendizaje intergeneracional y las competencias en docentes universitarios: Una búsqueda sistemática

Nicolás Morán Aguirre [1]
David Rodríguez Gómez[1]
[1] *Universidad Autónoma de Barcelona*
Nicolas.moran@uab.cat

Resumen

El presente documento es parte de una investigación doctoral que tiene el propósito de "explorar el aprendizaje intergeneracional y las competencias docentes en contextos universitarios y laborales". Aquí se presenta la revisión sistemática desarrollada que ha servido de base para la construcción de los instrumentos para la recogida de datos. Siguiendo la metodología basada en PRISMA, esta revisión se ha llevado a cabo en tres etapas: búsqueda, cribado y resultados. Se han empleado ecuaciones de búsqueda específicas en cinco repositorios.

En la fase de cribado, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, priorizando idiomas y rango de tiempo. La selección redujo el total inicial de 14,492 documentos a 25. Estos abordan temas como multiculturalidad en formación docente, trayectorias académicas, intervenciones y aprendizaje intergeneracional docente durante la pandemia, percepciones de flujo de conocimiento intergeneracional, políticas universitarias, mentorías, habilidades de coaching, modelos didácticos con TIC, estereotipos sobre la vejez, entre otros.

El análisis de los resultados ha revelado cuatro puntos clave: relaciones intergeneracionales universitarias, competencias docentes y formación profesional, herramientas y estrategias de aprendizaje, y el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación. Estos puntos proporcionan una base sólida para un estudio más detallado y completo desde una perspectiva teórica.

Palabras clave: Aprendizaje intergeneracional, Relaciones intergeneracionales, Competencias docentes, Universidad.

Abstract

This paper is part of a doctoral research project that aims to "explore intergenerational learning and teaching skills in university and work contexts". It presents the systematic review that has been developed and used as a basis for the construction of the data collection instruments. Following the PRISMA-based methodology, this review has been carried out in three stages: search, screening and results. Specific search equations were used in five repositories.

In the screening phase, inclusion and exclusion criteria were applied, prioritising languages and time range. The selection reduced the initial total of 14,492 documents to 25. These address issues such as multiculturalism in teacher education, academic trajectories, teacher interventions and intergenerational learning during the pandemic, perceptions of intergenerational knowledge flow, university policies, mentoring, coaching skills, didactic models with ICT, stereotypes about old age, among others.

Analysis of the results has revealed four key issues: university intergenerational relations, teaching skills and professional training, learning tools and strategies, and the impact of the COVID-19 pandemic on education. These points provide a solid basis for a more detailed and comprehensive study from a theoretical perspective.

Keywords: Intergenerational learning, Intergenerational relationships, Teaching skills, University.

Introducción

La *Universidad* es un entorno complejo y vivo, con sus dinámicas y sus formas de ser y de hacer, donde la edad, la experiencia y el saber hacer son claves. Es, precisamente esa complejidad la que nos plantea desafíos como investigadores, puesto que las grandes finalidades de la Universidad, si nos ceñimos a las definiciones más clásicas, son el cultivar y difundir saberes, además de formar personas que puedan contribuir a las sociedades a las que pertenecen. Consecuentemente, el desarrollo competencial de los docentes universitarios es fundamental para contribuir a cumplir con dichas finalidades a cabalidad.

Asimismo, en la actualidad, resulta fundamental estudiar cómo las relaciones intergeneracionales entre dichos docentes influyen tanto en su desarrollo profesional, individual y grupal, como en el desarrollo de la propia institución, considerando el contexto cambiante de las sociedades a través del tiempo y de las necesidades propias de cada colectividad en la que están insertos dichos docentes.

Como una primera aproximación a dicho análisis se presenta, a continuación, una revisión sistemática de la literatura sobre el aprendizaje intergeneracional entre el profesorado universitario. Considerando todo lo que se ha escrito sobre aprendizaje intergeneracional, es importante trabajar una delimitación de corte teórico que pueda exponer los resultados conseguidos y que, además, permita sostener las afirmaciones con las que hemos comenzado este apartado.

Método

La estrategia utilizada está dividida en tres etapas: Búsqueda, cribado y resultados. Este proceso comienza con la búsqueda general en cinco repositorios académicos sin discriminación, de modo que se pueda tener una visión global de la cantidad de archivos disponibles, siendo estas las ecuaciones de búsqueda: "Aprendizaje intergeneracional AND Competencias docentes AND Universidad" / "Intergenerational learning AND teaching skills AND University" y "Aprendizaje intergeneracional AND Competencias docentes AND lugar de trabajo/ "Intergenerational learning AND teaching skills AND workplace".

Respecto a los repositorios utilizados, estos fueron Dialnet, como difusor de literatura científica, especializado en ciencias humanas y sociales; Redalyc, como sistema de indización de revistas científicas, enfocadas a la producción y publicación sin fines de lucro; Scielo, como librería científica online enfocada a publicaciones Iberoamericanas; WOS, como servicio online de información que recoge referencias de publicaciones científicas de diversas áreas del conocimiento, y Scopus, como base de datos que incluye revistas y autores afiliados; encontrándose un total 14.492 documentos, que luego del proceso de inclusión y exclusión, quedaron reducidos a 25 documentos, siguiendo los siguientes criterios:

Tabla 1

Criterios de inclusión y de exclusión en la búsqueda sistemática

	Criterios de inclusión (CI)	**Criterios de Exclusión (CE)**
1	Artículos de revista	Actas de congresos, capítulos de libro, libros u otro tipo de documentos
2	Publicaciones en acceso abierto.	Documentos de acceso restringido.
3	Documentos en cualquiera de las lenguas oficiales de la península ibérica e inglés.	Documentos que no estén en los idiomas incluidos.
4	Periodo de tiempo: 2013-2023.	Documentos de años anteriores.
5	Documentos completos.	Documentos que estén incompletos o solo el abstract.
6	Deben estar relacionados directamente con las variables sobre aprendizaje intergeneracional en las competencias docentes universitarias.	Documentos no relacionados directamente al tema de estudio.

Luego de haberlos aplicado, los documentos restantes fueron analizados en profundidad, para que se pudiera producir una depuración, de modo que, los datos pasaran de un panorama general e inabarcable, a uno más específico y manejable; tal y como se ilustra en la siguiente figura:

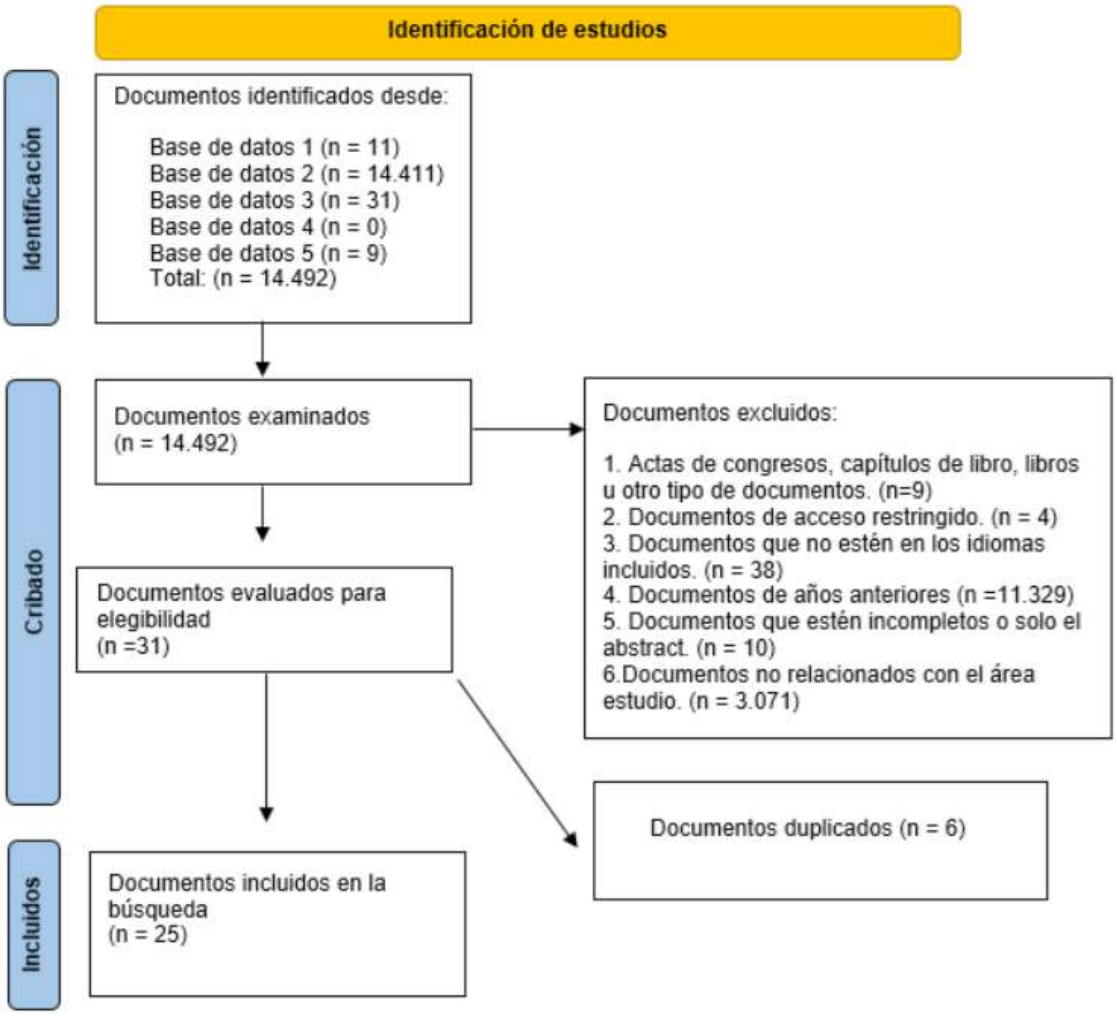


Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de búsqueda basado en PRISMA

Podemos apreciar que el grueso del cribado se centra en documentos anteriores al rango de fechas propuestas o a la falta de relación con el tema de investigación. Respecto del idioma, los principales han sido el castellano y el inglés, debido a la abundancia de documentos en estas lenguas, y finalmente, debido a que la mayoría de los documentos eran de repositorios de libre acceso, prácticamente no hubo incompletos o sin acceso disponibles.

Resultados

Los resultados concluyen que aparecen las siguientes variables teóricas: por un lado, las relaciones intergeneracionales que se producen en los ambientes laborales y sus impactos en los docentes e instituciones; por otro, las competencias necesarias para el docente universitario y su desarrollo profesional; y, finalmente, las herramientas y estrategias de aprendizaje intergeneracional que propician las relaciones intergeneracionales dentro del contexto universitario como lugar de trabajo.

Además, cabe resaltar que la mayoría de documentos analizado coinciden en al menos dos de las tres áreas detectadas (80%) evidenciando que son áreas comunes dentro de la problemática y que varios autores concuerdan en tocar dichos temas de forma transversal, profundizando, lógicamente en ciertas temáticas y colocando el foco según el interés de cada autor, pero no dejando de mencionar o referencias otras.

También podemos observar que el otro 20% de los documentos seleccionados responde a casos específicos sobre una temática, sin tocar las otras áreas; siendo la que más se repite, las competencias docentes y la formación profesional.

La tabla 2 sistematiza las referencias asociadas a cada una de estas tres variables.

Tabla 2

Listado de documentos seleccionados tras la búsqueda sistemática.

Número de Documento	Autores/ Año	Relaciones Intergeneracionales	Competencias Docentes y Formación Profesional	Herramientas y Estrategias de Aprendizaje
1	Pryshliak et al., 2020		X	
2	Marquina et al., 2017	X		
3	Silva y Bizelli, 2022		X	X
4	Canedo García y García Sánchez, 2015	X		X
5	Geeraerts et al., 2016	X	X	X
6	Geeraerts et al., 2018	X	X	X
7	Muñoz, 2019.	X		
8	Liesa-Orús et al., 2020		X	X
9	Mohammadisadr et al., 2018.		X	
10	Becerra et al., 2023		X	X
11	Villardón-Gallego et al., 2017	X	X	
12	Barrios y Rubiano-Albornoz, 2021.	X	X	X
13	Gutiérrez Moret y Mayordomo Rodríguez, 2019	X	X	X
14	Climént Bonilla, 2017		X	X
15	Leite et al., 2017		X	
16	Aramburuzabala et al.,2015	X	X	X
17	Ludi y Messina, 2016.	X	X	X
18	Basque, 2013	X	X	X
19	Castro-Guzmán, 2021		X	X
20	Serrano Castañeda et al., 2021	X	X	X
21	Moreno Ruiz et al., 2022		X	X
22	García García et al., 2016		X	X
23	Lastra y Comas, 2014	X	X	X
24	Mielkov et al., 2021	X	X	X
25	Leedahl et al., 2018	X	X	X

Discusión y conclusiones

En resumen, de las principales ideas de los 25 documentos revisados, podemos decir que, en el contexto universitario, las relaciones intergeneracionales revelan una dimensión política que influye en los miembros de la comunidad académica y, por tanto, el concepto de poder se vincula estrechamente con el conocimiento y la jerarquía, como lo plantea Muñoz (2019). No obstante, también se enfatiza la importancia de fomentar el desarrollo, acompañamiento y fortalecimiento de los vínculos entre docentes de diferentes generaciones. Estas relaciones se consideran cruciales en el entorno laboral, ya que aportan diversas experiencias y trayectorias que enriquecen a todos los involucrados (Canedo García y García Sánchez, 2015; Marquina et al., 2017).

En cuanto a las competencias docentes y la formación profesional universitaria, la literatura resalta la necesidad de habilidades esenciales para un desarrollo pedagógico efectivo, alineado con las necesidades contextuales inherentes. Estas competencias abarcan desde aspectos puramente docentes, como el dominio del contenido y del grupo, hasta elementos más actitudinales, transversales y valóricos, como la transparencia, el liderazgo, la flexibilidad, etc. (Basque, 2013; Leite et al., 2017; Mohammadisadr et al., 2018.)

La implementación de herramientas y estrategias de aprendizaje en el ámbito universitario constituye otro enfoque clave. Se proponen diversas estrategias, como tutorías, mentorías, trabajos en equipos intergeneracionales y aprendizaje-servicio, entre otras. Estas actividades están diseñadas para ser contextualizadas a las necesidades específicas de la institución. (Climént Bonilla, 2017; Liesa-Orús et al., 2020)

Finalmente, la pandemia de COVID-19 emerge como un punto transversal donde se exploran problemáticas sociales como la jubilación, los prejuicios por edad y la transición de lo analógico a lo digital. La urgencia impuesta por la pandemia destaca brechas socioculturales, especialmente en acceso a las TIC. (Moreno Ruiz et al., 2022; Silva y Bizelli, 2022)

Impacto y transferencia

El impacto radica en el fomento de un ambiente universitario enriquecedor y colaborativo, donde las diversas generaciones de docentes pueden compartir saberes y experiencias, mejorando la transferencia a través de estrategias, de modo que sean mucho más contingentes a la realidad de cada institución, preparándolos para otras situaciones en las que requiera adaptarse a entornos digitales o donde haya desafíos intergeneracionales.

Esto llevaría a la mejora de las competencias docentes, entregando así un sobresaliente desarrollo pedagógico a través de adquirir habilidades sólidas, lo que fortalecería el sistema educativo en su conjunto.

Respecto de la transferencia, podría traducirse al implementar prácticas y políticas basadas en estas consideraciones en diferentes universidades, a través del desarrollo de programas de formación docente, la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, y la adopción de tecnologías que aborden las dinámicas intergeneracionales y los desafíos que estas representan.

Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 19, núm. 1, enero-abril.*, 78-95.

Barrios, R., & Rubiano-Albornoz, E. (2021). LAS CIENCIAS NATURALES Y HUMANAS MEDIADAS POR LAS TICS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. *Educere, vol. 25, núm. 81*, 403-420.

Basque, J. (2013). Apoyar el desarrollo profesional continuo del personal académico a través del intercambio de experiencias. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 10(1) DOI: http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1572*, 116-134.

Becerra, I., Reyes, R., Marín, A., & Vargas, L. (2023). Modelos didácticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa, 49. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251276es*, 1-22.

Canedo García, A., & García Sánchez, J. (2015). INTERVENCIONES INTERGENERACIONALES BASADAS CIENTÍFICAMENTE. . *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo , 2 (1)*, 399-404.

Castro-Guzmán, W. (2021). Challenges of Professional Development for Technology Integration in Higher Education. *Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 12, no. 2, July-December. DOI: https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3090*, 82-99.

Climént Bonilla, J. (2017). Fortalezas y debilidades del concepto polisémico de "competencias". *Actualidades Investigativas en Educación, vol. 17, núm. 3, Septiembre-Diciembre. DOI: 10.15517/aie.v17i3.29065*, 1-30.

García García, M., Biencinto López, C., Carpintero Molina, E., Expósito Casas, E., & Ruiz Morales, Y. (2016). Development and evaluation of the team work skill in university contexts. Are virtual environments effective?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, vol. 13, núm. 1, diciembre. DOI 10.1186/s41239-016-0014-1*, 1-11.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. (2018.). Inter-generational learning of teachers : what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European journal of teacher education: journal of the Association for Teacher Education in Europe / Association for Teacher Education in Europe - ISSN 0261-9768 - 41:4 https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781*, 479-495.

Geeraerts, K., Vanhoof, J., & Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. Teaching and teacher education, 56. DOI: http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.tate.2016.01.024, 150-161.

Gutiérrez Moret, M., & Mayordomo Rodríguez, T. (2019). Edadismo en la escuela. ¿Tienen estereotipos sobre la vejez los futuros docentes? *Revista Educación, vol. 43, núm. 2. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32951*, 1-10.

Lastra, R., & Comas, Ó. (2014). El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica. *Revista de la Educación Superior, XLIII (2)(170)*, 57-87.

Leedahl, S., Brasher, M., Estus, E., Breck, B., Dennis, C., & Clark, S. (2018). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber SeniorsR reverse mentoring model within higher education. *Gerontology & Geriatrics Education. Human Development and Family Science Faculty Publications. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/02701960.2018.1428574* , 1-32.

Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira, F. (2017). POST-BOLOGNA POLICIES FOR TEACHER EDUCATION IN PORTUGAL: TENSIONS IN BUILDING PROFESSIONAL IDENTITIES. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 1.*, 181-201.

Liesa-Orús, M., Latorre-Cosculluela, C., Cored-Bandrés, S., & Vázquez-Toledo, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de Aprendizaje-Servicio: un análisis desde las percepciones de los implicados. . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 95(34.3)*, 233-252.

Ludi, M., & Messina, C. (2016). Aportes para pensar la integración docencia, investigación y extensión universitaria, desde una experiencia en el campo "envejecimiento y vejez". *Revista de Extensión Universitaria +E, núm. 6, enero-diciembre.* , 298-305.

Marquina, M., Yuni, J., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias Académicas de Grupos Generacionales y Contexto Político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25*, 1-23.

Mielkov, Y., Bakhov, I., Bilyakovska, O., Kostenko, L., & Nych, T. (2021). Higher education strategies for the 21st century: philosophical foundations and the humanist approach. *Revista Tempos e Espaços em Educação, vol. 14, núm. 33. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15524*, 1-17.

Mohammadisadr, M., S. S., & Hoveida, R. (2018). Identification and validation of coaching skill components among faculty members of universities. . *Educação e Pesquisa, 44, e185441. DOI: 10.1590/S1678-4634201844185441*, 1-17.

Moreno Ruiz, M., Ramírez Romero, J., & Vera Noriega, J. (2022). Conocimientos tecnológicos-pedagógicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota de emergencia por docentes universitarios. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32. DOI: https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-336*, 125-135.

Muñoz, H. (2019). Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas. *Perfiles educativos, vol. XLI, núm. 165, Julio-Septiembre DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59065*, 165-184.

Pryshliak, O., Polishchuk, V., & Lupak, N. (2020). Impact of Intercultural Educational Space on the Formation of Intercultural Competence of Future Teachers at a Pedagogical Higher Education Institution. *Acta Paedagogica Vilnensia, vol. 45. DOI: https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.3*, 42-60.

Serrano Castañeda, J., Hernández Suárez, N., & Ramos Morales, J. (2021). CLAROSCURO DE LA TRANSMISIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y FORMACIÓN DE PROFESORES NÓVELES. *Práxis Educacional, 17(44), https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8022*, 170-189.

Silva, E., & Bizelli, J. (2022). Teacher training in a network context, possibilities in the face of the Covid-19 pandemic. . *Revista Tempos e Espaços em Educação, 15(34), DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18767*, 1-16.

Villardón-Gallego, L., Moro, Á., & Atxurra, C. (2017). Percepciones sobre la jubilación en el profesorado universitario. El caso de la Universidad de Deusto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 1, DOI: 10.6018/reifop/20.1.255161*, 87-99.

La integridad académica: un reto en la formación del profesorado ante la educación alternativa del siglo XXI

María del Carmen Fernández-Estébanez [1]
Lucía Álvarez-Blanco [1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
ferestcarmen@uniovi.es

Resumen

La evolución educativa se ha adaptado a lo largo de la historia, buscando mejorar la adquisición y transmisión de conocimientos en todas las etapas del desarrollo del individuo. Actualmente, las instituciones académicas -en concreto las Facultades de Educación y Formación del Profesorado- son claves en la formación de agentes socioeducativos como profesionales de interconexión entre diferentes sistemas y catalizadores de transformaciones sociales.

Así, los programas académicos deben focalizarse, desde una perspectiva innovadora, en la formación de futuros docentes con integridad académica, como inversión sostenible de la Educación. Este enfoque es relevante debido al crecimiento de iniciativas educativas plurales y alternativas, demandadas principalmente por las familias, agentes primigenios con ideales de participación sociodemocrática.

Consecuentemente, desde los ámbitos político-administrativos y de capacitación pedagógica, los profesionales socioeducativos deben adquirir valores como: integridad, alteridad, compromiso, libertad, creatividad y bien-común. Esta investigación doctoral mixta sobre "educación en positivo" -centro escolar- y "educación consciente" -hogares-, visibiliza las demandas de quienes gestan proyectos educativos alternativos en consonancia con la citada dimensión axiológica, evidenciándose una priorización de la calidad educativa para generar un aprendizaje-desaprendizaje y reaprendizaje ante la diversidad y el bienestar de la infancia y adolescencia, retos cruciales en pro de una sociedad humanizada y sostenible.

Palabras clave: Integridad académica, formación profesorado y educación alternativa.

Abstract

Educational evolution has adapted throughout history, seeking to improve the acquisition and transmission of knowledge at all stages of an individual's development. Currently, academic institutions -specifically the Faculties of Education and Teacher Training- are key in the training of socio-educational agents as professionals of interconnection between different systems and catalysts of social transformations.

Thus, academic programs should focus, from an innovative perspective, on the training of future teachers with academic integrity, as a sustainable investment in education. This approach is relevant due to the growth of plural and alternative educational initiatives, demanded by families, primordial agents with ideals of socio-democratic participation.

Consequently, from the political-administrative and pedagogical training spheres, socio-educational professionals must acquire values such as: integrity, otherness, commitment, freedom, creativity and common good. This mixed doctoral research on "positive education" -schools- and "conscious education" -households-, makes visible the demands of those who manage alternative educational projects in line with the aforementioned axiological dimension, evidencing a prioritization of educational quality to generate learning-unlearning and relearning in the face of diversity and the welfare of children and adolescents, crucial challenges for a humanized and sustainable society.

Keywords: Academic integrity, training teacher y alternative education.

Introducción

Desde los distintos órdenes y cambios imperantes en la sociedad postmoderna y del conocimiento (Krüger, 2006), los docentes deben comprometerse consigo mismos y con su profesión (Mostacero *et al.*, 2023), adquiriendo competencias socio-personales y profesionales que faciliten la promoción de un aprendizaje creativo, crítico, inclusivo y sostenible (Organización Naciones Unidas [ONU], 2019).

La Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario (2023, p. 33), persigue velar por "el cumplimiento de los principios éticos y de integridad académica, así como de las directrices antifraude, que deben guiar la función docente y la investigación", durante el proceso de formación académico-pedagógica de corte emancipador (Lagos y Sánchez, 2023) y que ésta, además, deje su impronta en la praxis profesional de los egresados.

Consecuentemente, las Facultades de Educación y Formación del Profesorado, además de promover la integridad académica de su alumnado (Cabrera-Gala y Cavazos, 2023), procuran el conocimiento del código deontológico (Jover y Ruíz, 2013) que rige el ejercicio de quienes van a trabajar con la Educación: la "herramienta transforma vidas" (Sahle-Work *et al.*, 2021).

En línea con lo expuesto, y ante los sucesos naturales, sociales o de crisis, desde la comunidad universitaria se contribuye a la formación de docentes, por un lado, comprometidos socialmente con la promoción de los saberes: conocer, hacer, convivir y ser (Delors *et al.*, 1996), y por el otro, competentes con los valores de solidificación de una sociedad más justa, solidaria, democrática y minimizadora de desigualdades. Estas destrezas tienen como principio desarrollar una educación de calidad, promotora del bienestar infantil y adolescente, así como en la resolución de conflictos para una vida en paz (Gutiérrez, 2022), coincidiendo éstas con ciertos Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2019).

Por ello, ante los nuevos requerimientos de una educación alternativa (Contreras y Arnaus, 2021) demandada por una ciudadanía que aprecia en crisis la educación tradicional (Wagnon, 2021), las instituciones académicas perciben la necesidad de impulsar una educación para el desarrollo sostenible (López, 2023) y de aproximar a futuros formadores del siglo XXI experiencias con enfoques pedagógicos aperturistas. Se trata de investigar proyectos educativos que alternan diferentes metodologías y pedagogías al servicio del paidocentrismo, del respeto a los ritmos de aprendizaje, así como del desarrollo holístico del estudiantado para pretender alcanzar su bienestar integral en sus distintos núcleos de pertenencia (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2023).

Según Trujillo *et al.*, (2020), el interés de esta educación innovadora se fundamenta en la búsqueda dual de lograr resultados de aprendizaje óptimos y mejorar la efectividad del potencial de desarrollo de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El engranaje de los valores y principios de los que hace uso el acompañante en su praxis educativa (respeto, solidaridad, relaciones en red, equidad e igualdad, empatía, …), facilita la creación de proyectos alternativos vivos, flexibles, inclusivos, cooperativos y orientadores en el desarrollo de comunidades más humanizadas y sostenibles.

En este contexto, la presente comunicación tiene como objetivo visibilizar y elucidar los retos y las competencias que, según los agentes socioeducativos alternativos, deben ser atendidos por la comunidad universitaria en los planes de formación de futuros docentes del siglo XXI, revirtiendo positivamente en los valores y principios de la integridad académica.

Método

Para desarrollar el objetivo mencionado, se optó por una investigación que combina los paradigmas interpretativo y positivista, materializada en un estudio de campo *ex post facto*.

Instrumentos

Contextualizados en la técnica de encuesta, se han diseñado dos cuestionarios *ad hoc: 1)* "*Cuestionario de valoración familiar sobre experiencias en proyectos educativos alternativos*", integrado por 159 acciones distribuidas en 8 dimensiones de respuesta escalar y 11 preguntas abiertas y, 2) "*Cuestionario de valoración de los docentes-acompañantes-guía sobre experiencias en proyectos educativos alternativos*" que conlleva 172 acciones agrupadas en 8 dimensiones con ítems de respuesta tipo Likert y 8 preguntas abiertas.

Esta comunicación se centra en la información recabada en dos preguntas abiertas dirigidas a las familias: 1) "las tres competencias que deberían prevalecer en la formación de docentes-acompañantes" y a los acompañantes: 2) "los tres retos a los que debe hacer frente la enseñanza obligatoria en nuestro país".

Participantes

Los cuestionarios se implementaron en tres proyectos alternativos del Principado de Asturias, trabajándose con una muestra de 11 acompañantes y 43 familias, pertenecientes a los colegios Andolina y La Quinta de´l Texu (cooperativas familiares) y Currusquinos Montessori (gestionado por docentes).

Procedimiento de análisis

A partir de las respuestas textuales recopiladas, se realizó un análisis de contenido que permitió, a posteriori, categorizar la información y cuantificarla mediante el programa SPSS v.25. Para ello, en cada pregunta se definieron las unidades de análisis de las que emanó un proceso de categorización deductivo (Gibbs, 2012) vehiculizado a través de una codificación abierta y selectiva. De esta sistematización, nacen las categorías y códigos recogidos en las Figuras 1 y 2.

Resultados

Comenzando por los retos a los que debe hacer frente la Enseñanza Obligatoria en España, según la visión de los acompañantes de educación alternativa, han sobresalido 6 códigos/subcategorías vinculadas a las categorías de "educación de calidad" y "beneficio social". Como se observa en la Figura 1, el 91% comenta la necesidad de respetar la individualidad y diversidad del alumnado, seguida por un 82% que apuesta por una formación integral del mismo. La vocación docente, indicador de calidad educativa, caracterizada como actitud que refleja el compromiso con la educación, se advierte en el 75% de los comentarios, mientras que la ética profesional, desde la integridad, honestidad y diligencia, se erige como un reto al que responder para un 36% de los participantes. Finalmente, la preocupación por la sostenibilidad y la eliminación de notas como sistema de medición y evaluación gradual del conocimiento están presentes en el 18% de las respuestas.

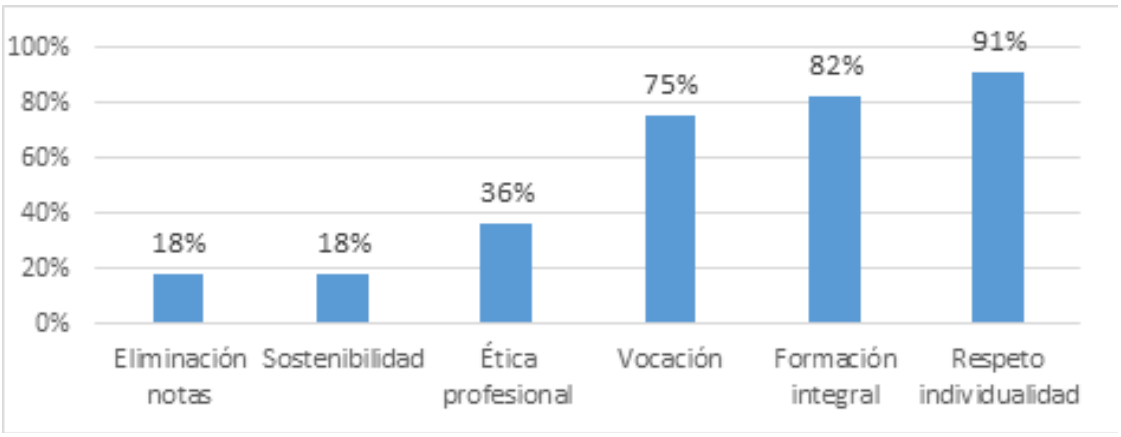


Figura 1

Retos de la Enseñanza Obligatoria española según los acompañantes de educación alternativa.

Seguidamente, se analiza la información facilitada por las familias sobre la formación docente, emergiendo dos categorías: "vocación" y "competencias docentes" y 5 códigos (ver Figura 2). Éstas consideran que desde la Universidad se debe promover la educación de calidad desde la formación holística del profesorado, procurándose igualmente la concienciación del respeto a la individualidad (86% y 83% respectivamente). El bienestar se fomenta con la necesidad que denota la búsqueda de la empatía con el alumnado y sus respectivas familias, demanda formativa mostrada en un 69% de las respuestas, seguida de la ética profesional de los docentes en un 51% de los casos. Asimismo, un 60% de las familias resalta la vocación de quien va a acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un asunto muy transcendente.

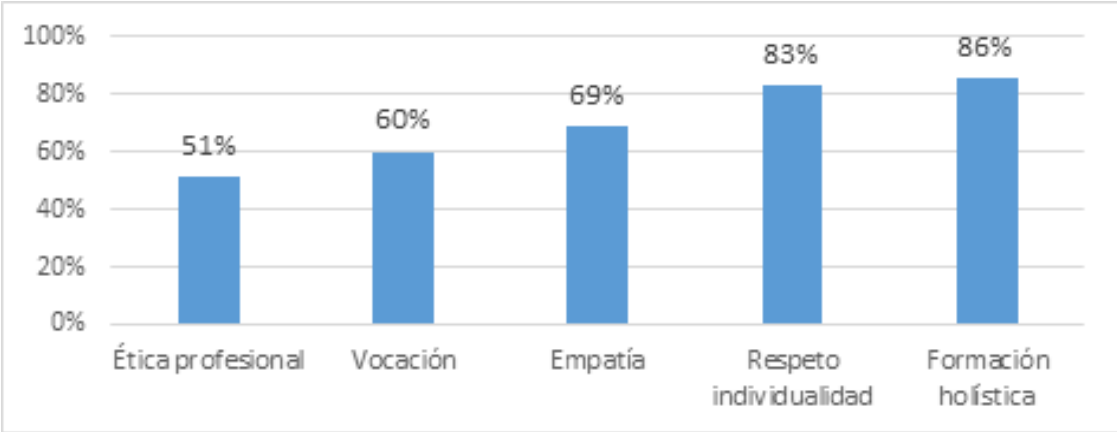


Figura 2

Vocación y profesionalización docente según familias de educación alternativa

Discusión y conclusiones

Atendiendo a los hallazgos, se desprende que las familias y los docentes involucrados en la búsqueda de una educación alternativa a la hegemónica poseen una mirada sensible hacia la diversidad social existente, valorándola como un punto fuerte de aprendizaje y convivencia, no quedando esta apuesta relegada a los márgenes sociales o a lo marginal (Contreras y Arnaus, 2021). El respeto hacia la singularidad de las personas facilita evitar las jerarquías, las discriminaciones, así como las desigualdades, subrayando los encuestados que las características y las necesidades individuales enriquecen a toda la comunidad educativa (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2023). Así, se enseña y aprende mutuamente lo que conduce al respeto de la sabiduría natural y metagenética.

Las familias, por su parte, valoran que quienes se están formando tengan vocación profesional (Sánchez-Suricalday *et al.*, 2021), lo que facilitará que desarrollen el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el compromiso y el impulso simultáneo de las habilidades cognitivas, físicas y socioemocionales. Asimismo, ambos agentes de socialización concuerdan en que la práctica docente se apoyará en la cientificación, el rigor y la transparencia de las acciones desarrolladas y sus resultados, principios básicos de la integridad académica.

De los resultados también emana una línea de coherencia entre las necesidades que se precisan para el desarrollo de una educación en positivo y la atención demandada por las familias ante un ejercicio parental y consciente. Acompañantes y progenitores sostienen que el aprendizaje, alejado del adultocentrismo, se adquiere desde la propia experiencia vital y en cualquier contexto, de ahí la importancia de fomentar el sentido crítico, que nace de las dudas y la búsqueda de soluciones. Con ello, se motiva el aprendizaje significativo, la evaluación holística y no necesariamente cuantitativa del mismo y se respetan los tiempos de desarrollo individual, promocionando la empatía y garantizando el bienestar de discentes, docentes y familias.

Impacto y transferencia

Se concluye señalando que la viabilidad de transferencia social de este estudio radica en entender que una formación académica universitaria formulada desde un enfoque holístico, que trabaje las competencias y actitudes enunciadas a lo largo del mismo, respondería a demandas nacionales e internacionales cada vez más notorias de quienes buscan una educación alternativa. Estos perfiles profesionales, unidos a una apuesta por la vocación inicial o forjada en la carrera profesional, serán pues, las llaves maestras que minimizarán algunas de las actuales crisis identitarias de los educadores/acompañantes y que, por ende, consolidarán la alianza entre las familias y los centros educativos (Álvarez-Blanco, 2022).

Referencias bibliográficas

Álvarez-Blanco, L. (2022). Parentalidad positiva y posmodernidad: desafíos actuales. En S. Rivas y C. Beltramo (Coords.), *Parentalidad positiva: una mirada a una nueva época* (pp. 29-46). Pirámide.

Cabrera-Gala, R. y Cavazos, J. (2023). La integridad académica del profesor: el camino hacia una reputación positiva. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales,* (17), 50-82.

Contreras, J. y Arnaus, R. (2021). En los márgenes. La educación alternativa como apertura pedagógica. En J. Feu, X. Besalú y J. M. Palaudàrias (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 110-137). Morata.

Delors, J. (Pres.), Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro R., Chung, F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Manley M., Padrón M., Savané M. A., Singh K., Stavenhagen R., Won M. y Nanzhao Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2023). La búsqueda del bienestar a través de la educación holística: escuela y familia facilitadores del buen trato a la infancia y adolescencia. En A. S. Jiménez, M. Vergara, R. S. Chacón y C. J. Castro (Coords.), *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación. Revisiones, estudios y experiencias* (pp. 1133-1141). Octaedro.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Gutiérrez, R. M. (2022). Educación para la paz: los contrasentidos de la vida escolar. *Revista Boletín REDIPE*, *12*(12), 19-31. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i12.2052

Jover, G. y Ruíz, M. (2013). El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades. *EDETANIA, Estudios y propuestas Socio-Educativas*, (43), 113-131.

Krüger, K. (2006). El concepto de la "Sociedad del Conocimiento". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *11*(683). https://cutt.ly/JwZvqf15

Lagos, M. A. y Sánchez, M. (2023). Retos de las pedagogías emancipadoras: habilidades del pensamiento crítico y aprendizaje estratégico. *Revista de Filosofía*, *40*(103), 403-416. https://doi.org/10.5281/zenodo.7600306

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado, 70*, 43267- 43339. https://www.boe.es/boe/dias/2023/03/23/pdfs/BOE-A-2023-7500.pdf

López, C. (Ed.) (2023). *Propuestas docentes para la integración de la Agencia 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Mostacero, M. A., Cárdenas, B. S., Chamarro, Mª A. y Dávila, B. N. (2023). Hacia una educación emancipadora y humanista: rol del docente. *Revista de Filosofía*, *40*(103), 191-201. https://doi.org/10.5281/zenodo.7565773

Organización Naciones Unidas. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. https://cutt.ly/hwLZLCpi

Sahle-Work, Z. (Pres.), Nóvoa, A., Aoyagi, M., Appadurai, A., Awuah, P., Basset, A., Buarque, C., Guerra, E., Jafar, B., Kim D.-Y., Yifu-Lin, J., Morozov, E., Mundy K., Reimers, F. M., Rivera, T., Mbaye, S., Vike-Freiberga, V. &Yahya, M. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education, report from the International Commission on the futures of Education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural.

Sánchez-Suricalday, A., García-Varela, A. B. y Castro-Martín, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. *Pulso, Revista de Educación*, (44), 145-162.

Trujillo, F., Segura, A. y González, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa, 7*(10), 49-60.

Wagnon, S. (2021). *Las pedagogías alternativas*. Plataforma Editorial.

Entre Ideales y Realidades en Ciencias de la Educación: Estudiando el discurso de estudiantes de Lengua y Lingüística sobre el enfoque de sus estudios

Inés Lucas-Oliva [1]
Irene Moreno-Medina [2]
[1]*Universidad Pablo de Olavide, España*
[2] *Universidad Autónoma de Madrid, España*
ilucas@us.es

Resumen

Esta comunicación aborda las expectativas de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación y se plantea el objetivo de conocer las diferencias entre las expectativas y la realidad percibida por el estudiantado, para lo que se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de análisis de contenido. Se analizaron las perspectivas de 423 estudiantes matriculados en los grados de Pedagogía, Educación Primaria y Educación Infantil. Los resultados manifestaron discrepancias entre las expectativas y la realidad de la formación universitaria. Los estudiantes perciben un dominio de los conocimientos teóricos y, aunque es algo que estos encuentran esperable, expresan el deseo de una formación más práctica y orientada hacia el mundo profesional docente. Se concluye que es necesario mejorar los programas de formación docente para cerrar la brecha entre expectativas y realidad, por una parte, y entre el aprendizaje académico y las demandas del mundo laboral, por otra. Abordar estas deficiencias puede configurar un entorno educativo más equitativo y sostenible, promoviendo un alumnado más motivado y competente. Se exploran, además, otras implicaciones del estudio.

Palabras clave: Educación y empleo; Formación preparatoria de docentes; Competencias del docente; Desarrollo de la carrera; Formación de profesionales

Abstract

This communication addresses the expectations of university students majoring in Education Sciences and aims to understand the balance between expectations and the perceived reality of students. To achieve this, a qualitative content analysis study was conducted. The perspectives of 418 students enrolled in Pedagogy, Primary Education, and Early Childhood Education programs were analyzed. The results revealed discrepancies between students' expectations and the reality of their university education. Students perceive a dominance of theoretical knowledge, and although this is expected, they express a desire for more practical and profession-oriented training. It is concluded that there is a need to improve teacher training programs to bridge the gap between expectations and reality, as well as between academic learning and the demands of the professional teaching world. Addressing these deficiencies has the potential to shape a more equitable and sustainable educational environment, fostering a more motivated and competent student body. Additionally, other implications of the study are explored.

Keywords: Education and employment; Preservice teacher education; Teaching skills; Career development; Professional training.

Introducción

El estudio se sumerge en la indagación de las expectativas de estudiantes universitarios de grados de Ciencias de la Educación, reconociendo su papel fundamental en la configuración de cambios educativos que busquen elevar la calidad de la enseñanza (Ferrão & Almeida, 2021). La investigación educativa ha explorado extensamente la conexión intrínseca entre las expectativas, la motivación y el éxito académico, haciéndose fehaciente la necesidad de entender la relación entre estos elementos (Campos et al., 2022; Willis, 2021). En este marco, la disonancia entre las expectativas y la realidad se erige como un factor determinante, con repercusiones que van desde la desmotivación hasta el abandono de los estudios (Balloo, 2018; Suhlmann et al., 2018; Wong & Chiu, 2021).

Las expectativas de los estudiantes, específicamente en el ámbito de Ciencias de la Educación, a menudo orbitan en torno a la convergencia entre la educación superior y la inserción en el mercado laboral, abarcando tanto el

aprendizaje de contenidos teóricos como la adquisición de habilidades y competencias profesionales (Alves et al., 2012; de Souza Fleith et al., 2023). Un análisis cualitativo realizado por Alves et al. (2012) identificó siete categorías de expectativas previas, entre las que destaca el deseo del estudiantado por una conexión entre la educación superior y el acceso al mundo profesional. Si bien se reconoce la trascendencia del conocimiento teórico, los estudiantes expresan de manera inequívoca su deseo de una formación más práctica -a través de aprendizaje experiencial (Morris, 2020) y en acción (Cho & Egan, 2023)- y orientada a la profesión, subrayando la necesidad de alinear los programas educativos con las demandas del mundo laboral (Comisión Europea, 2023; Gleeson et al., 2021; Trinidad et al., 2021). Este estudio, por lo tanto, se propone el objetivo de conocer las diferencias entre las expectativas y la realidad percibida por el estudiantado universitario de Ciencias de la Educación. Esto resulta importante para la toma de decisiones informadas y la implementación de mejoras educativas que redunden en beneficio tanto de los estudiantes como de la sociedad en su conjunto.

Método

Para alcanzar el objetivo de la investigación se realiza un análisis de contenido a partir de una codificación de las preguntas abiertas que respondían al objetivo del estudio. Esta codificación fue realizada a posteriori de la recopilación de datos. Para ello, se hizo una primera lectura de todas las respuestas abiertas y se agruparon según el significado y contenido. Esta codificación requirió del desarrollo del significado de estas para que este proceso fuese lo más objetivo posible. Un total de 9 códigos fueron elaborados: Herramientas y recursos, contenidos teóricos, motivación, Titulación, Prácticas profesionales, Competencias profesionales, Formación, Habilidades blandas, Experiencias vitales. Estos códigos, diferencias por su contenido y significado, marcaron el posterior análisis.

Las preguntas abiertas versaron sobre las expectativas y deseos sobre la carrera por parte de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación. La población objetivo de este trabajo eran estudiantes de los grados de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Los participantes fueron 423 estudiantes, concretamente de los grados universitarios de Educación Infantil, Educación Primaria y Pedagogía de los cursos académicos 2019/2020, 2021/2022, 2020/2021 y 2022/2023. La mayoría de los estudiantes de la muestra total son mujeres (87%) y solamente un 13% son hombre. Divididos por titulación es de 13% de mujeres en Educación Infantil, 56% en Educación Primaria y un 18 % en Pedagogía y el resto corresponde a hombres, siendo un 3% a Educación Infantil, 8% Educación Primaria y un 2% a Pedagogía. Se utilizó el muestreo por conveniencia, ya que la muestra fue elegida según la involucración docente de las investigadoras con los títulos de grados de Ciencias de la Educación a investigar.

Los estudiantes respondieron a las preguntas a partir de un formulario realizado para agilizar la recogida de datos, ya que se utilizó un espacio de tiempo de las asignaturas en las que las investigadoras tenían docencia. Se les explicó a los participantes el objetivo del estudio y se les dieron las indicaciones necesarias para contestar. Una vez explicado, se solicitó su participación voluntaria y se les garantizó que el tratamiento de los datos se realizaría bajo procedimientos de anonimato. Finalmente, para el análisis de las preguntas abiertas se realizó una codificación siguiendo los pasos de Ghiglione (1989): codificar con número reducido de categorías.

Resultados

Los resultados, fruto de la categorización mencionada, reflejan tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, muchos estudiantes mantienen una postura crítica, señalando inconsistencias en la enseñanza universitaria, especialmente en la brecha entre las metodologías promovidas por los profesores (innovadoras y constructivistas) y las prácticas tradicionales que estos emplean (tradicionales e instructivas). Esta discrepancia genera críticas hacia una formación percibida como insuficiente:

> Me gustaría que me enseñara metodologías diferentes y sentirme parte de ella, porque muchos profesores fomentan nuevas metodologías de evaluación, haciendo con nosotros lo mismo de siempre, por lo tanto, nunca podremos ponernos en el otro lugar de una forma real, siempre en un contexto imaginario. (Estudiante 238: 2).

En segundo lugar, destaca la preocupación por la brecha entre contenido teórico y práctico. Los estudiantes se muestran preocupados por la escasez de aprendizajes competenciales, que consideran que solo se pueden adquirir

mediante la práctica. Desean un aumento de contenidos aplicados a la realidad de la labor docente (herramientas, dinámicas o estrategias de aplicación práctica, así como también de habilidades blandas):

> Me gustaría que esté más centrado en la formación y la práctica más que la adquisición de contenidos teóricos que luego con el tiempo se olvidará. (Estudiante 405: 7)

> Más preparación para desenvolverme en una clase y no tanta teoría. (Estudiante 267: 7)

Por último, se hace evidente el deseo de un aprendizaje práctico, adquirido a través de experiencias directas con el mundo profesional, en el aula y con los alumnos. Desean una formación holística, más conectada con la realidad laboral y adquirida en contextos auténticos que los prepare para enfrentar situaciones cotidianas en la enseñanza y que les facilite el acceso a un puesto de trabajo en el ámbito de la educación:

> Algo mucho más cercano y realista a lo que me voy a encontrar en un aula el día de mañana. De qué me va a servir una teoría que después no sé llevar a la práctica. (Estudiante 26: 5).

Discusión y conclusiones

La investigación satisface el objetivo propuesto en tanto que arroja luz sobre las expectativas y la realidad académica percibida por estudiantes de Ciencias de la Educación. A partir de las respuestas, se identifican nueve categorías clave: herramientas y recursos, contenidos teóricos, motivación, grado académico, prácticas profesionales, competencias profesionales, formación, habilidades blandas y experiencias vitales. Estos hallazgos se asemejan al estudio de Alves et al. (2012), donde destacan las categorías de formación laboral, calidad educativa e interacción social. No obstante, las categorías de presión y participación social y política no son evidentes en nuestros resultados. Se abre una nueva línea de investigación ya que se requiere más estudios que permitan comprender la falta de implicación de este estudiantado en estas áreas.

El análisis de contenido revela dos aspectos clave que concuerdan con la literatura científica (Alves et al., 2012; de Souza Fleith et al., 2023): la enseñanza de conocimientos teóricos es esperada y recibida, pero se espera una formación más completa y de carácter práctico que les equipe para ingresar al ámbito profesional. Expresan su deseo de una educación integral y profesionalizante, incluyendo teoría, herramientas, competencias y habilidades para desarrollar la competencia profesional y docente.

Esta crítica sugiere que las universidades deben ofrecer oportunidades de aprendizaje vinculadas a realidades prácticas y profesionales. Los hallazgos coinciden con la literatura sobre aprendizaje experiencial (Morris, 2020) y en acción (Cho & Egan, 2023), abogando por la exposición a situaciones reales y contextos profesionales (Gleeson et al., 2021). Esto impacta en la motivación, vinculando expectativas, motivación y éxito académico. En definitiva, es fundamental acercar bidireccionalmente expectativas del estudiantado y realidad académica. Las universidades deberían ajustar el currículo para satisfacer las expectativas y al mismo tiempo, debe orientarse al estudiantado sobre qué esperar de su formación universitaria. Esto contribuirá a un cuerpo estudiantil más motivado, mejorando el éxito educativo. La gestión bidireccional de expectativas puede mitigar el impacto de factores socioeconómicos y culturales en los resultados académicos, promoviendo una educación más igualitaria y democrática.

Impacto y transferencia

Este estudio destaca por comprender las preocupaciones de los estudiantes sobre sus estudios universitarios directamente desde sus propias voces, marcando así un paso inicial hacia la implementación de cambios que aborden genuinamente sus intereses y necesidades. Sin embargo, presenta debilidades: podría complementarse con análisis cuantitativos o incluir grupos de discusión para profundizar en las ideas relevantes y atender a preguntas sobre las expectativas de los estudiantes según el año de estudio o las diferencias de género.

Asimismo, esta investigación tiene implicaciones significativas, puesto que afecta directamente sobre los tomadores de decisiones que dan forma a los planes de estudio universitarios. Se destaca un desajuste dual en los currículos universitarios, que no satisfacen eficazmente los objetivos profesionales de los estudiantes ni cumplen con las demandas sociales de perfiles capaces de adaptarse autónomamente en un paisaje profesional en constante evolución. Fortalecer la educación superior con un énfasis en la experiencia práctica y la exposición directa a la enseñanza se vuelve imperativo. Conocer las expectativas de los estudiantes desde una perspectiva científica proporcionará a los responsables académicos información crucial para impulsar ideas prácticas y definir mejoras en la formación docente, contribuyendo así a una sociedad más justa y sostenible.

Referencias bibliográficas

Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *20*(1), 121–131.

Balloo, K. (2018). In-depth profiles of the expectations of undergraduate students commencing university: a Q methodological analysis. *Studies in Higher Education*, *43*(12), 2251–2262. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1320373

Campos, M., Peixoto, F., Bártolo-Ribeiro, R., & Almeida, L. S. (2022). Adapting as I Go: An Analysis of the Relationship between Academic Expectations, Self-Efficacy, and Adaptation to Higher Education. *Education Sciences, 12*(10). https://doi.org/10.3390/educsci12100658

Cho, Y., & Egan, T. (2023). The changing landscape of action learning research and practice. *Human Resource Development International*, *26*(4), 378–404. https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2124584

Comisión Europea (2023). *European Education Area Comparative report*. https://doi.org/10.2766/810689

de Souza Fleith, D., Assis Gomes, C. M., Marinho-Araújo, C. M., Luiz Rabelo, M., & Almeida, L. S. (2023). Academic Expectations, Gender and Working Status: Comparing Two Cohorts of University Students. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *39*, 1–11. https://doi.org/10.1590/0102.3772E39304.en

Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2021). Persistence and academic expectations in higher-education students. *Psicothema, 33*(4), 587–594. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.68

Ghiglione, R. (1989). *Las encuentras sociológicas: teoría y práctica.* Editorial Trillas.

Gleeson, J., Lynch, R., & McCormack, O. (2021). The European Credit Transfer System (ECTS) from the perspective of Irish teacher educators. *European Educational Research Journal*, 1–25. https://doi.org/10.1177/1474904120987101

Morris, T. H. (2020). Experiential learning–a systematic review and revision of Kolb's model. In *Interactive Learning Environments* (Vol. 28, Issue 8, pp. 1064–1077). Routledge. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279

Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology, 49*(1), 16–28. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325

Trinidad, J. E., Raz, M. D., & Magsalin, I. M. (2021). "More than professional skills:" student perspectives on higher education's purpose. *Teaching in Higher Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1891043

Willis, J. (2021). Stepping up Social–Emotional Learning to Reignite All Brains. *Kappa Delta Pi Record*, *57*(1), 18–22. https://doi.org/10.1080/00228958.2021.1851582

Wong, B., & Chiu, Y. L. T. (2021). Exploring the concept of 'ideal' university student. *Studies in Higher Education*, *46*(3), 497–508. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1643302

Valoración de la respuesta a las necesidades de apoyo y orientación por parte de egresados universitarios

Javier Pérez-Cusó [1]
Natalia González-Morga [1]
Cristina González-Lorente [1]
Nerea Hernaiz-Agreda [2]
Pilar Martínez-Clares [1]
[1] *Universidad de Murcia, España*
[2] *Universidad de Valencia, España*
javierperezcuso@um.es

Resumen

Los procesos de orientación y acompañamiento al alumnado universitario se han convertido tanto en un derecho del alumnado como en un elemento clave en la calidad de la educación superior. Estos procesos de orientación y apoyo no pueden centrarse únicamente en cuestiones académicas como el apoyo al estudio o la información de carácter administrativo, sino que ha de abarcar también el desarrollo profesional y personal. Desde este trabajo se pretende conocer la importancia percibida por egresados universitarios sobre la orientación en sus diferentes facetas, así como el grado de apoyo y acompañamiento que ha recibido en sus estudios. Para ello se plantea una investigación descriptiva tipo encuesta, con 146 participantes, egresados de diferentes títulos de grado. Los resultados sitúan a la orientación y tutoría en una posición prioritaria en las aulas universitarias, siendo los contenidos relativos a la dimensión profesional y personal del estudiante las menos atendida en los procesos de orientación.

Palabras clave: educación superior, orientación académica, orientación profesional

Abstract

Guidance have become both a university student's right and a key element in the quality of higher education. These guidance and support processes cannot focus solely on academic issues such as study support or administrative information, but must also encompass professional and personal development. This work aims to know the importance perceived by university graduates regarding receiving guidance around different elements, as well as the degree of support they have received in their studies. For this purpose, descriptive survey-type research is proposed, with 146 participants, graduates of different degrees. The results show that the academic dimension receives more attention than the professional and personal dimensions in the guidance processes at the university.

Keywords: higher education, educational guidance, career guidance

Introducción

La realidad del actual marco social y productivo, así como el actual perfil del alumnado universitario urge a la educación superior a mejorar el acompañamiento de los estudiantes tanto a lo largo como al inicio y finalización de sus estudios. La tutoría universitaria se reconoce como uno de los derechos del alumnado, tanto por el Estatuto del Estudiante, que señala el derecho a recibir asesoramiento por parte de los docentes, así como a la orientación vocacional, académica y profesional, como por la actual Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario, que prescribe el derecho "a las tutorías y al asesoramiento, a la orientación psicopedagógica y al cuidado de la salud mental y emocional". Este acompañamiento al alumnado ha de abarcar tanto la dimensión académica, como las dimensiones profesional y personal (Amor y Dios, 2017; Pantoja-Vallejo, 2020), aunque estos autores también coinciden en que es la dimensión personal la que se percibe de modo menos claro.

El propio alumnado identifica elementos de mejora y plantea algunas propuestas de futuro (Martínez-Clares et al., 2020), tanto en relación con la planificación de la tutoría, como en el ámbito de la relación del alumnado con el

tutor, e incluso en torno a los contenidos que se abordan en su desarrollo. En relación a estos contenidos proponen la importancia de fortalecer el desarrollo de seis dimensiones:

- Facilitar la adaptación a la institución universitaria a través de actuaciones de acogida al alumnado de nuevo ingreso, que permitan una mejora transición desde las etapas educativas previas.
- Resolución de conflictos que puedan surgir tanto en el seno del grupo clase, entre los propios estudiantes, como en la relación con el resto de profesorado.
- Información sobre actividades y servicios universitarios, destacando el importante desconocimiento del alumnado en torno a los diferentes servicios de apoyo que la institución universitaria les ofrece.
- Apoyo y acompañamiento en el ámbito académico, en relación con la progresión y aprovechamiento de las diferentes asignaturas y materias que componen el título, el desarrollo de trabajos fin de estudios, etc.
- Orientación profesional, ofreciendo apoyo en el proceso de crecimiento profesional y en torno a la futura inserción laboral.

También Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2019) muestran la importancia de atender las necesidades de adaptación a los estudios universitarios por parte del alumnado de nuevo ingreso, además de detectar déficits competenciales clave en el alumnado en relación a la expresión y comprensión oral y escrita, constancia y esfuerzo, trabajo en grupo desde la percepción del propio profesorado universitario. Por ello, desde este trabajo de investigación se plantea como finalidad conocer la importancia que los egresados universitarios otorgan a la necesidad de apoyo y orientación, así como el grado de desarrollo que han percibido a lo largo de sus estudios. Por último, se relacionan de ambos objetivos (importancia y desarrollo) para obtener información sobre la satisfacción del alumnado con los procesos de orientación y tutoría de las universidades.

Método

Para alcanzar el objetivo propuesto se desarrolla un diseño de investigación de carácter descriptivo, transversal y metodología cuantitativa. Para la recogida de información se emplea un cuestionario diseñado *ad hoc.* Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación más amplio que se propone analizar tanto las necesidades de orientación y tutoría por parte del alumnado, como su desarrollo de competencias transversales, así como los procesos de inserción tras los estudios universitarios. Para este trabajo se utiliza la primera escala, compuesta por un total de doce elementos ante los que se solicita al alumnado que valore la relevancia de recibir apoyo y asesoramiento y el grado en que lo han recibido a lo largo de sus estudios universitarios en una escala Likert de 10 puntos que va de 1 (Nada) a 10 (Mucho). El análisis de fiabilidad muestra un *Alfa de Cronbach* de .921

Los participantes son 146 egresados universitarios de diferentes títulos, a los que se ha accedido en calidad de estudiantes del máster de formación del profesorado de la Universidad de Murcia en el curso 2023/2024, siendo 108 mujeres (73%) y 38 hombres (26%), distribuyéndose como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Participantes según título de grado realizado

Grado	n (%)	Grado	n (%)
Traducción e interpretación	28 (19.18)	Educación Social	4 (2.74)
Lengua y literatura española	26 (17.81)	Ciencias Ambientales	3 (2.05)
Estudios ingleses	14 (9.59)	Filología clásica	3 (2.05)
Biología	11 (7.53)	Trabajo Social	3 (2.05)
Filología clásica	10 (6.85)	Biotecnología	2 (1.37)
Química	9 (6.16)	Ciencia y Tec. Alimentos	2 (1.37)
Pedagogía	7 (4.79)	No contesta	6 (4.11)
Bioquímica	6 (4.11)	Física, Ing. Química, Lenguas modernas, Psicología, Rel. laborales, Sociología y Veterinaria	1 (0.68) (cada título)
Estudios franceses	5 (3.42)		

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis de la valoración de los diferentes contenidos de orientación y tutoría, tanto en relación con la *prioridad o importancia* que otorgan los participantes, como en relación con el grado de *desarrollo* que han percibido a lo largo de sus estudios. Se comparan también ambas puntuaciones mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, tal y como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Prioridad y desarrollo de contenidos de orientación. Descriptivos y prueba Wilcoxon

	Prioridad	**Desarrollo**	
	Media (d.t.)	**Media (d.t.)**	**Z (Sig.)**
1. Adaptación al contexto universitario (organización del centro, plan de estudios, etc.)	7.94 (1.86)	5.92 (2.72)	-7.341 (<.001)
2. Información sobre actividades de interés (formativas, voluntariados, becas, prácticas, conferencias, etc.)	7.95 (2.23)	5.79 (2.52)	-7.486 (<.001)
3. Mejora del autoconocimiento, fortalezas, debilidades.	8.31 (1.88)	5.21 (2.78)	-8.975 (<.001)
4. Mejora de competencias personales (control emociones, toma de decisiones, etc.)	8.46 (1.99)	5.06 (2.85)	-9.024 (<.001)
5. Clarificación de intereses y expectativas	8.03 (1.92)	5.41 (2.66)	-8.321 (<.001)
6. Trabajo en equipo	7.73 (1.85)	7.08 (2.43)	-3.088 (<.001)
7.Convivencia en el grupo clase (resolución de conflictos, toma de decisiones, etc.)	8.03 (1.80)	6.08 (2.74)	-7.303 (<.001)
8. Estrategias de estudio y aprendizaje	8.09 (2.18)	5.03 (2.78)	-8.927 (<.001)
9. Abordaje de trabajos académicos y científicos	8.10 (1.79)	6.87 (7.83)	-6.640 (<.001)
10. Itinerario académico (optatividad, prácticas, desarrollo de TFG/TFM)	8.68 (1.60)	6.40 (2.55)	-8.299 (<.001)
11. Desarrollo de competencias para la empleabilidad	8.47 (2.31)	4.89 (2.79)	-8.745 (<.001)
12. Diseño de Proyecto Profesional y de Vida	8.05 (2.53)	4.59 (2.64)	-9.120 (<.001)

En cuanto a la importancia que perciben los participantes en cada uno de los elementos presentados, destaca en la tabla 2 que todos los elementos reciben una valoración alta superior a $M = 7.73$, obteniendo la mayor puntuación las competencias personales y el itinerario académico. Los contenidos menos valorados son los relativos al trabajo en equipo, adaptación al contexto universitario o información sobre actividades. Por otro lado, en relación con el grado de desarrollo de estos contenidos, los participantes muestran puntuaciones mucho más bajas, destacando especialmente el desarrollo de competencias para la empleabilidad o el diseño del Proyecto Profesional y de Vida, con puntuaciones medias inferiores a cinco. Las diferencias entre las puntuaciones relativas a prioridad y a desarrollo se muestran en la figura 1.

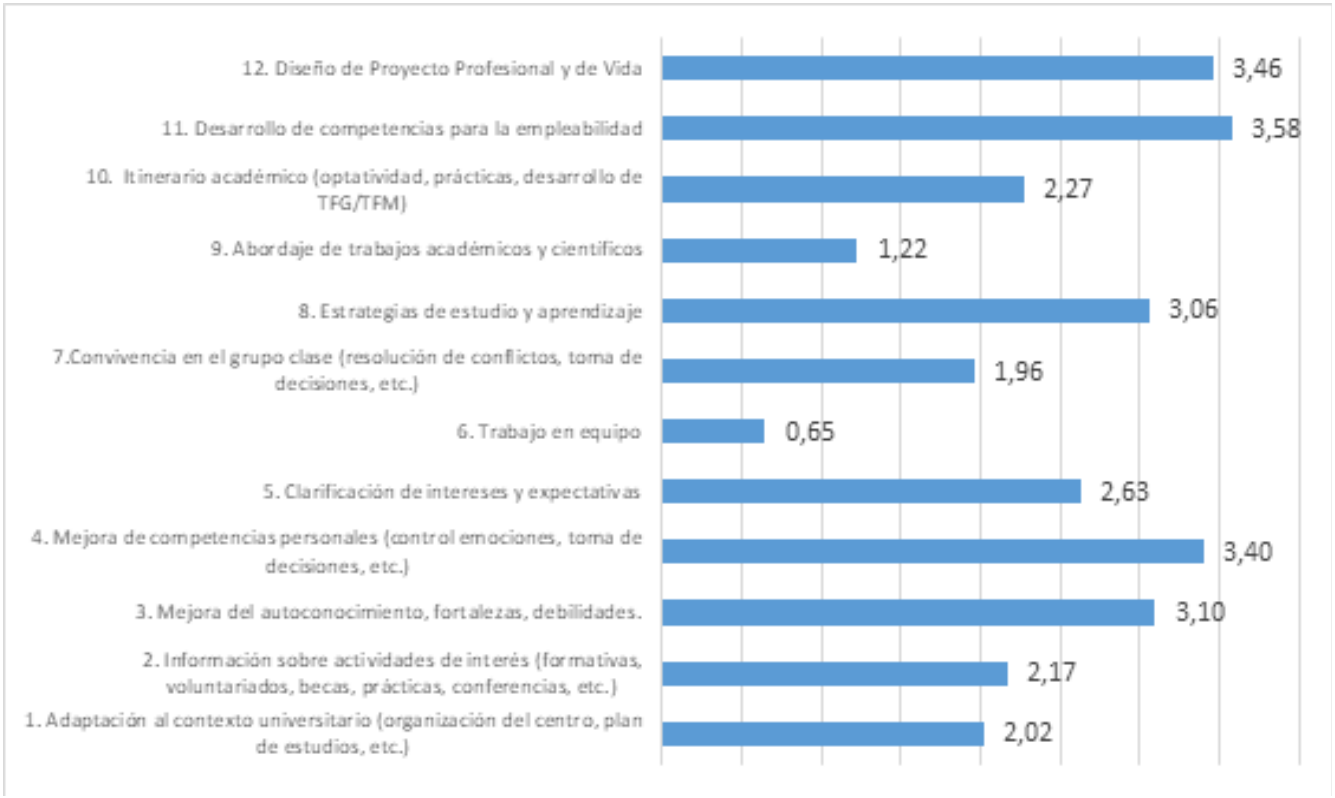


Figura 1

Magnitud diferencia prioridad y desarrollo

Del contrate entre variables resulta un menor grado de satisfacción (mayor diferencia entre prioridad y desarrollo) en aquellos elementos relacionados con la dimensión profesional de la orientación, el desarrollo de competencias para la empleabilidad y el diseño del Proyecto Profesional y de Vida. Por otro lado, el elemento con un menor grado de diferencia es el relativo al trabajo en equipo entre el alumnado universitario.

Discusión y conclusiones

La relevancia de la orientación y la tutoría en el ámbito universitario queda patente en el continuado interés de los investigadores educativos en la temática (Pérez Cusó et al., 2022), que vienen destacando la importancia de abordar tanto la dimensión académica como las dimensiones profesional y personal (Pantoja Vallejo et al., 2020). Los resultados de este trabajo muestran un bajo grado de satisfacción de los egresados con el modo en que se les ha acompañado en la dimensión profesional (desarrollo de competencias para la empleabilidad y Diseño de Proyecto Profesional y de Vida) o con la dimensión personal (Mejora de competencias personales como el control emociones, toma de decisiones, etc.). Los elementos sobre los que el alumnado percibe una menor distancia entre importancia y desarrollo están más relacionados con la dimensión académica (abordaje de trabajos académicos y científicos o trabajo en equipo).

La necesidad de acompañamiento a lo largo de su formación como apoyo académico parece satisfacer al alumnado, por el contrario, se precisa de buenas prácticas docentes para favorecer la formación en competencias transversales y desarrollo profesional. La tutoría entendida de forma integral requiere de esfuerzo e implicación del docente-tutor no solo para potenciar su utilidad, sino para hacerla efectiva como principio de calidad universitaria.

Impacto y transferencia

La relevancia de los procesos de acompañamiento en educación superior demanda el interés de la investigación por este tópico. Los resultados de este trabajo contribuyen a mejorar el conocimiento sobre el desarrollo real de la tutoría y orientación universitarias en nuestros centros, lo que puede permitir la toma de decisiones para la mejora por parte de los docentes y de los responsables universitarios.

Referencias bibliográficas

Aguilera García, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-posições,* 30, https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038

Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *30*(3), 46–63. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272

Amor Almedina, M. I., y Dios Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *28*(1), 119–130. https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C. y Martínez Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, *49*(195), 55-72.

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, F. J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, *22*(1), 189-213, https://doi.org/10.5944/educXX1.21302

Pantoja Vallejo, A., Colmenero Ruiz, M. J. y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(1), 33–49. https://doi.org/10.6018/rie.373741

Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M.D., y Colmenero-Ruiz, M.J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XX1*, *23*(2), 119-143. https://doi.org/10.5944/educXX1.25632

Pastor, D., Gezuraga, M., y Darretxe, L. (2023). La relación educativa: factor clave en la interacción tutorial (IT) en la educación superior. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *34*(3), 126–144. https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38889

Pérez Cusó, J, González Morga, N., González Lorente, C., y Martínez Clares, P. (2022). Orientación y tutoría universitaria en los congresos AIDIPE (2007/2019). En A. M. Porto, J.M. Muñoz y C.I. Ocampo (Eds.), *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Educación Inclusiva y Equitativa de calidad.* Edicions USC.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

Formación en competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados del proyecto PROFICIENCyIn+EDU

Silvia Beunza García [1]
Gabriel Simbad Manzanares Cofiño [1]
Ariadna Martínez-García [1]
María Álvarez-Couto [2]
Chantal Biencinto López [1]
Patricia Villamor Manero [3]
Elvira Carpintero Molina [1]
Mercedes García-García [1]

[1] *Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Dpto. de Investigación y Psicología en Educación, Madrid, España*

[2] *Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Dpto. de Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica , Madrid, España*

[3] *Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Dpto. de Estudios Educativos, Madrid, España*

ariadmar@ucm.es

Resumen

Problema. Tras detectar 11 competencias docentes necesarias para una práctica inclusiva y excelente, y desarrollar 11 píldoras formativas relacionadas con estas, se diseñaron dos modelos, uno de autoformación y otro de formación colaborativa, para observar la eficacia de dichas formaciones en la práctica docente. *Objetivo*. La presente comunicación busca comparar los resultados de ambos modelos formativos tras dichas formaciones. *Método.* Se empleó la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCyIn+E® presentada mediante una plataforma online. Dicha evaluación se realizó previamente a la formación y tras la misma. *Resultados.* Se observaron diferencias significativas en el modelo autoformativo en las variables de ética 1, dominio de la materia y planificación 1. En el segundo modelo, el de formación colaborativa, se encontraron diferencias significativas en planificación 1 y dominio, como en el primer modelo, así como en la variable del vínculo con las familias y eficacia educativa. *Conclusiones.* Tras los análisis se puede concluir que ambos modelos, tanto el autoformativo como el de formación colaborativa, ofrecen una mejoría en las competencias docentes, concretamente en el dominio de la materia, en la planificación de objetivos de aprendizaje, en los vínculos con las familias y en el manejo de las desigualdades entre el alumnado.

Palabras clave: Competencias del Docente, Autoevaluación, Formación de Docentes en Activo.

Abstract

Problem. After detecting 11 teaching competencies necessary for an inclusive and excellent practice, and developing 11 training pills related to these competencies, two models were designed, one for self-training and the other for collaborative training, to observe the effectiveness of these trainings in teaching practice. *Objective*. The present communication aims to compare the results of both training models after these training sessions. *Method*. The Teaching Competencies Rubric PROFICIENCyIn+E® presented through an online platform was used. The evaluation was carried out before and after the training. *Results*. Significant differences were observed in the self-training model in the variables of ethics 1, mastery of the subject and planning 1. In the second model, the collaborative training model, significant differences were found in planning 1 and mastery, as in the first model, as well as in the variable of the link with families and educational effectiveness. *Conclusions*. After the analyses, it can be concluded that both models, self-training and collaborative training, offer an improvement in teaching competencies, specifically in subject mastery, planning of learning objectives, links with families and management of inequalities among students.

Keywords: Teacher qualifications, Self evaluation, Inservice teacher education.

Introducción

Mediante la revisión de la literatura y la ejecución del proyecto EDU2015-63844-R PROFICIENCyIn+E. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN Y LA EXCELENCIA (MINECO/FEDER) (García-García et al., 2017) se concluye la existencia de 11 competencias docentes necesarias para una práctica docente inclusiva y excelente: 1) dominio de la materia; 2) innovación; 3) adaptación a las diferencias; 4) planificación; 5) comunicación; 6) tecnología; 7) emocional; 8) ética; 9) liderazgo pedagógico; 10) trabajo en equipo; 11) vínculos con la comunidad.

Con base en este proyecto, se elaboraron 11 píldoras formativas, resultando el "Modelo de Autoformación con Píldoras ProficiencyIn+Edu®", diseñado para fomentar la reflexión individual para la mejora del desarrollo profesional partiendo de las necesidades de mejora docentes autopercibidas. Adicionalmente, se diseñó un modelo de formación colaborativa fundamentado en la necesidad de diseñar y evaluar contextos formativos que promuevan la reflexión (Martínez de la Muela, 2018; Martínez de la Muela et al., 2019) y el feedback colaborativo (Ibarra et al., 2012).

En ambos modelos, el proceso formativo se inicia con el informe personalizado que cada docente recibe tras la autoevaluación de su nivel competencial mediante la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCyIn+E® (Biencinto et al., 2021). En el modelo autoformativo, el proceso continúa con la elección de las competencias que cada docente quiere desarrollar con el apoyo de una píldora formativa asociada. Cada píldora se compone de un caso real para la reflexión, cuatro claves educativas, material de apoyo, propuesta de retos personales y ejemplos de buenas prácticas cooperativas.

En el modelo de formación colaborativa, el grupo de docentes participantes consensúa la elección de tres competencias en las que formarse. Se reúnen periódicamente y comparten propuestas para mejorar en dichas competencias, contando con el apoyo de una guía de competencias docentes (Carpintero et al., 2020) y con el asesoramiento de un investigador. Tras la autoformación, en ambos modelos se realiza nuevamente la rúbrica para conocer la progresión en las competencias trabajadas.

La presente comunicación busca comparar los resultados de ambas modalidades formativas exponiendo los resultados de los modelos de autoformación en el desarrollo profesional docente y en la calidad educativa.

Método

Recogida de datos

Los participantes cumplimentaron la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCyIn+E ®, compuesta por 11 competencias y 17 ítems (5 competencias poseen 2/3 dimensiones) mediante la plataforma online creada por Habilmind. Los participantes la completaron antes y después del proceso formativo en un diseño cuasi-experimental de tipo pre-post.

En el modelo de autoformación con píldoras participaron 42 docentes (64,3% mujeres) con una edad media de 44,2 años, de todas las etapas educativas (infantil a bachillerato), de diferentes áreas de conocimiento y donde un 33,3% tenía una experiencia de 10 a 20 años. En el modelo de formación colaborativa participaron 20 docentes (70% mujeres), con una media de edad de 40,5 años, de primaria y secundaria, de diferentes áreas de conocimiento y donde el 40% tenían entre 10 y 20 años de experiencia.

Análisis de datos

Se realizaron pruebas como la de Student para comprobar la existencia de diferencias en las distintas variables antes y después de la aplicación de la formación. Además, se realizaron pruebas Wilcoxon para muestras relacionadas cuando no se podía asegurar la normalidad de dichas muestras.

Resultados

En primer lugar, se realizaron análisis diferenciales en cada uno de los modelos para estudiar las diferencias en la valoración de las píldoras formativas antes y después de la formación.

Tabla 1

Diferencias en la autoevaluación de las píldoras formativas antes y después de la aplicación del modelo de autoformación con píldoras

Competencias docentes	M	DT	t	Sig.
Comunicación 1	-,558	3,473	-1,054	,298
Comunicación 2	-,558	2,621	-1,396	,170
Planificación 1	-2,000	4,012	**-3,269**	**,002**
Planificación 2	-,163	3,664	-,291	,772
Planificación 3	-,907	3,650	-1,629	,111
Trabajo en equipo	-1,047	3,976	-1,726	,092
Emocional	,372	3,658	,667	,508
Dominio de la materia	-1,279	4,067	**-2,062**	**,045**
Ética 1	,395	3,723	,696	,490
Ética 2	1,395	4,204	**2,176**	**,035**
Investigación	1,698	5,566	2,000	,052
Adaptación 1	,558	4,199	,872	,388
Adaptación 2	-,884	3,574	-1,622	,112
Tecnología	-,279	1,830	-1,000	,323

Los resultados obtenidos en el análisis pre-post del modelo de autoformación destacan diferencias significativas en la competencia planificación 1, donde los encuestados se ven más competentes en poder formular objetivos de aprendizaje tras la formación recibida (t = -3.269, p = .002). Del mismo modo, la variable dominio de la materia muestra diferencias significativas (t = -2.062, p = .045), lo que implica que, tras la formación, el profesorado se ve con más dominio de su materia, entendiendo dominio como conocer, aplicar, integrar y mantener actualizados los contenidos. Asimismo, se observan diferencias significativas a favor del pretest en las variables de ética 1 (t = 2.176, p = .035), referida al manejo de las desigualdades entre alumnos. Se puede concluir que, tras la formación, los docentes son conscientes de que su percepción del control de las desigualdades estaba sobrevalorada.

En los resultados del modelo de formación colaborativa (Tabla 2), también se observan diferencias significativas en las variables planificación 1 (t = -2.534, p = .020) y dominio (t = -2.512, p = .021), mostrando que los docentes se ven más competentes tras la formación. Asimismo, se observan diferencias significativas en la variable vínculo (t = -2.182, p = .042), donde perciben que su capacidad de establecer vínculos con la familia y mantenerlos mejora a raíz de la formación.

Tabla 2

Diferencias en la autoevaluación de las píldoras formativas antes y después de la aplicación del modelo de formación colaborativa.

Competencias docentes	M	DT	t	Sig.
Comunicación 1	-1,450	4,148	-1,563	,135
Comunicación 2	,450	2,373	,848	,407
Planificación 1	-2,400	4,235	**-2,534**	**,020**
Planificación 2	-,650	3,746	-,776	,447
Planificación 3	-,300	4,390	-,306	,763
Trabajo en equipo	-,600	3,515	-,763	,455
Emocional	-,850	3,281	-1,159	,261
Dominio de la materia,	-1,950	3,471	**-2,512**	**,021**
Ética 1	-1,400	4,453	-1,406	,176
Ética 2	-,950	2,460	-1,727	,100
Investigación	-1,800	4,607	-1,747	,097
Adaptación 1	-1,300	5,212	-1,115	,279
Adaptación 2	-1,350	4,283	-1,410	,175
Vínculos 1	-2,300	4,714	**-2,182**	**,042**
Vínculos 2	-2,150	5,806	-1,656	,114
Liderazgo	-1,200	4,641	-1,156	,262
Tecnología	-,800	3,607	-,992	,334

Por último, se observa que en la variable de eficacia educativa hay diferencias significativas (Z = -2.221, p = .035), mostrando que, tras esta formación, los encuestados atribuyen en menor medida el rendimiento académico de su alumnado a la capacidad de los estudiantes.

También se realizó un análisis para comprobar la satisfacción con la formación en relación con su satisfacción como docentes antes de cada formación (Tabla 3). Los resultados significativos para el modelo autoformación (χ^2 = 8.333, p = .004) y el de formación colaborativa (Z = -2.023, p = .043) llevan a la conclusión de que, a raíz de la formación, los encuestados consideran que su labor docente no es tan buena como consideraban.

Tabla 3

Diferencias en la satisfacción docente antes y después de participar en la formación

Satisfacción	M pre	M post	χ^2/Z	Sig.
Autoformación con píldoras	1,70	1,30	8,333	,004
Formación colaborativa	8,88	7,38	-2,023	,043

Discusión y conclusiones

Ambas modalidades de formación tienen beneficios para los docentes. En ambas se aprecia una mejora en las competencias de dominio de la materia y en la planificación de objetivos de aprendizaje, resultados muy relevantes teniendo en cuenta las demandas cada vez más exigentes que reciben los docentes en relación con su formación, tanto en contenidos de las materias (Lorenzo-Vicente, 2015) como en su desempeño docente (Zapico-Barbeito, 2017).

Además, tras la aplicación del modelo de formación colaborativa, los docentes perciben que sus vínculos con las familias mejoran. No haber obtenido el mismo resultado en el modelo de autoformación puede deberse a la naturaleza de ambas modalidades, donde la principal diferencia es que en el modelo de formación colaborativa existen espacios para compartir experiencias con otros docentes. Diferentes estudios inciden en los beneficios positivos de disponer de espacios de reflexión y de intercambio de experiencias docentes en el desempeño docente (Escudero et al., 2017).

Con ello, podemos destacar que la autoformación puede ser beneficiosa para el autoconocimiento del profesorado, reflejado en las variables de eficacia, planificación y dominio. Por tanto, mejorar el autoconocimiento del profesorado es muy importante para el desarrollo profesional docente inclusivo y excelente (García, 2013). El modelo propuesto en este estudio contribuye en buena medida a esta necesidad, puesto que estas competencias se pueden trabajar independientemente del momento de tu carrera docente.

A pesar de los resultados positivos, el estudio presenta algunas limitaciones. La muestra de participantes es escasa; además, al ser una autoformación con un grado de autonomía elevado, resulta complicado conseguir grupos significativos para hacer comparaciones extrapolables a cada competencia. Obtener una muestra más representativa sería una línea de futuro de este proyecto.

Impacto y transferencia

Los mecanismos de transferencia de la intervención corresponden con los procesos y estrategias de difusión y aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos a través de la formación al sistema educativo. Este modelo en cascada amplía el alcance de la intervención y garantiza la sostenibilidad a medida que las personas formadas continúan brindando conocimiento profesional al profesorado.

La intervención formativa desarrollada puede replicarse tantas veces como se desee, ya que se realiza una primera formación de agentes y los materiales formativos pueden volver a emplearse para el desarrollo de formaciones docentes.

El aprendizaje y la colaboración entre pares es una forma eficaz de transferir los conocimientos y las habilidades adquiridas durante la formación. El profesorado que ha recibido la capacitación puede compartir sus experiencias de aprendizaje y mejores prácticas. Este aprendizaje promueve una cultura de mejora continua y mantiene el impacto de la capacitación más allá de la intervención inicial.

Además, con la mejora de las prácticas pedagógicas y la aplicación de las estrategias recibidas en la formación, la intervención tiene un impacto sobre la cultura educativa de las escuelas, promoviendo el trabajo reflexivo y de actualización de las prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

Biencinto, C., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P., & Torrecilla, S. (2021). Psychometric properties of the ProficiencyIn+E rubric: Self-evaluation of teaching skills. S*tudies in Educational Evaluation,* 70. https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2021.101040

Carpintero Molina, E., Villamor Manero, P., García García, M., & Biencinto López, C. (2020). *Competencias docentes. 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad.* Círculo Rojo.

Escudero, J. M., Cutanda, M. T., & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *21*(3), 83-102.

García, L. M. P., Olivencia, J. J. L., del Olmo Fernández, M. J. A., & Terrón, A. M. (2023). Reflexiones sobre el desarrollo profesional docente para la innovación e inclusión educativa. En E. López Meneses y C. Bernal Bravo (Eds.), *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento* (pp. 23-34). Dykinson.

García García, M., Biencinto López, C., Carpintero Molina, E., Villamor Manero, P., Camilli Trujillo, C. R., Pastor Gil, L., Serrano Díaz, S., Huetos Domínguez, M., Núñez del Rio, M. C., Arias Herrero, J., Bravo Ramos, J. L., Caravantes Redondo, A., Mazo Blázquez, J. C. d., Martínez Cano, S., Sánchez Núñez, J. A., González González, D., Arias Blanco, J. M., Pérez Herrero, M. H., Burguera Condon, J. L., et al. (2017). Evaluación de competencias docentes parala inclusión y la excelencia: Resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. En M. E. Herrera García, M. J. Rodríguez Conde, S. Olmos Migueláñez, F. Martínez Abad, E. M. Torrecilla Sánchez, J. P. Hernández Ramos, P. Torrijos Fincias, J. C. Sánchez Prieto, A. Gamazo García, F. J. García Peñalvo, A. M. Seoane Pardo, V. Zangrando, A. García Holgado, F. García Sánchez, & J. Cruz Benito, Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: interdisciplinariedad y transferencia (AIDIPE, 2017).

Ibarra, M.S., Rodríguez, G., & Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, *359*, 206-231.

Lorenzo Vicente, J. A., Muñoz Galiano, I. M., & Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista complutense de educación, 26*(3), 741-757.

Martínez de la Muela, A. (2018). *El eportfolio, herramienta para el desarrollo profesional docente en educación obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Martínez de la Muela, A., Arteaga, B. y García-García, M. (2019). El e-portfolio una herramienta de reflexión para el desarrollo profesional docente. CIMIE16. *Educational Research with Social Impact*: Sevilla.

Zapico Barbeito, M. H., Martínez Piñeiro, E., & Montero, L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida?. *Profesorado, 21*(1), 80-102.

Formación ciudadana para estudiantes de educación superior en chile: una realidad que se contrapone a la europea y latinoamericana[15]

Angélica María Guajardo-Cocke [1]
Claudia Neli Souza Zambon [2]
Carlos Hugo Bencini Jouvhomme [3]
[1] *Universidad Mayor, Santiago, Chile*
[2] *Centro Universitario Senai Santa Catarina; Blumenau, Brasil.*
[3] *Universidad de Las Américas, Santiago, Chile*
guajardocockea@gmail.com

Resumen

La formación en competencias ciudadanas en la educación superior es un objetivo fundamental en el marco de una sociedad globalizada, que permite que los jóvenes se formen de manera integral como ciudadanos activos en la sociedad que habitan. Tanto en Latinoamérica como en Europa se ha trabajado, sistemáticamente, en el objetivo de alcanzar una formación ciudadana en todos los niveles educativos y a lo largo de toda la vida del individuo.

Sin embargo, en Chile, la situación no es equivalente, pues no existe normativa que ordene formar en competencias ciudadanas a estudiantes de educación superior, lo que no se condice con un discurso de ciudadanía global. En efecto, en Chile se aprecia una incipiente cercanía con la formación en competencias ciudadanas en la educación superior, puesto que la Ley 20.911 de 2016, que se refiere al tema, se enfoca de manera obligatoria solo en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media, sin considerar a la educación superior. Esto nos hace reflexionar en torno a lo siguiente: ¿qué está sucediendo en la sociedad chilena y qué falta para que se repliquen las experiencias de otras sociedades en materia de formación ciudadana?

Palabras clave: Competencias ciudadanas, formación integral, educación superior, ley 20.911.

Abstract

Training in citizenship competencies in higher education is a fundamental objective in the framework of a globalized society, which allows young people to be integrally formed as active citizens in the society they inhabit. Both in Latin America and in Europe, work has been systematically carried out to achieve citizenship training at all educational levels and throughout the individual's life.

However, in Chile, the situation is not equivalent, since there is no regulation that mandates training in citizenship competencies for higher education students, which is not consistent with a discourse of global citizenship. Indeed, in Chile, there is an incipient proximity to training in citizenship competencies in higher education, since Law 20.911 of 2016, which refers to the subject, focuses in a mandatory manner only on kindergarten, elementary and middle school levels, without considering higher education. This makes us reflect on the following: what is happening in Chilean society and what is missing to replicate the experiences of other societies in terms of citizenship training?

Key words: Citizenship competencies, comprehensive education, higher education, law 20.911.

Introducción

Esta investigación se sustenta en el análisis de las competencias ciudadanas que poseen los estudiantes de educación superior en una universidad privada de Santiago de Chile. Se trata de jóvenes, quienes se encuentran *ad-portas* de enfrentar la vida como ciudadanos activos e integrales, a cargo de mejorar la sociedad en la que viven y de promover la paz social.

Para el desarrollo de esta investigación, se trabajó con estudiantes que cursaban la asignatura de Educación para la Ciudadanía y que pertenecían a diversas carreras. Asimismo, se trabajó con docentes que impartían clases en tales carreras. Se analizaron diversos documentos, tales como el programa de la asignatura de Educación para la

15 El presente trabajo es fruto de la investigación destinada al desarrollo de la tesis Doctoral, cuyo título es "Competencias éticas y ciudadanas en estudiantes de educación superior para el fortalecimiento ético-profesional".

Ciudadanía, la Ley 20.911 y normativa latinoamericana y europea en torno al tema.

El objetivo de la investigación correspondió a "Descubrir el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas en estudiantes de diversas carreras de una universidad privada de Santiago de Chile, indagando en los factores que favorecen y/o dificultan la adquisición de estas competencias, a fin de contribuir para su integración en la formación ético-profesional", y ello en comparación con lo que ocurre en Latinoamérica y Europa.

Método

La metodología cualitativa sustentó esta investigación (Pérez, 2016), toda vez que es inductiva, interpretativa y descriptiva. Se trabajó con 71 estudiantes (hombres y mujeres) de entre 20 y 26 años, quienes cursaban la asignatura de Educación para la Ciudadanía durante el primer o segundo semestre del año 2021 y que pertenecían al cuarto o quinto año de formación profesional en diversas carreras. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se desarrollaron *focus groups.*

Por otro lado, participaron 7 docentes, hombres y mujeres, con una antigüedad en la institución de, al menos, 5 años, quienes respondieron a una entrevista semiestructurada. Se analizaron las respuestas de todos los participantes utilizando el software *Atlas Ti*. De igual forma, se analizaron diversos documentos, entre otros, el programa de estudios de la asignatura, la ley 20.911 y normativa latinoamericana y europea.

En cuanto a los objetivos específicos, estos se vinculan con los aspectos familiares o sociales que favorecen o dificultan la formación de competencias éticas y ciudadanas de los estudiantes de educación superior; el valor que le otorgan a la formación de tales competencias en el proceso de su formación profesional; el nivel de impacto y contribución de la asignatura de Educación para la Ciudadanía; y el establecimiento de líneas de acción que mejoren el programa de formación ciudadana, orientado a todos los estamentos de la universidad.

Resultados

Del análisis documental y del resultado de las entrevistas semiestructuras aplicadas a estudiantes y docentes, y de los *focus groups* desarrollado solo con los jóvenes, es posible constatar una importante crítica de aquellos hacia la institución de educación superior a la que pertenecen. Esta crítica, por parte de los estudiantes, se extiende hacia sus propias familias y a su entorno más cercano, por la escasa entrega de herramientas para su formación ciudadana.

De igual forma, se aprecia una comprensión ambigua de los jóvenes frente al concepto de formación ciudadana; y una divergencia entre los valores que se priorizan en este proceso de formación, especialmente, de los valores morales y del rol ciudadano que corresponde a todos los actores involucrados (estudiantes, docentes, institución de educación superior y el mismo Estado), lo que, por cierto, ratifica la necesidad de incorporar el estudio de competencias éticas y ciudadanas como parte de la formación en la educación superior. En el mismo sentido, los resultados señalan que el rol que cumple el docente y la universidad a la que asiste el joven, tiene relevancia para el reforzamiento de sus competencias ciudadanas en la vida personal y profesional.

Asimismo, se observa un tímido interés legislativo en Chile por replicar la normativa latinoamericana y europea en materia de formación ciudadana en la educación superior. Lo anterior podría deberse a varios factores, entre otros, a que la sociedad chilena enfrenta *"…*la pobreza, la corrupción, la discriminación, las desigualdades e inequidades, el deterioro ambiental, […] los conflictos armados, las migraciones forzosas, el desprestigio de la política y de los partidos políticos, etc." (Magendzo, 2018, p. 19).

Por tanto, es preciso entender que es función del Estado chileno considerar la posibilidad de aplicar los objetivos de la ley 20.911 sobre formación ciudadana en Chile no incluyen a la educación superior, no es menos cierto que es posible replicar los objetivos de tal normativa a otras instancias educativas, a través del mejoramiento de programas de estudio, como lo hacen varios países de Latinoamericana y Europa.

Discusión y conclusiones

La formación en competencias ciudadanas, (Cortina, 1996) debe acompañar al individuo a través de toda su vida y proporcionarle herramientas que le permitan enfrentar una sociedad globalizada, que exige capacidad para la resolución de conflictos y el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Para OCDE, Unesco y el Consejo de Europa, la formación ciudadana es una tarea de primera línea desde hace décadas. En efecto, "…el Consejo de Europa adoptó el término educación permanente; la OCDE el de educación recurrente, más adelante cambiado por ALTV; la UNESCO adoptó tanto ALTV como educación a lo largo de la vida." (Unesco, 2020, p. 8).

En España, por ejemplo, la educación para la ciudadanía es relevante no solo para la formación de estudiantes, sino que también de los docentes. En este sentido, el Parlamento Europeo y el Consejo de Unión Europa, (Euridyce, 2017) han indicado la forma de incluirla en el currículum la educación ciudadana, esto es, como parte de una asignatura, de manera transversal o inserta de manera diferenciada en la disciplina. En Chile, la situación es disímil, lo que genera ausencia en materia de acción ciudadana, (Ruiz & Chaux, 2005) la que involucra conocimientos, pero también competencias básicas (cognitivas, emocionales, comunicativas), integradoras y ambientes democráticos.

De esta manera, Chile debe reaccionar frente al tema y considerar que, en Latinoamérica, Mercosur (Mercado Común del Sur) ha trabajado hacia una mirada de ciudadanía regional, para el desarrollo de proyectos sociales de integración en el ámbito estructural, económico y cultural, y la enseñanza de los Derechos Humanos. A su turno, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) -a la que adscribe Chile desde el año 2017-, cuenta con el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), que revisa los conocimientos y destrezas que estos han adquirido. De igual forma, se cuenta con el proyecto DeSeCo, también generado por OCDE, que ha clasificado las competencias que se esperan en los jóvenes.

Sin perjuicio de todo lo anterior, es necesario indicar que la familia y sus integrantes, son considerados actores esenciales para la formación ética y ciudadana y su rol social es reconocido por la comunidad, por lo que debe adoptar una conduta más activa. Por su parte, la universidad debe promover actividades integradoras como conversatorios, foros, seminarios e, idealmente, implementar en todas las asignaturas una mirada que implique la formación en competencias ciudadanas, fomentando el diálogo y la resolución de conflictos, organizando charlas y debates dirigidos a estudiantes y docentes.

Impacto y transferencia

Analizar la existencia de la formación ciudadana en los estudiantes de educación superior, quienes son los futuros actores a cargo de promover el avance de su país y vincularse con una sociedad global, es importante, pues aquellos deben contar con herramientas para enfrentar los cambios sociales y la presencia de diversas culturas en la región en la que viven y convivir con los sujetos que las conforman.

De esta manera, es relevante comprender las perspectivas latinoamericana y europea en temas de formación en competencias ciudadanas, toda vez que estas regiones son referentes para Chile en varias áreas de estudios, como la educación, el derecho, la piscología, entre otras. Esto es un tema de preocupación, especialmente, porque la normativa que sustenta la educación superior chilena debe posicionarse (Martínez, 2006) en formar a los jóvenes para la vida, en un contexto sociocultural, con valores **ético**s y morales.

Así las cosas, la necesidad de ubicar a la formación en competencias ciudadanas en el currículum de educación superior en Chile, como acontece en países de Latinoamérica y Europa, tiene relevancia para la vida personal, familiar y social de los jóvenes. El análisis de este tema no es pasivo en Chile, por lo que debemos preguntamos si es necesaria una *"*¿Educación ciudadana en una o más asignaturas? ¿En una sección o a lo largo de la secuencia escolar? ¿Combinando o no presencia 'vertical' (en una o más asignaturas específicas) con presencia 'transversal' en el conjunto del currículum? *"(*Cox et al, 2005, p. 36).

Referencias bibliográficas

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017. Resumen de Eurydice. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo – 2017. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática.* https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed

Cox, C.; Jaramillo, R.; Reimers, F. (17 y 18 de febrero de 2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la Acción.* Seminario previo a la IV reunión de ministros de Educación

Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela.* Editorial Popular.

Giroux, H. (2003). *La Escuela y la lucha por la Ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.* Siglo veintiuno editores.

Ley N°20.911. Diario Oficial de la República de Chile, 28 de marzo de 2016.

Magendzo, A. (2018). *Educación Ciudadana desde una perspectiva problematizadora.* Santillana del Pacífico S.A.

Martínez Martin, M. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp.85-102.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida: implicaciones para la política educativas en América Latina y el Caribe.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005). *La definición y selección de competencias clave. www.OECD.org/edu/statistics/deseco www.deseco.admin.ch*

Pérez Serrano, G. (2016). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos.* Muralla.

PNUD (2018). Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas.* Ascofade.

Uso y abuso de la tecnología en el alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias[16]

Mª Teresa Iglesias García [1]
Verónica García Díaz [1]
Antonio Urbano Contreras [1]
Lucía Álvarez Blanco [1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
teresai@uniovi.es

Resumen

Utilizar la tecnología se ha convertido para los adolescentes en un hábito diario indispensable, razón por la cual en este estudio se pretende indagar sobre la percepción que en esa etapa se tiene en torno a su propio uso y posible abuso tecnológico. Para ello, se cuenta con una muestra de 2664 estudiantes de 1º de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias, siendo el 51,1% chicas y el 48,9% chicos, de centros públicos el 56% y repetidores el 14,3%. La recogida de información se realizó mediante un cuestionario de elaboración propia, compuesto por 8 ítems que apuntan hacia conductas preocupantes respecto al uso y abuso de la tecnología. Los resultados obtenidos apuntan a una mayoría que reconoce que pierde la noción del tiempo al estar conectados, identificándose menos con otras conductas estudiadas (tolerancia, interferencia con actividades diarias, abstinencia, etc.). Aun así, se considera de gran interés plantear acciones formativas que capaciten para hacer un uso tecnológico responsable.

Palabras clave: Adolescencia; Tecnología; TIC; Internet.

Abstract

The use of technology has become an indispensable daily habit for adolescents, which is why this study aims to analyze the perception of adolescents during this stage regarding their technological use and potential abuse. For this purpose, a sample of 2,664 first-year students in Compulsory Secondary Education (ESO) in the Principality of Asturias was utilized, with 51.1% being female and 48.9% male, 56% attending public schools, and 14.3% being repeaters. Data was gathered through a self-designed questionnaire consisting of 8 items that address troubling behaviors related to technology use and abuse. The results point out a vast majority that acknowledges losing track of time while they are online or using technological devices, even though they identify less with other studied behaviors (tolerance, interference with daily activities, withdrawal, etc.). Nevertheless, it is considered highly relevant to implement educational measures that could empower adolescents to engage in responsible technological use.

Keywords: Adolescence; Technology; ICT; Internet.

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación son un fenómeno relativamente reciente, por cuanto su presencia se ha masificado en menos de dos décadas, pasando de un mundo de conexión lenta a otro de conexión rápida en cualquier espacio-tiempo (Iglesias Diz, 2016), y cuyo desarrollo y uso están en auge (Jiménez-Albiar et al., 2012; Pérez Ávila et al., 2019; Santos Fabelo y Guerrero Plantillas, 2023).

Dicho uso ocupa un tiempo diario sustancial que hace casi inimaginable el trascurso del día a día sin él e introduce cambios sociales profundos (Labrador et al., 2013; Martínez-Ferrer y Moreno Ruiz, 2017; Malo Cerrato y Figuer Ramírez, 2010). Estos cambios van más allá de la inmediatez comunicativa, pues es sabido que influyen en la conducta y actitud humanas (Levis, 2002), hasta el punto de alterar el tipo de relación e interacción interpersonal (Agreda Montoro et al., 2016; García-Oliva et al., 2017; Moral y Suárez, 2016).

16 Trabajo financiado por la Universidad de Oviedo mediante el Proyecto PAPI-20-EMERG-20.

De entre todas las etapas vitales, llama la atención el registro de ese habitual manejo a una edad cada vez más temprana y, especialmente, en la adolescencia (Arnaiz et al., 2016; Marín Díaz et al., 2015), lo que coincide con lo recabado por el INE (2023) al superar sus datos de conexión en esta etapa el 90% de su muestra (superior a otras edades). De hecho, varios autores aluden a que es tal la frecuencia con la que los adolescentes utilizan la tecnología, que cabe reconocerles como sus principales usuarios (Martínez et al., 2020; Muñoz-Rivas et al., 2003; Sánchez-Rodríguez et al., 2014).

Todo apunta hacia un aumento tanto del acceso como de la posibilidad de llevarlo a cabo sin supervisión alguna (Britos Esquivel, 2017; Gairín Sallán y Mercader, 2018), por lo que no debiera pasarse por alto el riesgo que un mal uso y abuso podrían traer consigo (Echeburúa y de Corral, 2010). Para García-Oliva et al. (2017) se está ante un necesario campo de estudio en el cual se enmarca la presente investigación con el objetivo de conocer la percepción que el propio alumnado del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene en cuanto al uso y abuso que hace de la tecnología, en un momento que encaja con la etapa e inicio precoz previamente señalados, concretados a la edad de 12 años (Bernal-Bravo y Angulo-Rasco, 2013), y con la mayor vulnerabilidad en torno a posibles conductas y consecuencias dañinas (Martínez et al., 2020).

Método

Participantes

La muestra está formada por 2664 estudiantes de 1º de ESO de Asturias. Concretamente, el 51,1% son chicas y el 48,9% chicos, el 56% estudia en centros públicos, presentan una edad media de 12,5 años (DE = ,65) y el 14,3% es repetidor.

Instrumento

Se empleó un cuestionario de elaboración propia compuesto por un bloque de variables sociodemográficas y otro bloque, de 8 ítems, sobre la percepción que tiene el propio alumnado respecto al uso y abuso de la tecnología. Se utilizó una escala tipo Likert con valores desde 1 (nunca/total desacuerdo) al 10 (siempre/totalmente de acuerdo), evitando la tendencia a un valor central. La fiabilidad, medida mediante Alfa de Cronbach, fue de ,71.

Procedimiento y análisis de datos

La presente investigación forma parte de un estudio más amplio en el que se contó con la colaboración de la Policía Nacional, la cual actuó como enlace con los centros educativos. La recogida de información tuvo lugar en los propios institutos (aulas de informática), se garantizó el anonimato y se contó con la aprobación explícita de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. En cuanto al análisis de datos, se presentan las medias obtenidas en cada uno de los ítems y se analizan las posibles diferencias significativas según el sexo, la titularidad del centro y ser repetidor mediante la *t* de Student.

Resultados

Los resultados descriptivos (Tabla 1) muestran una media elevada (7,19) de estudiantes que afirman sentir que el tiempo vuela sin darse cuenta al conectarse. Asimismo, con una media superior a 4, es relevante el alumnado que señala que ha intentado sin éxito controlar o reducir el uso de internet y que ha llegado a descuidar sus tareas o rendir menos por conectarse. Aunque con medias menos altas (entre 3 y 4), se debe prestar atención al alumnado que se irrita si no puede conectarse o que prefiere que sus padres no sepan el tiempo que se conectan. Por último, destaca positivamente que pocos han dejado de ir a sitios o hacer cosas por conectarse, o consideran de la misma confianza un amigo virtual, y que la mayoría ven peligroso compartir información con desconocidos en internet.

Tabla 1

Resultados descriptivos.

Ítems	M	DE
1.Cuando me conecto siento que el tiempo vuela y pasan las horas sin darme cuenta	7,19	2,96
2.He intentado controlar o reducir el uso que hago de Internet pero no he sido capaz	4,19	3,08
3.He llegado a descuidar algunas tareas o a rendir menos por conectarme a Internet	4,17	3,19
4.Me irrito o pongo de mal humor si no puedo conectarme a Internet o tengo que desconectarme	3,56	2,99
5.Prefiero que mis padres no sepan el tiempo que paso conectado porque les parecería excesivo	3,26	3,03
6.He dejado de ir a sitios o hacer cosas que me interesaban para poder conectarme a Internet	2,12	2,26
7.Me da la misma confianza un amigo virtual que uno que conozco de forma presencial	1,79	1,87
8.Es peligroso compartir información con personas desconocidas a través de la red	8,81	2,75

Atendiendo a las posibles diferencias estadísticamente significativas (Tabla 2), respecto al sexo, en todas las variables con diferencias (6 de 8) los chicos obtienen medias superiores que las chicas. En cuanto a la titularidad del centro, los estudiantes de centros públicos han descuidado en mayor medida sus tareas por conectarse, sienten más confianza por un amigo virtual y ven menos peligrosos en compartir información con desconocidos en internet. Por último, el alumnado repetidor reporta medias superiores en todos los ítems a excepción del último (es peligroso compartir información con personas desconocidas).

Tabla 2

Diferencias estadísticamente significativas según el sexo, la titularidad del centro y ser repetidor.

Ítems	Sexo	Titularidad	Repetidor
Ítem1	,000	-	,024
Ítem2	-	-	,000
Ítem3	,048	,030	,000
Ítem4	,000	-	,000
Ítem5	,003	-	,000
Ítem6	,000	-	,000
Ítem7	,003	,003	,000
Ítem8	-	,008	,000

Discusión y conclusiones

Como se ha indicado en la introducción, derivado de la alta frecuencia con la que en la adolescencia se utiliza la tecnología, quienes están en esta etapa son considerados consumidores principales de la misma, así como también foco de mayor vulnerabilidad en cuanto a sus posibles efectos negativos (Martínez et al., 2020). Tal es así que, más allá del atractivo que supone su múltiple función (Britos Esquivel, 2017), el acceso a cualquier información y a comunicarse de forma instantánea, autores como Echeburúa et al. (2009) insisten en que la elevada asiduidad redunda en un mayor riesgo de uso problemático, cuya prevalencia en España parece situarse entre el 3,7 y el 10 % (Martínez-Ferrer y Moreno Ruiz, 2017), y atenta contra la salud, la interacción social, e incluso hasta el tema escolar del que lo ejecuta (Santos Fabelo y Guerrero Plantillas, 2023).

Al respecto, la frecuencia de uso constituye una variable estrechamente vinculada con la dependencia (Martínez-Ferrer y Moreno Ruiz, 2017), aserción que también recogen otras investigaciones al considerar como tal la dedicación temporal excesiva (Chóliz y Marco, 2012; Echeburúa y de Corral, 2010), a la que suman la pérdida de control, tolerancia, interferencia con la actividad diaria y abstinencia.

Sobre esto, en el presente estudio la tendencia observada es que, mayoritariamente, esa noción sobre el tiempo de conexión parece perderse, así como también parece haber cierto rechazo a intentar controlarlo o reducirlo, llegando a reconocer el descuido de tareas pendientes, llegando incluso a irritarse ante una inminente desconexión

y preferir ocultar a sus progenitores un uso desmedido. Esta línea de posibles comportamientos preocupantes concuerda con lo recabado por otros autores (de Gracia Blanco et al., 2002; Muñoz-Rivas et al., 2010; Rial et al., 2014).

A pesar de lo previo, es reducido el número de adolescentes que indica dejar de ir a sitios o hacer cosas de su interés por mantenerse conectado, o que prioriza la virtualidad frente a la presencialidad a la hora de establecer amistades, coincidiendo este último aspecto con lo señalado por Machargo Salvador et al. (2003), al indicar que lo que ofrece internet no sustituye ni supera lo que brinda el "cara a cara". Más bajo aún es el porcentaje de adolescentes que no son conscientes del peligro que encierra compartir información con personas desconocidas por tal vía, si bien estos porcentajes minoritarios no deben en ningún caso pasarse por alto (Martínez et al., 2020).

Impacto y transferencia

A luz de lo expuesto, se necesita desarrollar acciones formativas en pro de un uso tecnológico responsable por parte de la población adolescente, que a su vez prevengan dichos comportamientos de riesgo. Asimismo, será fundamental dotar también a sus familias de la capacitación y herramientas necesarias para responder ante estas conductas.

Referencias bibliográficas

Agreda Montoro, M., Hinojo Lucera, M., y Aznar Díaz, I. (2016). Estudio evaluativo del impacto de las Nuevas Tecnologías en la juventud y adolescencia en la provincia de Granada, España. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, *7*(4), 61-77.

Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de ciberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, *32*(3), 761-769. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461

Bernal-Bravo, C. y Angulo-Rasco, J. F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar,* 40, 25-30. http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-02

Britos Esquivel, M. (2017). Uso de Internet y Ansiedad en Adolescentes Escolarizados de una Institución Educativa Gubernamental, año 2016. *Revista Científica de la UCSA, 4*(3), 34-47. *https://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2017.004(03)034-047*

Chóliz M. y Marco C. (2012). *Adicción a Internet y redes sociales: tratamiento psicológico*. Editorial Psicología Alianza.

De Gracia Blanco, M., Vigo Anglada, M., Fernández Pérez, M. J. y Marcó Arbonès, M. (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de internet: un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, *18*(2), 273-292.

Echeburúa, E. y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, *22*(2), 91-96. https://doi.org/10.20882/adicciones.196

Echeburúa, E., Labrador, F. J. y Becoña, E. (Coords.) (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes.* Ediciones Pirámide.

Gairín Sallán, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 125-140. http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001

García-Oliva, C., Piqueras, J. A. y Marzo, J. C. (2017). Uso problemático de internet, el móvil y los videojuegos en una muestra de adolescentes alicantinos. *Salud y drogas, 17*(2), 189-200. https://doi.org/10.21134/haaj.v17i2.331

Iglesias Diz, J. L. (2016). Situación de la adolescencia en la España actual. *Adolescere, 4*(1), 8-16.

INE (2023). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H).* Recuperado de http://tinyurl.com/yovb4fm6

Jiménez-Albiar, M. I., Piqueras, J. A., Mateu-Martínez, O., Carballo, J. L., Orgilés, M. y Espada, J. P. (2012). Diferencias de sexo, característica de personalidad y afrontamiento en el uso de internet, el móvil y los videojuegos en la adolescencia. *Salud y drogas, 12*(1), 57-78.

Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M. y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, *29*(3), 836-847. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291

Levis, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. Comunicación y Pedagogía, (184), 65-69.

Machargo Salvador, J., Luján Henríquez, I., León Sánchez, M. E., López Rodríguez, P. y Martín Herrero, M. A. (2003). Percepción de la influencia del ordenador, de Internet y de los videojuegos por los adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, (6), 159-172.

Malo Cerrato, S. y Figuer Ramírez, C. (2010). Infancia, Adolescencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en Perspectiva Psicosocial. *Intervención Psicosocial, 19*(1), 5-8. https://doi.org/10.5093/in2010v19n1a2

Marín Díaz, V., Sampedro Requena, B. E. y Muñoz González, J. M. (2015). ¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación, 6*, 233-251. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46659

Martínez, G., Garmendia, M. y Garitaonandia, C. (2020). La infancia y la adolescencia ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): oportunidades, riesgos y daño. *Zer*, *25*(48), 349-362. https://doi.org/10.1387/zer.21116

Martínez-Ferrer, B. y Moreno Ruiz, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 105-114. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923

Moral, M. V. y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 7*(2), 69-78. http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001

Muñoz-Rivas, M. J., Fernández, L. y Gámez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 697-707. http://dx.doi.org/10.1017/s1138741600002365

Muñoz-Rivas, M. J., Navarro Perales, M. E. y Ortega de Pablo, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones, 15*(2), 137-144.

Pérez Ávila, T., Godoy Fernández, C. y Piñero Ruíz, E. (2019). Hábitos de consumo de las nuevas tecnologías en adolescentes. ¿Uso o abuso? *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 7*(1), 47-57. http://dx.doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.88

Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología*, *30*(2), 642-655. https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111

Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J. y Sánchez-Rivas, E. (2014). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación, 26*, 159-174. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46360

Santos Fabelo, M. C. y Guerrero Plantillas, C. G. (2023). Influencia del uso de las Tics en las relaciones interpersonales de un niño de 12 años. *Maestro y Sociedad, 20*(4), 931-939.

Innovative Digital Tools to Improve Writing Skills in Technical and Professional Communication[17]

Lucía Sanz-Valdivieso [1]

[1] *University of Valladolid, Spain*

lucia.sanz.valdivieso@uva.es

Resumen

La cohesión y las estrategias de redacción son habilidades transversales necesarias en el mundo profesional y globalizado actual. Sin embargo, estas competencias a menudo carecen de la debida atención y recursos, al contrario que ocurre con otras como la corrección gramatical u ortográfica, para cuyo perfeccionamiento existen múltiples herramientas digitales. Esto afecta especialmente a la enseñanza de la escritura de textos profesionales, donde las restricciones de género textual y especialidad son cruciales en el proceso de redacción. Para abordar esta deficiencia en la mayoría de los planes de estudio de escritura, en la Universidad Carnegie Mellon (CMU) se ha desarrollado, desde el Procesamiento del Lenguaje Natural, una herramienta digital (Write&Audit) para la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de redacción a través de diferentes modos de visualización de los mecanismos de cohesión en un texto. Este artículo trata de informar sobre los resultados de una serie de talleres desarrollados para mostrar a los estudiantes cómo se construye la cohesión en un texto de manera interactiva, dinámica y visual. Los resultados muestran satisfacción generalizada entre los participantes, quienes declararon que W&A les ayudó a reconocer y construir la cohesión textual, así como futuras áreas de mejora de la herramienta.

Palabras clave: tecnología de la educación, lenguaje especializado, enseñanza de lenguas, expresión escrita, lingüística aplicada.

Abstract

Cohesion and writing strategies are cross-sectional skills crucial in today's globalized professional world. However, there are not enough resources devoted to the pedagogy of such skills, in contrast to the many tools available to learn grammar and orthography. This lack of resources has a significant impact on the teaching of writing for professional and technical communication, where field and textual genre restrictions play a key role in the writing process. To fill this gap in most writing-related specialized educational programs, the Carnegie Mellon University (CMU) has developed a tool (Write&Audit) based on Natural Language Processing technology to foster the learning of cohesive writing strategies through different visualization modes. The present paper aims at presenting several workshops where students were instructed on how to build textual cohesion within specialized writing tasks in a visual, dynamic and interactive way. Results show students' satisfaction with the use of the tool W&A to become aware of cohesive writing strategies as well as areas for future improvement of the tool W&A.

Keywords: educational technology, language for special purposes, language teaching, written expression, applied linguistics.

Introduction

Writing strategies and textual cohesion are fundamental in every Professional or Academic writing course and a good command of professional communication is mandatory in every working place (Lubianova, 2015). Professionals and learners as TPC writers in the making must command a wide range of skills comprising not only terminology and phraseology, but also genre specific conventions to meet readers' expectations for a successful communication (Kaufer & Butler, 2000; Bhatia, 2008). However, although many studies focus on different linguistic aspects of Technical and Professional communication (TPC) and in Language for Specific Purposes (LSPs) (Sager et al., 1980; Dudley-Evans & St. John, 1998; Johnson Sheehan & Dragga, 2008; Tebeaux & Dragga, 2014, among others), there is a gap in the teaching and assessing TPC genre production in the 21st century.

17 This work has been developed within the ACTRES (Análisis Contrastivo y Traducción Especializada ES-EN) research group and has been supported financially by the project PID2020-114064RB-I00 (Ministerio de Educación y Ciencia de España), by PID-106 *Writing Audit II: evaluación de la redacción técnica colaborativa interdisciplinar con entornos visuales* (Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Valladolid), and by fellowship FPU20-00293 (Ministerio Educación de España).

While technology is already imbricated in most approaches to the evaluation of writing tasks (Hockly, 2019; Hyland, 2019), there are not, to our knowledge, tools that assist students in the process of TPC writing and help instructors in the assessment process. Besides, most writing tools usually focus on the lexical and grammatical aspects, while cohesion-oriented training resources seem scarcer, perhaps due to the intangible nature of cohesion. However, the frequent difficulty faced by students to learn cohesive devices calls for tools that match other available writing-assistance resources.

Textual cohesion is the overall sense of how a text "holds together" because of topics persisting across sentences and paragraphs according to a recognizable plan of development (Halliday & Hasan, 1976; Vande Kopple, 1989). Most cohesion-related pedagogical approaches rely on static schemas of short and relatively simple texts, which do not fit the variation of actual texts (Ishizaki & Kaufer, 2020). Consequently, students lack specific guidance and instructors are left to manually read and mark the linguistic features that are relevant to coherence. This process is time-consuming and undesirable because writing coherent texts remains a core skill throughout academic curricula and the workplace.

There have been different attempts to compute cohesion across essays. However, they are not designed to support classroom writing instructors interested in the formative growth of their students in creating more cohesive texts. The present paper aims to illustrate the use and students' perceptions of a technology enhanced editing environment, called Docuscope Write & Audit (W&A) (Ishizaki & Kaufer, 2020) to teach and evaluate specialized writing (https://docuscope-wa.eberly.cmu.edu).

W&A as a learning and assessing writing tool

W&A uses NLP algorithms to visualize the topical structure of the student's draft by highlighting salient topics. The interface displays four different tabs at the top of the screen: Expectations, Coherence, Clarity and Impressions (Figure 1). Expectations, or the information writers must include in a particular text type to comply with the readers' presuppositions, are first set by instructors and are explained to students. Expectations are formulated as questions and students are asked to answer them.

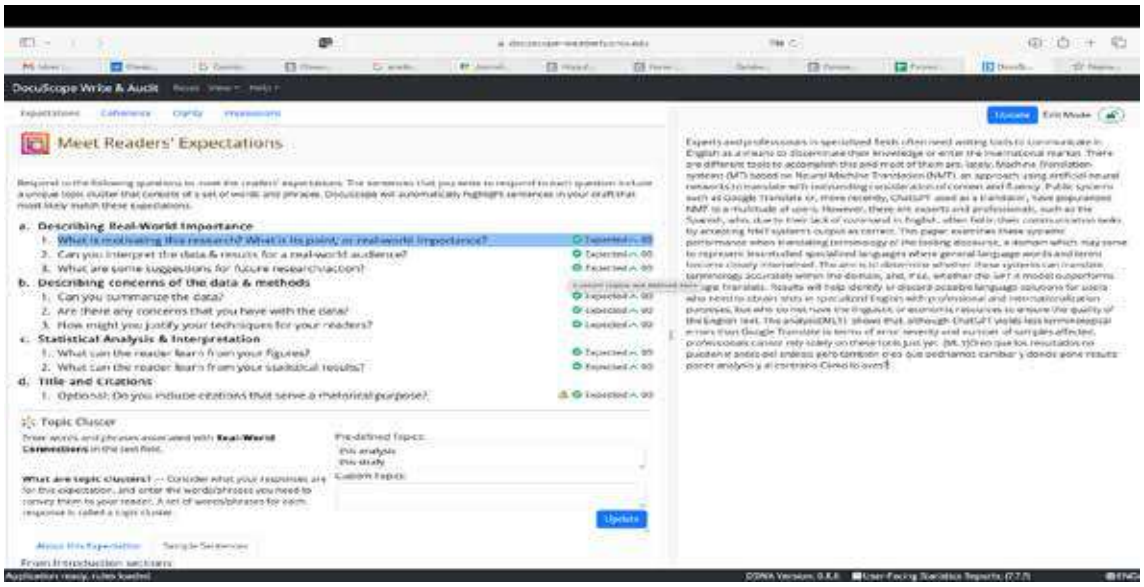


Figure 1
W&A interface

Once students write a draft, W&A works as follows: the algorithm finds nouns, pronouns and proper nouns in the text, and then lemmatizes them (Figure 2). Next, it identifies words that appear in two or more sentences or paragraphs (Ishizaki & Kaufer, 2020). Then the user obtains a visualization of the coherence of the text according to the given expectations.

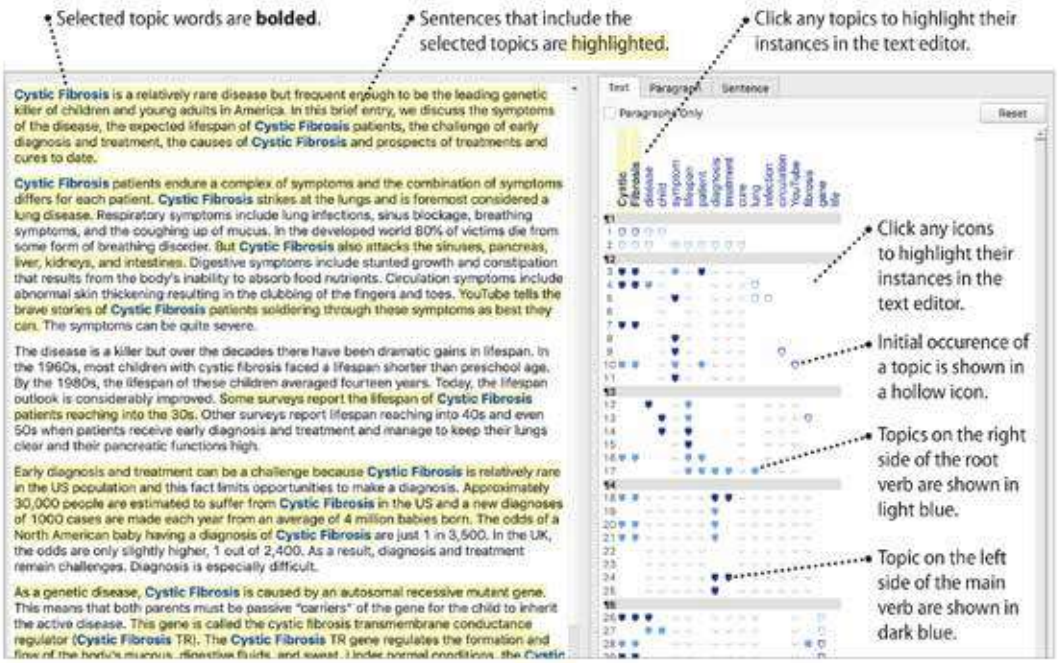


Figure 2
W&A analysis

The visualization on the right-side panel shows the global topics found by WA on the horizontal axis, and sentences on the vertical axis. Students identify visually sentences and paragraphs that are weakening coherence and become aware of their organizational strategies, helping them make informed decisions in the future as a result of scaffolding across edits and drafts (Ishizaki & Kaufer, 2020). At the same time, instructors can guide student writers' attention to lexical repetition and assess them easily and clearly (Ishizaki & Kaufer, 2020).

Methodology

Participants of the study are students enrolled in TPC English courses in three different degrees at the University of Valladolid (Spain) (12 from the Business degree, 6 from an Engineering degree and 20 from the English Studies degree).

A 120-minute workshop design was taken from Ishizaki and Kaufer (2020) and consisted of four stages: (1) onboarding, (2) analysis/revision plan, and (3) discussion, (4) survey. During the onboarding stage, instructors showed the use of W&A. Students were then asked to write a report meeting the expectations in the template and analyze their own written text using W&A, write down its output and develop a revision plan. The workshop closed with a discussion followed by a short survey:

Table 1
Survey structure

	Survey questions
1	What is your Major/Degree and native language?
2	What is your native language?
3	Please rate the overall quality and usefulness of the Workshop and the individual activities providing reasons for your rating.
4	Please rate W&A's visualization in providing useful information about your writing, providing reasons for your rating.
5	Would you use W&A again in the future?
6	How may W&A be improved?
7	Did you learn useful information in the Workshop?
8	How may the Workshop be improved?

The analyses and revision plans were analyzed through close reading. The survey responses were analyzed quantitatively and qualitatively in the case of open-ended questions.

Results

All students' native language was Spanish, except for a Frech-speaking and an Italian-speaking students. Table 2 shows the quantitative responses to the survey.

Table 2

Port-workshop survey results

	Quality and usefulness of the workshop and activities			
Rating	**Business**	**Engineering**	**English**	**Overall**
Very useful	50%	0%	50%	33.33%
Useful	50%	100%	40%	63.33%
Not useful	0%	0%	10%	3.33%
	W&A analytical functionalities			
	Business	**Engineering**	**English**	**Overall**
Useful	100%	83.40%	55%	79.46%
Neutral	0%	16.60%	45%	20.53%
Not useful	0%	0%	0%	0%

All students would use W&A again. During the workshop, most students were able to identify recurrent topics across their paragraphs and texts, analyzing how different topics flowed through paragraphs with the help of W&A. Most students report finding W&A visualizations of the explicit structure of their drafts useful to inform the revisions to apply to their writing. Besides, they see potential in W&A both as a writing and a TPC learning tool and comment on the usefulness of the visual analysis provided.

Participants consider grammatical correction and synonym suggestion as possible improvements of W&A as well as *Help* tabs with explanations to reduce the learning curve and be able to use it without instructors' guidance. Most students call for longer versions of the workshop and for the possibility of using the tool at home. Most students appreciate the user-friendliness of the interface navigation and the practicality of the visual analyses of the text. Differences among Majors/Degrees include the request for multilingual versions of the interface by Business and Engineering students, while English Studies students praise W&A being customizable for different text types and genres. Besides, Business and Engineering students call for a simplification of the labels used in the interface, since they include metalinguistic terminology (topic cluster, topic sentence, etc.) which do not seem to pose a problem for English Studies students.

Discussion and conclusions

Overall, the study confirmed that W&A could be used to help writers of different domains better apply their compositional decisions, since they are directly related to topical structure and the unfolding coherence of their writing. Differences among participants' background field seem to revolve around the interface language and button and sections labels, where the interface in English including linguistic terminology poses a problem for L2 English students of Business and Engineering but not English Studies. In general, W&A allows the participants to see their own text more objectively and review it from a reader's perspective. While the participants were not significantly critical of the limitations of W&A, the usability of the interface may be an area for future improvement of the software.

Future work involves the development of training material, such as user guides, as well as the deployment of multilingual versions of the tool in order to increase the software's accessibility. Similarly, user studies where participants are instructors using W&A for TPC writing assessment could throw light on further applications and/or limitations of the tool.

Impact and transfer

The present study has implications both for the pedagogical and practical aspects of TPC: learners and instructors alike can benefit from the explicit visualization of textual coherence. An objective look at writing pieces is helpful to improve (students) and evaluate (instructors) coherence and other writing strategies.

The visual output of the textual analysis poses a step forward in bridging the gap between NLP and the intended users of computational linguistics applications. This connection between language research, technology and target users becomes undeniably relevant in today's context, where Artificial Intelligence and language technologies are becoming part of any language-related process and product.

References

Bhatia, V. K. (2008). Genre analysis, ESP and professional practice. *English for Specific Purposes*, *27*, 161-174. https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.07.005

Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Hockly, N. (2019). Automated writing evaluation. *ELT Journal*, *73*(1), 82-88. https://doi.org/10.1093/elt/ccy044

Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge University Press.

Ishizaki, S., & Kaufer, D. (2020). Scalable writing pedagogy for strengthening cohesion with interactive visualization. In *2020 IEEE International Professional Communication Conference (ProComm)* (pp. 141-145). IEEE, pp. 141-145. https://doi.org/10.1109/ProComm48883.2020.00029

Johnson Sheehan, R. & Dragga, S. (2008). *Writing proposals: Rhetoric for managing change*. The Ally & Bacon Series in Technical Communication. Longman.

Kaufer, D., & Butler, B. (2000). *Designing interactive worlds with words: Principles of writing as representational composition*. Routledge.

Lubianova, O. V. (2015). Teaching technical writing as part of ESP. *Advanced Education*, *4*, 36-39. https://doi.org/10.20535/2410-8286.57043

Sager, J. C., Dungworth, D., & McDonald, D. (1980). *English special languages: Principles and practice in science and technology*. Walter de Gruyter.

Tebeaux, E., & Dragga, S. (2014). The essentials of technical communication. Oxford University Press.

Vande Kopple, W. (1989). *Clear and coherent prose: A functional approach*. Scott Foresman.

Los hábitos de estudio en alumnado de FP de Ciclo Medio: El caso de Bemen [18]

Cristina Vidal-Marti [1]
Mercedes Reguant [1]
Héctor Alonso [1,2]
Valeria De Ormaechea 3 [3]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
[2] *Bemen-3, España*
cristinavidal@ub.edu

Resumen

El bajo rendimiento académico y altos índices de abandono escolar en educación primaria y secundaria en nuestro país destacan la urgente necesidad de mejorar el desempeño estudiantil. Este trabajo se centra en una institución de Formación Profesional de Barcelona, analizando a 116 alumnos de primer y segundo ciclo de dos especialidades formación profesional. La técnica de recogida de información fue un cuestionario online administrado in situ con preguntas cerradas ad hoc y la adaptación de distintas escalas. Los resultados revelan diferencias en la planificación y organización del estudio, con mayor dedicación de tiempo y preparación para los exámenes por parte del alumnado de una especialidad. Además, se observan disparidades en las estrategias de estudio a la hora de afrontar problemas, siendo común recurrir a compañeros, profesores e internet. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar de manera específica las necesidades de cada especialidad para mejorar el rendimiento académico y reducir el abandono escolar.

Palabras clave: Rendimiento escolar, Deserción escolar, Formación Profesional.

Abstract

The low academic performance and high dropout rates in primary and secondary education in our country highlight the urgent need to improve student performance. This study focuses on a vocational training institution in Barcelona, analysing 116 students in the first and second cycle of two vocational training specialisations. The data collection technique was an online questionnaire with ad hoc closed questions and the adaptation of different scales. The results reveal differences in the planning and organisation of study, with greater dedication of time and preparation for exams on the part of students in one speciality. In addition, disparities are observed in study strategies when dealing with problems, with a common use of peers, teachers and the internet. These findings underline the importance of specifically addressing the needs of each specialism in order to improve academic performance and reduce dropout.

Keywords: Academic achievement, Dropping out, Vocational training.

Introducción

El estudio del rendimiento académico es una cuestión de interés tanto para la comunidad educativa como científica (Capdevila y Bellmunt, 2016). Los altos índices de abandono escolar y los bajos resultados académicos del alumnado en comparación con otros países, enfatizan la necesidad de mejorar el rendimiento académico. Actualmente, no hay consenso sobre las variables que inciden en los hábitos de estudio (Vásquez, 2021); sin embargo, es una de las más estudiadas conjuntamente con los de lectura, de ocio, el tipo de centro educativo, el género y el entorno sociocultural del alumnado (Fullana, 2008; Rodríguez-Rodríguez y Guzman, 2021).

Se entiende por hábitos de estudio el conjunto de conductas y maneras de proceder para estudiar (Delgado y Ruiz, 2021). Es decir, el conjunto de comportamientos, procedimientos, técnicas y estrategias que utiliza el alumnado

18 PID2020-115711RB-I00 financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033

con la finalidad de adquirir, organizar, sintetizar y recordar la información aprendida (Credé y Kuncel, 2008; Fong et al., 2023). Hay distintas pruebas estandarizadas que posibilitan conocer los hábitos de estudio (Figueroa-Quiñones et al., 2019): Survey of Study Habits and Attitudes -SSHA- (Brown y Holtzman, 1953), Learning and Study Skills Inventory -LASSI- (Weinstein et al., 1988), Inventory of Learning Processes -ILP- (Schmeck et al., 1977), Study Attitudes and Methods Survey -SAMS- (Michael et al., 1985), Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (Álvarez-González y Fernández, 2013) e Inventario de Hábitos de Estudio -CASM 85- (Figueroa-Quiñones et al., 2019). Todas coinciden en analizar cinco dimensiones: (1) la planificación y organización del estudio, (2) estrategias para resolver las tareas académicas, (3) la preparación de los exámenes y pruebas, (4) el lugar de estudio y (5) la actitud hacia el estudio.

En este trabajo nos centraremos en conocer las dimensiones de los hábitos de estudio en dos grupos distintos, que comparten un mismo centro educativo y tipología de estudio, pero se diferencian entre sí en las profesiones capacitadoras de los estudios. En concreto, los objetivos de la investigación son dos: (1) conocer cuáles son los hábitos de estudio del alumnado de ciclo de grado medio y (2) conocer si hay diferencias en función de la familia profesional cursada.

Método

El estudio se centra en una institución educativa de Formación Profesional, de la ciudad de Barcelona y de titularidad concertada. Para su selección se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando el criterio de accesibilidad (Obilor, 2023).

Los participantes fueron alumnos de Ciclo Medio de dos familias profesionales distintas: (1) Atención a Personas en Situación de Dependencia (ADP) y (2) Sistemas Microinformáticos y Redes (SMIR). Participaron 116 alumnos; 45 del primer ciclo y 71 del segundo, de primer y segundo curso. El 31,03% se identificaron con el género femenino y el 68,97% con el masculino. La media de edad fue de 20,3 años, con una desviación típica de 6,38.

Se utilizó el método encuesta como técnica de recogida de información. Se diseñó un cuestionario online con preguntas cerradas ad hoc y la adaptación de diversas escalas. Se garantizan los criterios éticos tanto en la administración como en el análisis de datos.

Resultados

En relación con la planificación y organización del estudio, destacar cuatro cuestiones. Una primera es que hay una ligera diferencia porcentual entre la dedicación al estudio. El 80% de los alumnos de ADP afirma que dedica un tiempo al estudio, cuando no tiene exámenes en SMIR este porcentaje es ligeramente inferior (70,45%). Esta diferencia también se evidencia en el tiempo de estudio, siendo ligeramente superior en los de ADP su dedicación semanal. En cambio, en los de SMIR se observa que tienden a intensificar su estudio durante los días laborables (21,1% respecto 20%). Y una tercera es que la percepción de organización, cuando se pregunta si se saben organizar, los alumnos de SMIR (3,32) puntúan con valores ligeramente superiores respecto a los de ADP (3,09). En las dos familias, se observa que los alumnos dedican tiempo a la planificación del estudio y las mismas técnicas con usos distintos.

Tabla 1

Técnicas de estudio

Técnicas	Media ADP	Media SMIR
Subrayado	3,71	2,01
Esquemas / Tablas	3,42	2,18
Resumes	4,20	2,52
Mapas conceptuales	2,73	1,96
Fichas de estudio	2,64	2,06
Lectura/repetitiva	3,71	2,69
Pasar los apuntes a limpio	3,64	2,01
Realizar lecturas complementarias	2,71	2,10

Una cuarta cuestión es la técnica utilizada. Se observan diferencias (ver tabla 1). En concreto, en ADP los resúmenes es la técnica más empleada y en SMIR la lectura reiterada. A su vez, los participantes de ADP afirman que habitualmente utilizan técnicas de estudio (75,6%) y en SMIR el porcentaje es más bajo (36,6%) y hay un predomino de no utilizar las técnicas de manera regular.

Una segunda dimensión fue las estrategias para resolver las tareas académicas. Hay variabilidad en las respuestas, identificándose dos categorías (ver tabla 2). Una categoría son las fuentes de ayuda consultadas, donde los porcentajes son ligeramente superiores en SMIR frente a ADP. En ambos, los padres son a quien consultan (12,9% y 6,9% respectivamente), seguida del profesorado (6,9% y 5,17). En el caso de SMIR, internet es la tercera opción. Una segunda categoría son las acciones frente al problema. Hay 14 alumnos de SMIR (12,1% del total) frente a los 4 de ADP (3,45% del total) que indican una actitud de resolución frente al 9% de no resolución.

Tabla 2

Fuentes de ayuda y acciones frente al problema

	Fuentes de ayuda				**Acciones o actitudes frente al problema**								
		Resolución					No resolución						
	Compañeros	Profesorado	Familia	Internet	Pedir ayuda	Prestar más atención en clase	Leer apuntes	Buscar soluciones	Insistir	Asumir las consecuencias	Pausar	Dejar	Frustrarme
ADP	8	6	1	0	0	0	1	1	2	2	2	1	2
% según cantidad de alumnado (45)Total /116	6,9	5,17	0,66	0	0	0	0,86	0,86	1,72	1,72	1,72	0,86	1,72
SMIR	15	8	2	5	5	1	0	6	2	1	0	2	1
% según cantidad de alumnado (71)Total /116	12,9	6,9	1,72	4,31	4,31	0,86	0	5,17	1,72	0,86	0	1,72	0,86

La preparación de los exámenes es una tercera dimensión de los hábitos de estudio. Los resultados entre los alumnos de ADP y SMIR no difieren, porque ambos establecen que estudian mayoritariamente solos (73,3% y 77,5%, respectivamente); aunque los de ADP se dedican con mayor intensidad que SMIR.

Una cuarta es el lugar de estudio. Los dos grupos afirman que disponen de un espacio para el estudio. La propia habitación es el lugar: el 66,7% en ADP y el 84,5% en SMIR.

La actitud frente al estudio es una quinta dimensión. Los alumnos de ADP expresan puntuaciones más altas cuando se pregunta si disfrutan de los estudios (4,04 respecto el 3,82), si les gusta lo que hacen en clase (4,02 respecto 3,9) y si están satisfechos con su vida como alumnpo/a (3,91 respecto 3,8). Sin embargo, el pensamiento de abandonar los estudios es más bajo en el alumnado de SMIR (22,5%) respecto ADP (33,3%).

Discusión y conclusiones

Los hábitos de estudio del alumnado de ciclo de grado medio se definen en base a seis características. En relación con la planificación y organización del estudio, se identifican dos: los alumnos dedican tiempo a estudiar aunque no tengan exámenes y utilizan unas mismas técnicas. Hay una tendencia actitudinal a resolver las tareas académicas, pidiendo ayuda a los padres y a los profesores. Sin embargo, en alumnado de APD la búsqueda de ayuda y apoyos se dirigen al grupo de padres o al profesorado, mientras que el alumnado de SMIR tiende a buscar ayudas en internet y desarrolla estrategias de corte individual. Esto se puede deber al propio perfil profesional del alumnado como a las prácticas formativas que propone el profesorado para el desarrollo de competencias propias de la formación. En este sentido, la búsqueda de resolución de problemas a través de la red es un ejercicio frecuente que se incorpora en las acciones y los aprendizajes cotidianos.

En base a la preparación de los exámenes y pruebas, se identifica que el alumnado de ciclo de grado medio estudia sólo y tienen un lugar de estudio, siendo la habitación el espacio más común. Una sexta característica corresponde a la actitud positiva frente al estudio. Los dos grupos expresan un alto grado de satisfacción, aunque el grupo de ADP muestra actitudes más positivas en comparación con SMIR, conllevando una mayor tendencia a la persistencia.

Las diferencias de los hábitos de estudio en función de la familia profesional cursadas son pocas, identificándose los usos distintos de las técnicas como los más destacados.

Impacto y transferencia

Los resultados permiten conocer los hábitos de estudios de los alumnos de ciclo medio y ver ligeras diferencias en función de la familia cursada. Dicho conocimiento posibilita planificar acciones para ayudar a mejorar de manera personalizada al alumnado en función de la especialidad. Se trata de un conocimiento especialmente relevante para de los responsables del centro para optimizar los hábitos de estudio y consecuentemente el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

Álvarez-González, M., y Fernández Valentín, R. (2013) Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio. Propuesta de un programa de métodos de estudio. TEA.

Brown, W. F., y Holtzman, W. H. (1953). *Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA)* [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t06896-000

Capdevila Seder, A., y Bellmunt Villalonga, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: diferencias por género. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1), 157-172. https://doi.org/10.6018/j/253261

Credé, M., y Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*, *3*(6), 425-453. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x

Delgado Fernández, J. R., y Ruiz Peralta, K. A. (2021). Técnicas de estudio y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 6*(4), 11-31. https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol6iss4.2021pp11-31p

Figueroa-Quiñones, J., Pomahuacre Carhuayal, J. W., Chávez, Y., Gómez, H., Portocarrero, R., Gamero-Vega, G., Calderón-Giraldo, A., López, E., Castro, M., y Bazo-Alvarez, J. C. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85: un estudio multicéntrico con estudiantes de secundaria peruanos. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología, 25*(2), 139-158. https://doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.02

Fong, C. J., Gonzales, C., Hill-Troglin Cox, C., y Shinn, H. B. (2023). Academic help-seeking and achievement of postsecondary students: A meta-analytic investigation. *Journal of Educational Psychology, 115*(1), 1. https://doi.org/10.1037/edu0000725

Fullana, J. (2008). *La investigació sobre l'exit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc*. Implicacions per a la recerca i la pràctica. [Tesis doctoral. Universitat de Girona].

Michael, W. B., Denny, B., Ireland-Galman, M., y Michael, J. J. (1985). The factorial validity of the Study Attitudes and Methods Scale (SAMS). *Educational and psychological measurement*, *45*(3), 647-653. https://doi.org/10.1177/001316448504500324

Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social y Science Education Research, 11*(1), 1-7.

Rodríguez-Rodríguez, D., y Guzmán, R. (2021). Academic performance of secondary education students in socio-familial risk contexts. *Suma Psicológica, 28*(2), 104-111. https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n2.5

Schmeck, R. R., Ribich, F., y Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied psychological measurement*, *1*(3), 413-431. https://doi.org/10.1177/014662167700100310

Vásquez Córdova, A. S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista complutense de educación, 32*(2), 159-170. https://doi.org/10.5209/rced.68203.

Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A., y Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In *Learning and study strategies* (pp. 25-40). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50009-8

Elaboració d'un model d'orientació acadèmica i professional d'acord amb les necessitats actuals dels centres educatius en l'etapa de secundària

Ismael Algaba Ouled-Driss [1]
Montserrat Tesouro Cid [1]
[1] *Universitat de Girona (UdG), Espanya*
u1986233@campus.udg.edu; montse.tesouro@udg.edu

Resum

La present comunicació consisteix a presentar el pla de recerca d'una tesi doctoral que s'està duent a terme en l'actualitat. El títol de la tesi és "Elaboració d'un model d'orientació acadèmica i professional d'acord amb les necessitats actuals dels centres educatius a l'etapa de secundària".

L'objectiu principal de la tesi és investigar el procés actual d'orientació acadèmica i professional a Catalunya, identificant els punts forts i punts de millora, i proposar un model d'orientació acadèmica i professional (MOAP) actualitzat i validat, d'acord amb la nova llei educativa LOMLOE.

Per dur a terme aquest estudi s'aplicarà aquest model en un centre educatiu durant 2 cursos acadèmics i es recolliran resultats. A més, es passaran diversos qüestionaris a 4 centres educatius més per poder fer les comparacions pertinents.

Paraules clau: orientació acadèmica i professional, presa de decisions, autoeficàcia vocacional, Educació Secundària Obligatòria.

Abstract

The present communication consists of presenting the research plan of a doctoral thesis that is currently being carried out. The title of the thesis is "Development of an academic and professional guidance model according to the current needs of secondary education schools."

The main objective of the thesis is to investigate the current process of academic and professional guidance in Catalonia, identifying strengths and areas for improvement, and proposing an updated and validated academic and professional guidance model (MOAP), in accordance with the new educational law LOMLOE.

To carry out this study, this model will be applied in one educational center during 2 school years, and results will be collected. Additionally, several surveys will be passed on to 4 more educational centres to establish relevant comparisons.

Keywords: academic and professional guidance, decision-making, vocational self-efficacy, Compulsory Secondary Education.

Introducció

Quan parlem d'orientació, referint-nos a l'acció d'orientar a una persona, ens venen al cap paraules com guiar, acompanyar, aconsellar, ajudar, etc. Segons qui fa l'acció, ens podem imaginar una situació informal com la d'una persona orientant a una altra sobre temes relatius a la seva relació de parella o la d'una persona, professional, assessorant un altre individu, entre d'altres. Això és perquè la definició d'aquest terme compta amb opinions diverses (Contreras, 2004). A nosaltres ens agrada definir-la com el procés d'ajuda continuada a les persones, en tots els seus aspectes, amb l'objectiu de potenciar el seu desenvolupament al llarg de la vida (Bisquerra Alzina, 1998). Quan aquesta orientació es porta a terme dins del sistema educatiu formal i, per tant, de manera professional i és d'aplicació obligatòria, rep el nom d'orientació educativa. Aquesta orientació consisteix a contribuir en el desenvolupament integral de tot l'alumnat, és a dir, a nivell personal, social, acadèmic i professional, tenint en compte la coeducació i el treball en xarxa i és obligació del centre educatiu desenvolupar-la correctament (Jiménez, 2021). Aquesta orientació, juntament amb la tutoria, són sinònims de qualitat educativa (Álvarez Justel & Álvarez González, 2022). El nostre treball es concreta dins l'orientació acadèmica i professional, tot i que la part personal i social també s'hi involucren de manera activa en el procés.

Dins l'orientació acadèmica i professional ens trobem que l'alumnat es troba en moments molt diferents respecte a la informació que té sobre si mateix i sobre l'entorn, el coneixement dels recursos per explorar l'entorn, com planificar el seu itinerari formatiu, com prendre bones decisions i el coneixement del món laboral. El conjunt d'aquests coneixements i aptituds fa que l'alumnat es trobi en diferents moments de maduresa vocacional, a vegades un nivell insuficient per assolir l'èxit (Espinar, 2006).

Per fer aquest treball s'han tingut en compte diversos estudis antecedents, alguns dels quals resolen que, tot i que s'estigui treballant l'orientació acadèmica i professional als centres educatius, no s'està fent correctament i s'identifiquen les següents barreres principals, les quals, han suposat el nostre punt de partida (Martínez et al., 2015) :

1. No existeix un document de referència que descrigui com s'ha d'establir el desenvolupament de l'orientació acadèmica i professional.
2. No existeix un model de referència.
3. El pes de la tasca orientadora recau sobre els tutors i està poc reconegut.
4. No es porta a terme orientació per tothom.
5. Biaix de prestigi entre batxillerat i formació professional.
6. Massa informació al respecte i/o informació mal gestionada.
7. Manca de treball en xarxa.
8. Manca de recursos humans (orientadors).

Una vegada identificades les barreres i assumides les demandes de l'alumnat, els protagonistes de l'educació, necessiten saber com prendre decisions vers el seu futur acadèmic i professional i aquesta missió es converteix en un objectiu indispensable a l'educació pública i de qualitat (Fernández García et al., 2007).

Aquesta tasca no la pot dur a terme qualsevol membre d'un claustre docent. Tot i que és una responsabilitat que sol recaure en la figura del tutor, hauria de prevaldre que el responsable sigui algú amb una formació específica que conegui totes les implicacions en el desenvolupament de la conducta vocacional i saber com intervenir, donat que les expectatives docents poden esdevenir claus (Inocêncio, 2017 i). És per aquest motiu que nosaltres proposem com a agent educatiu principal de tot aquest procés d'acompanyament l'orientador educatiu.

Metodologia

El mètode de l'estudi consisteix en (1) elaborar un model educatiu per part de l'investigador, (2) aplicar aquest model en un centre educatiu i (3) realitzar una recopilació de dades per validar el seu impacte. Per elaborar el model es tindrà en compte la normativa i el marc conceptual actual. El model comprendrà la programació d'una assignatura (projecte de centre) en els cursos de 3r i 4t de l'ESO, així com un treball en xarxa i de suport psicopedagògic a la comunitat educativa, destacant: famílies, docents i equip directiu.

Tot el treball es desenvoluparà al voltant dels següents blocs:

Bloc	**Descripció**
1. El MOAP	Descripció del model i les seves parts. Descobrir l'OAP
2. Recopilar informació	Aprendre a recopilar informació sobre un/a mateix/a i el seu entorn.
- Sobre si mateix/a	Autoconeixement de les aptituds, personalitat, interessos i valors.
- De l'entorn	Coneixement de l'oferta acadèmica i postobligatòria.
3. Presa de decisions.	Aprendre a prendre decisions i saber com actuar conseqüentment.

Al mateix temps que s'estigui aplicant aquest model, es durà a terme una recollida de dades que serviran per proposar millores al model i per treure conclusions finals. La metodologia que se seguirà serà mixta (quantitativa i qualitativa, però amb més presència de dades quantitatives), quasiexperimental i constituirà un estudi evolutiu longitudinal.

Mostreig: En l'estudi participarà l'alumnat de 3r i 4t d'ESO del centre educatiu on desenvolupa l'acció professional com a orientador l'investigador d'aquest estudi (grup experimental) i també l'alumnat de 3r i 4t d'ESO de 4 centres educatius (grups control). Per aconseguir la participació dels grups control s'enviarà un correu electrònic on s'explicarà la necessitat de la seva col·laboració i una carta de presentació feta per la tutora de l'investigador als centres que siguin similars als del grup experimental i que desenvolupin models d'orientació diferents. Després d'aquest primer pas, s'explicarà amb més concreció als centres educatius voluntaris en què consisteix l'estudi i se'ls demanarà el compromís durant 3 cursos acadèmics. Tant el nom dels centres educatius com el de l'alumnat serà anònim.

Instruments: Els diversos instruments de recopilació de dades que es duran a terme són els següents:

1. "Qüestionari sobre Autoeficàcia Vocacional (Mata Segreda, 2018)": Qüestionari que pretén mesurar l'eficàcia vocacional de l'alumnat. Aquest qüestionari ha estat traduït al català i adaptat al nostre context, amb el permís de l'autora. Aquest instrument serà el principal a l'hora de mesurar l'impacte del model d'OAP.
2. Test d'orientació acadèmica i professional del Departament d'Educació al lloc web triaeducativa.cat. Qüestionari d'autoconeixement elaborat pel Departament d'Educació en el seu lloc web triaeducativa.gencat.cat.
3. Escala de Likert sobre satisfacció, resultats de la presa de decisions, etc.
4. Observació dins de l'aula.
5. Entrevista semioberta.

Anàlisi de dades: Per analitzar les dades emprarem el SPSSx per aquells que siguin quantitatius i l'Atlas.ti per aquells que siguin qualitatius.

Discussió i conclusions

Les conclusions que esperem recollir donaran resposta a les hipòtesis plantejades en l'estudi:

1. L'aplicació del MOAP millorarà la presa de decisions de l'alumnat.
2. Si dissenyem les sessions del MOAP a través del Disseny Universal de l'Aprenentatge (DUA) augmentaran les possibilitats d'incloure tot l'alumnat.
3. Si treballem la coeducació dins del MOAP es reduiran els prejudicis de gènere.
4. Si establim com a referent del MOAP a l'orientador educatiu s'acconseguiran millors resultats en la presa de decisions de l'alumnat.
5. L'entrevista és la tècnica d'assessorament més important en tot el MOAP.
6. Si organitzem correctament el treball en xarxa es fomentarà un millor aprofitament dels recursos educatius.

Impacte i transferència

S'espera que la informació recollida a través de la tesi aporti un coneixement actualitzat sobre com treballar l'orientació acadèmica i professional en els centres educatius de secundària, així com poder aportar un MOAP que pugui estar a disposició de tothom.

Referències bibliogràfiques

Alvarez Justel, J., & Álvarez González, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención*. Pirámide.

Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ciss Praxis.

Capsada-Munsech, Q. (2022). Capsada-Munsech, Q. (2022). Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar. In: Tarabini, A. (ed.) Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2022. Series: Polítiques (91). Fundació Jaume Bofill: Barcelona, pp. 426-462. ISBN 9788412482973

Contreras, D. L. M. (2004). Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación. *Revista iberoamericana de Educación*, *35*(1), 1-22. https://doi.org/10.35362/rie3512924

Espinar, S. R. (2006). *Acción tutorial: Su concepción y su práctica*. Ministerio de Educación.

Fernández García, C. M., Peña Calvo, J. V., Viñuela Hernández, M. P., & Torío López, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, *18*(2), 87-103.

Inocêncio, A. (2017). Relación sistémica entre orientación, orientación educativa y orientación profesional. *EduSol*, *17*(59), 63-76.

Jiménez, Ó. G. (2021). La atención a la diversidad en España: De la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, *8*(24), 463-480.

Martínez, M., Arnau, L., & Sabaté, M. (2015). *Després de l'ESO, què puc fer?: Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Fundació Jaume Bofill. https://www.researchgate.net/publication/286928907_Despres_de_l'ESO_que_puc_fer_Diagnosi_i_propostes_per_a_l'orientacio_educativa_de_12_a_16_anys

Patrones de Aprendizaje en el contexto de trabajo

LifeLong Learning

Aramis Rodríguez-Orosz [1]
Edith-Mariana Rebollar-Sánchez [2]
Carla Quesada-Pallarès [3]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España/Instituto de Estudios Superiores de Administración (Venezuela)*
[2] *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado México (ISCEEM), México*
[3] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
aramis.rodriguez@gmail.com

Resumen

Hasta ahora se han identificado patrones de aprendizaje en estudiantes de educación formal según el modelo de Vermunt (1998): cuatro prototípicos y tres dependientes de contextos culturales. Poco se conoce acerca de los patrones de aprendizaje fuera de los contextos educativos formales, y para esto es necesario un instrumento compatible para detectar relaciones entre los componentes que intervienen en el proceso de aprendizaje en contextos de trabajo. Nuestro objetivo es analizar las propiedades psicométricas de la versión adaptada del ILS a los retos de aprendizaje en contextos de trabajo, que son permanentes y diarios, o de LifeLong Learning (ILS-3L). Se empleó una metodología cuantitativa con un diseño no experimental transversal y se aplicó el ILS-3L a 326 trabajadores/as, centrando los análisis en asegurar la calidad psicométrica del ILS-3L. Resultados preliminares señalan que los patrones de aprendizaje de los trabajadores no suelen centrarse en percibir las situaciones de aprendizaje en contexto laboral como promotoras de incremento del conocimiento; tampoco favorecen su implicación con otros compañeros/as. Esto posiblemente tenga un impacto en los niveles de transferencia al lugar de trabajo, variable que debe ser estudiada junto con los patrones de aprendizaje.

Abstract

Learning patterns have been identified in formal education students according to Vermunt's (1998) model: four prototypical and three dependent on cultural contexts. Little is known about learning patterns outside formal educational contexts, and for this a compatible instrument is needed to detect relationships between the components involved in the learning process in work contexts. Our aim is to analyze the psychometric properties of the adapted version of the ILS to learning challenges in work contexts, which are permanent and daily, or LifeLong Learning (ILS-3L). A quantitative methodology with a cross-sectional non-experimental design was employed, and we applied the ILS-3L to 326 employees, focusing the analyses on ensuring the psychometric quality of the ILS-3L. Preliminary results indicate that workers' learning patterns do not tend to focus on perceiving learning situations in the work context as promoting an increase in knowledge; nor do they favor their involvement with other colleagues. This possibly has an impact on the levels of transfer to the workplace, a variable that should be studied together with learning patterns.

Keywords: Learning patterns, lifelong learning, workplace learning, employees' learning

Introducción

Las personas desarrollan un patrón que les caracteriza en el proceso de aprendizaje y, dependiendo de este, se puede inferir la atención y calidad que los individuos otorgan a entender y procesar un tópico, lo que permite anticipar resultados óptimos o subóptimos para algunas actividades (Vermunt, 1998, 2005; Vermunt y Vermetten, 2004). Un patrón de aprendizaje se conceptualiza como un conjunto coherente de actividades, creencias y motivaciones relacionadas al aprendizaje que los individuos, que aprenden, suelen emplear y tener por un determinado período de tiempo (Vermunt y Donche, 2017).

Para identificar patrones de aprendizaje se desarrolló el Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS, por sus siglas en inglés) (Vermunt, 1998, 2005), como instrumento compatible para detectar relaciones entre cuatro componentes que intervienen en el proceso de aprendizaje (estrategias de procesamiento cognitivo, actividades afectivas, concepciones de aprendizaje y actividades de regulación). La combinación de estos componentes ha permitido identificar distintos patrones que sugieren la forma de aprender de las personas que se enfrentan a retos de aprendizaje. En principio se identificaron cuatro patrones entre estudiantes de distintos niveles: el dirigido por la reproducción (RD, por sus siglas en inglés), el dirigido por el significado (MD, en inglés), el dirigido por las aplicaciones (AD, en inglés), y el no dirigido (UD, en inglés) (Lonka et al., 2004; Vermunt, 1998). Los estudios posteriores confirmaron la consistencia interna de la estructura del inventario ILS; sin embargo, se detectaron otras combinaciones más allá de la propuesta original de Vermunt (Martínez-Fernández & Vermunt, 2015).

La investigación sobre patrones de aprendizaje ha evolucionado en varias direcciones. Una de estas está relacionada con la exploración de la validez externa del modelo. Se han llevado a cabo exploraciones importantes en el contexto de la formación docente, las pasantías y contextos de aprendizaje más informales (por ejemplo, Bakkenes et al. 2010; Endedijk et al. 2012; Vrikki et al. 2017). La necesidad de discutir el modelo de Vermunt en otros contextos se plantea como un reto con la finalidad de aportar evidencias para un modelo más inclusivo en el análisis de los procesos de aprendizaje (Martinez-Fernández, 2019).

Motivados por estas razones, proponemos expandir el conocimiento de los patrones de aprendizaje en contextos de aprendizaje continuo. Hasta ahora se han encontrado relaciones entre los patrones de aprendizaje de los individuos y su desempeño en la educación formal, así como en algunos contextos profesionales (Gijbels et al. 2014; Vermunt y Donche, 2017, Vermunt and Endedijk, 2011). Aunque poco se conoce acerca de los patrones de aprendizaje fuera de los contextos educativos (escuelas, institutos y universidades) (Martínez-Fernández, 2019), consideramos que el marco de trabajo planteado por el modelo de Vermunt puede ofrecer una aproximación a los niveles micro para entender cómo se relaciona el aprendizaje individual con variables de desempeño en contextos de trabajo (ejemplo: organizaciones).

Para explorar los patrones de aprendizaje en contextos de trabajo mantenemos el marco teórico y empírico que reúne estrategias cognitivas, estrategias de regulación, motivación, conocimiento metacognitivo y concepciones de aprendizaje (por ejemplo, Vermunt 1987; Vermunt y Van Rijswijk 1988). Nuestro objetivo es analizar las propiedades psicométricas de la versión adaptada del ILS a los retos de aprendizaje en contextos de trabajo, que son permanentes, y diarios o al LifeLong Learning (ILS-3L).

Método

El estudio se fundamenta en una metodología cuantitativa con un diseño no experimental transversal.

Participantes

En este estudio participan trabajadores en activo de dos contextos diferentes. El primero pertenece a docentes inscritos a acciones formativas iniciadas en julio 2023 del Estado Mexicano; se contempló una población total de 4,893 docentes inscritos e inscritas en las actividades formativas gestionadas por la SubFC, pertenecientes a 25 Centros de Maestros del Estado Mexicano, distribuidos en 13 regiones (123 localidades en total). Únicamente un 4.17% de la población respondió al cuestionario (n=204).

El segundo contexto pertenece a profesionales de las ciencias empresariales y administrativas, distribuidos en varios países de iberoamérica (ejemplo: Venezuela, Colombia, Chile, Panamá, República Dominicana, España, Perú y México). Se contempló una muestra de 1,800 participantes (egresados y estudiantes) de programas y cursos de gerencia en una escuela de negocios venezolana. Respondieron 122, lo que representa un 6,7%.

En total, la muestra del estudio se configuró de 326 trabajadores/as en activo del contexto iberoamericano.

Instrumentos

El Inventory of Learning patterns of Students (ILS) parte del modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998) y se configura por representar cuatro escalas y 16 subescalas con la finalidad de obtener un patrón de aprendizaje claro de la persona que responde. Un equipo de cinco personas diseñó una versión adaptada al contexto de

aprendizaje a lo largo de la vida: la versión ILS-3L, en que hacemos preguntas relacionadas con el concepto de aprender en un entorno flexible desde la formación continua o el aprendizaje informal que puede servir a cualquier persona con experiencia laboral actual o pasada. El instrumento consta de 120 ítems y tiene una escala de medida de acuerdo del 1 al 5. Hasta ahora, el instrumento únicamente ha sido validado por seis jueces. Para docentes en México, se administró al iniciar la acción formativa, el primer o segundo día, en formato online. Para los empleados en Iberoamérica se administró en un momento *random* de su vida laboral.

El ILS-3L va acompañado de una encuesta sociodemográfica que nos permitió contextualizar a nivel personal tanto los docentes, como los trabajadores en distintas organizaciones. A los docentes se les preguntó: género, edad, nivel educativo, tipo de centro escolar, años de experiencia como docente, años en el centro escolar actual, cargo en el centro, materias que imparten, tipo de acción formativa -curso o intervención-, y decisión de participar en la acción formativa. A los empleados en organizaciones se les preguntó: edad, país de residencia, nivel educativo, fecha de su última formación, área de estudio, situación laboral, antigüedad en el lugar de trabajo, nivel jerárquico, rol que desempeña, nivel de ingresos). En total, estamos hablando de 10-15 preguntas de tipo cerrado con múltiples opciones de respuesta. Responder a los instrumentos tomó alrededor de 25 minutos.

Análisis de datos

Los análisis se centraron en asegurar la calidad psicométrica del ILS-3L. En un primer momento analizamos la fiabilidad mediante el uso del alfa de Cronbach. Debido a que la muestra necesaria para llevar a cabo un AFE es de 1200 respuestas (10 por ítem según regla de Nunnally), no pudimos aplicar esta técnica para asegurar la validez del instrumento. Por ello, y en este punto de la investigación, la comparación de los valores de fiabilidad obtenidos con los originales (Vermunt, 1998, 2005), es clave para examinar su fiabilidad potencial. Además, aplicamos estadísticos descriptivos.

Resultados

La muestra combinada de trabajadores de ambos contextos fue de 326. Lo primero que hicimos fue comprobar los valores de fiabilidad de las escalas y subescalas del ILS-3L (ver Tabla 1), en comparación con los valores del ILS en contexto iberoamericano (Martínez-Fernández y Vermunt, 2013). En la mayoría de ellas se observa una mayor fiabilidad en las escalas y subescalas del ILS-3L que del ILS original, destacando la mayor coherencia interna entre los ítems que forman las diferentes escalas.

Respecto a las medias (Tabla 1), la mayoría sobrepasan el valor 3, mostrando una tendencia a la valoración positiva de las diferentes escalas; no obstante, las subescalas *ausencia de regulación, incremento de conocimiento* y *cooperación* no alcanzan el valor 3. En el caso de *ausencia de regulación* nos conviene puesto que a menor valor, menor percepción de falta de regulación en las estrategias de aprendizaje tienen los adultos en situaciones de aprendizaje permanente; mientras que en el caso de las otras dos escalas, un valor menor de 3 nos indica que, por un lado, las situaciones de aprendizaje permanente no son percibidas como actividades que ayuden a incrementar su conocimiento, mientras que las situaciones de aprendizaje no suelen implicar cooperación entre compañeros/as o equipos.

Discusión y conclusiones

Resultados preliminares señalan que los patrones de aprendizaje de los trabajadores no suelen percibir las situaciones de aprendizaje en contexto laboral como promotoras de incremento del conocimiento; asimismo, las situaciones de aprendizaje no favorecen su implicación con otros compañeros/as, alejándose de convertirse en agentes activos hacia el cambio. Por lo que es posible identificar que las concepciones, motivaciones y estrategias personales actúan en su aprendizaje, y esto posiblemente tiene un impacto en los niveles de la transferencia a su lugar de trabajo, variable que debe ser estudiada junto con los patrones de aprendizaje.

Impacto y transferencia

A partir del conocimiento de los patrones de aprendizaje, se pretende iniciar una reflexión profunda acerca de cómo aprende la persona adulta en contextos de LifeLong Learning: no debemos olvidar que las personas adultas

también aprenden y que sus patrones pueden variar de cuando están en situaciones de formación formal. Por otro lado, los resultados pueden promover líneas de acción que mejoren el aprendizaje formal e informal considerando los patrones de aprendizaje emergidos, enfocándonos en necesidades profesionales reales y actuales.

Tabla 1

Valores de fiabilidad (estandarizados) de las escalas y subescalas del ILS-3L y el ILS para alumnado universitario en contexto iberoamericano.

Escalas y Subescalas	Alfa de Cronbach ILS-3L (LifeLong Learning)	Media	Alfa de Cronbach ILS (universidad)
Estrategias de procesamiento			
Procesamiento profundo	.878	4.06	.850
Procesamiento superficial	.860	3.60	.760
Procesamiento concreto	.802	4.33	.690
Estrategias de regulación			
Autorregulación	.874	4.10	.820
Regulación externa	.854	3.88	.750
Ausencia de regulación	.749	2.99	.690
Motivaciones/ Orientaciones al aprendizaje			
Interés personal	.832	4.54	.340
Dirigido al certificado	.795	4.55	.610
Dirigido a la autoevaluación	.676	3.39	.780
Dirigido a la vocación	.712	4.10	.720
Ambivalente	.821	4.19	.690
Modelos mentales de aprendizaje			
Construcción de conocimiento	.804	4.07	.810
Incremento de conocimiento	.862	2.99	.790
Uso del conocimiento	.756	4.22	.740
Estimulación	.754	3.50	.880
Cooperación	.931	2.71	.820

Referencias bibliográficas

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction, 20*(6), 533-548. https://doi.org/c4khxf

Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology, 82*(3), 469-491. https://doi.org/fpdcn2

Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T., & Vermunt, J. D. (Eds.). (2013). *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315885438

Lonka, K., Olkinuora, E., & Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review, 16*, 301-323. https://doi.org/b7jdnv

Marambe, K. N., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education, 64*, 299-316. https://doi.org/ffkqfz

Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo de patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación, 77*, 227-244. https://doi.org/10.17227/rce.num77-9953

Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education, 40*(2), 278-295. https://doi.org/gf9dfg

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British journal of educational psychology, 68*(2), 149-171. https://doi.org/b9x54w

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher education, 49,* 205-234. https://doi.org/d6d4kn

Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., & Martínez-Fernández, J. R. (2013). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. In D. Gijbels, V. Donche, J.T.E. Richardson, and J.D. Vermunt, *Learning patterns in higher education* (pp. 33-55). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315885438

Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational psychology review, 29*, 269-299. https://doi.org/gfj8vb

Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences, 21*(3), 294-302. https://doi.org/bx9psf

Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review, 16*, 359-384. https://doi.org/dk2jzj

Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and teacher education, 61*, 211-224. https://doi.org/f9fgk7

Habitar el aula universitaria desde una relación propia con el saber: la narrativa como mediación

Susana Orozco-Martínez [1]
Valeska Cabrera Cuadros [2]
Adrià Paredes Santín [3]
Emma Quiles Fernández [4]
[1] *Departamento Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España*
[2] *Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, España*
[3] *Departamento Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España*
[4] *Departamento Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España*
vcabrera@ub.edu

Resumen

La presente comunicación muestra una propuesta formativa y didáctica que permite reconocer los saberes experienciales del alumnado de la Formación Inicial del Profesorado. Es la experiencia lo que hace de la formación un camino de transformación personal y profesional. Pensar la formación y la pedagogía en términos de experiencia-saber requiere romper con la epistemología dominante y elaborar prácticas singulares que den lugar y tiempo al pensamiento de la experiencia. En este contexto, se trabaja desde una metodología cualitativa, específicamente con el método de indagación narrativa para destacar las historias vividas y contadas del alumnado que se está formando en los grados de Pedagogía, Educación Primaria y Educación Social. Las dinámicas en el aula se centran en la narración que discurre entre las realidades vividas junto a los saberes que se ponemos en juego. Nos aproximamos a la narrativa en tanto que fenómeno de estudio y método de pensamiento para, desde ahí proponer estrategias que inviten a los estudiantes a establecer una relación consciente y de pensamiento con los saberes disciplinares de las materias que cursan. Ello requiere de una continua mediación entre las propias demandas de la formación inicial y las experiencias e historias de vida.

Palabras clave: Narrativa, experiencias, saber, formación inicial del profesorado.

Abstract

The present communication presents a formative and didactic proposal that allows for the recognition of students' experiential knowledge in Initial Teacher Education. It is experience that makes training a path of personal and professional transformation. Thinking about training and pedagogy in terms of experiential knowledge requires breaking away from dominant epistemology and developing unique practices that give space and time to the thinking of experience. In this context, we work with a qualitative methodology, specifically with the narrative inquiry method to highlight the lived and told stories of students who are training in Pedagogy, Primary Education and Social Education degrees. Classroom dynamics focus on the narrative that unfolds between lived realities alongside the knowledge we bring into play. We approach narrative as both a study phenomenon and a method of thought to propose strategies that invite students to establish a conscious and thoughtful relationship with the disciplinary knowledge of the subjects they study. This requires continuous mediation between the demands of initial training and life experiences and stories.*Keywords:* Narrative, experiences, knowledge, teacher education.

Introducción

Narrando historias vividas elaboramos saberes experienciales, práctico-reflexivos, contingentes y encarnados que pueden ser muy valiosos para la formación inicial del profesorado. Esta propuesta parte de la idea de la formación en términos de experiencia-saber (Contreras y Pérez de Lara, 2010) que lleva a contemplar la experiencia propia y compartida de nuestros estudiantes, de las maestras y profesionales de la educación cómo fenómeno de investigación-reflexión, y método de elaboración de saberes pedagógicos. De ahí que ubicar la experiencia en el centro del acontecer educativo nos permita resignificar nuestro saber y crear sentido (Clandinin, 2013; Dewey, 1997).

La experiencia en la formación inicial puede tomar diversas formas, por ejemplo, puede ser a través de la autobiografía, de diarios de clase, de trabajo con libros y cuentos infantiles o con relatos de maestras o de quienes se estar formando. Todas esas evidencias tienen la cualidad de ser narradas y/o escritas en primera persona. Para que estas propuestas sean percibidas cómo espacios de reflexión, aprendizaje y transformación personal, previamente es necesario transformar las concepciones onto-epistémicas en relación con la realidad educativa (Paredes, 2023). La diversidad de recursos narrativos y expresiones artísticas a las que podemos recurrir son importantes de ser utilizados en los contextos de formación, ya que llegan a movilizar hacia formas de indagación y de formación más creativas (Aberasturi, Correa y Peña, 2019).

Pensar la experiencia pasa por elaborar un saber-hacer propio que nace de la práctica, que pasa por la conciencia y que vuelve a la práctica con un sentido de formación del sí mismo y transformación de la realidad educativa. Ello requiere de ciertos pasajes a los que los autores se refieren como *afecto, efecto y meditación*. "Nos pasa algo (afecto), que produce modificaciones (efecto), que intentamos traducir en palabras (meditación)" (Butarelli y Giardini, 2013, p. 14-15).

Método

El método de esta propuesta se inspira en el ciclo narrativo-experiencial que plantea la indagación narrativa (Clandinin, 2013). Desde esta perspectiva, hay una vinculación entre la teoría y la práctica a través de la creación de contextos narrativos que se basan en:

a) Experimentar la clase como una historia que se está componiendo como un todo, nombrando los caminos educativos que, como grupo-clase se están co-construyendo.

b) Reconocer las narrativas de los estudiantes; trabajar con actividades y recursos narrativos tales como documentales, experiencias del profesorado, autobiografías, imágenes, etc.

Desarrollar ambas perspectivas tiene que ver con la configuración e implementación de contextos de aprendizaje en los que el conocimiento y el sujeto están vinculados en torno a la experiencia y los escenarios de enseñanza (Rivas et al., 2009), haciendo que la creación de contextos narrativos permita resignificar las experiencias escolares y educativas de los estudiantes (Contreras et al., 2019) y ayudar a renovar didácticamente las bases teóricas con las que trabajamos en el aula universitaria (Siciliani et al., 2019).

Poner en el centro de nuestra práctica pedagógica la experiencia y articular la docencia en torno a ésta, permite que el alumnado haga experiencia de ello, lo que implica evocar, "hacer presente una cosa que queda en el fondo […] del pensamiento" (Butarelli y Giardini, 2013, p. 14). Esto implica traer las historias desde el contexto, sentido y la realidad en la que se inscriben, recuperando de ellas esos saberes que, entretejidos y repensados a la luz de los contenidos de cada materia permiten no solo revivirlos sino transformarlos al "ampliar la mirada y hacerla profunda" (Olvera García, 2012, p. 39). Así, las expresiones narrativas que empleamos pasan a ser disparadores que nos posibilitan una resignificación de la experiencia vivida y una recuperación de historias pasadas de la infancia, la escuela, la familia o la vida en comunidad. Historias que habitan en cada uno como imágenes estáticas pero que, en este nuevo tiempo vital se "mueven", se transforman, adquieren otro significado. Por ello, apelar a las experiencias vividas, a las situaciones y circunstancias que quedaron inscriptas en la memoria y/o en el cuerpo muchas veces, mediante este ejercicio de recuperación con sentido pedagógico hace que esas historias individuales se revivan desde otro lugar y perspectiva.

En esta comunicación compartimos el proceso y los resultados del trabajo en el aula con relatos de maestras, mediante los cuales invitamos a nuestros estudiantes de grado a repensar la naturaleza de la práctica docente y de su mirada pedagógica. Mostrando cómo la experiencia supone un movimiento activo de recepción, elaboración y reacción ante lo que se vive (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Resultados

A continuación, se presentan evidencias de los 3 grados involucrados en esta propuesta.

El trabajo de aula que da lugar a las evidencias en el **Grado de Educación Primaria** parte del relato donde una maestra narra cómo vivió y actúo en dos situaciones conflictivas con dos alumnos distintos. Las líneas de esa situación se enmarcan: (1) identificando los límites inherentes a toda situación y práctica pedagógica, (2) indagando en cómo la maestra elabora su concepción de *lo correcto y lo adecuado*, (3) pensando cómo su narración de lo

vivido condiciona su práctica pedagógica y, finalmente, (4) reelaborando su camino de aprendizaje comparando ambas historias.

Las estudiantes fueron detectando cómo el camino de formación pasa y necesita de la reflexión de lo vivido y lo hecho para entender cómo los aprendizajes tienen voluntad transformadora y afectan al sujeto en su integridad, profesional y personalmente. Uno de los estudiantes relata:

> *[Para poder aprender de un alumno] es necesario conocer a la persona que tenemos delante, es decir, su contexto, su situación personal y su personalidad […]. Nosotros deberemos tener la flexibilidad suficiente de poder tener presentes los distintos puntos de vista sobre el alumno y el suyo propio*. (Grupo 5)

Otra de las prácticas llevadas es en una sesión de metodología en el **Grado de Pedagogía** donde se propone hacer un autoestudio usando la biografía narrativa como método. La cantidad de estudiantes son 60, los cuales forman grupos de 2 personas. A partir de una pauta preguntas abiertas van dialogando para ir componiendo su propia historia. En esta dinámica se tratan dos aspectos: 1) la historia de vida como relación entre la experiencia educativa que cada uno tuvo y 2) la proyección profesional, todo ello desde la mirada que aporta lo biográfico-narrativo. Los resultados de esta práctica son muy favorables para la formación y para reflexionar sobre la propia historia de vida, ya que los estudiantes expresaron que les ayudó a pensarse desde la posibilidad de poner su propio saber en el centro de la experiencia de aprender.

Otras de las estrategias utilizadas es el diario de clase con 30 estudiantes de 3º año del **Grado de Educación Social**. El diario es presentado como una construcción colectiva de saberes y relaciones entre quienes forman parte del grupo, propuesta que consiste en compartir con los compañeros/as una única libreta física que cada día se lleva una persona a casa. Escriben lo que le sucede ca da uno (en primera persona) a partir de dos preguntas movilizantes: a) qué te llevas de esta sesión, b) qué es lo que se te ha movido a lo largo de la sesión. Con esto contribuyen a tomar conciencia y reflexionar sobre lo que la experiencia de compartir saberes va dejando a nivel personal y colectivo. Desde esta propuesta el registro invita a una visión holística de la experiencia personal donde se incorpora en el aula el ciclo narrativo-experiencial vivir, narrar, volver a narrar, volver a vivir (Clandinin, 2013). Esta práctica narrativa enriquece desde este aporte metodológico los saberes disciplinares que desde la asignatura se ponen en juego.

Recordar historias vividas como momentos puntuales de su paso por la escuela, el vínculo educativo con alguna maestra o maestro o, malas experiencias educativas posibilitan no solo volver a mirar, sentir y revivir esa realidad pedagógica, sino que, al interrogarla, se vuelven a observar las distintas prácticas educativas que se legitiman en las aulas, las que se dejan al margen o aquellas que directamente no se tienen en cuenta. Y es desde este lugar único y personal, pero construido en relación, desde donde el alumnado construye unos saberes pedagógicos que traspasan lo meramente educativo al ser encarnados de forma experiencial. Esta invitación a transitar caminos personales de formación inimaginados al inicio, en términos generales, les deja huellas en su futuro hacer profesional (Correa, Aberasturi y Chaves, 2020). El aula deviene así en lugar de experiencia, donde se desvelan sentidos y sinsentidos incorporados en la práctica educativa y que al ser reflexionados y repensados enriquecen la formación del alumnado.

Discusión y conclusiones

En el transcurso de las dinámicas narrativas propuestas, las estudiantes han sido capaces de preguntarse acerca de sus propios límites para vincularse con lo educativo, sobre la importancia de atender críticamente las narraciones y el ser conscientes de la existencia y la importancia de nutrir desde la experiencia su relación con el saber (Contreras, 2013). Un ejemplo de ello se expresa en el siguiente relato de una alumna:

> *[Comparando las dos historias de la maestra, observamos] que se comienza sin saber, pero, que con las vivencias que se van experimentando y en la relación con otros, nos vamos creando como profesores (la experiencia te va estructurando). Además, que el aprendizaje de las experiencias llega cuando estas ya han pasado y te brindan la opción de reflexionarlas desde diferentes perspectivas y momentos personales. (Grupo 3)*

Abordar nuestras historias desde una perspectiva experiencial transforma la idea de educación, de rol del educador y de la mirada educativa:

> *El hecho de saber cómo actuar en cada momento, incluso reaccionar adecuadamente desde el primer*

momento, aunque haya imprevistos, es utópico. Es lo que puedes pretender o a lo que puedes aspirar, pero pensamos que la realidad es otra y que siempre habrá alguna situación que no esté entre tus planes y te deje sin saber cómo reaccionar. (Grupo 3)

A raíz de las situaciones vividas fue posible estar abierta a lo nuevo y estar dispuesta a la reflexión. (Grupo 8)

Poner la experiencia en el centro —pasando por la lectura, la escritura, la conversación y la reflexión— ha permitido a nuestros estudiantes elaborar un saber personal en el entretejido de los saberes disciplinares y experienciales (Cifali, 2005), como sujetos íntegros, únicos y relacionales, con una historia y un modo propio de estar y ver el mundo.

Impacto y transferencia

Partir de la experiencia tiene un gran valor en la formación del profesorado, incorporamos el propio ser en el acto de saber, lugar de vínculo y creación de sentido entre teoría y práctica. Constatamos el potencial que tiene el pensar narrativo para transformar la formación inicial. Se puede evidenciar que, al considerar la experiencia, el alumnado se conecta con su propia historia y eso les hace relacionarse de mejor manera con los saberes propios de las asignaturas. La narrativa como mediación posibilita el hecho de habitar el aula universitaria desde una relación propia con el saber.

Son las narrativas las que permiten establecer relaciones propias con el saber, atravesadas de la institucionalidad de la universidad, de la experiencia escolar vivida y del deseo de llegar a ser docente. Desde ese lugar nuestra tarea es la de la mediación, al poner historias entre su experiencia y el contenido de la formación inicial acompañando los encuentros y los desencuentros que toda experiencia supone.

Partir de la experiencia es el reconocimiento a la diversidad social, cultural y epistémica de nuestro alumnado, es una invitación a que ellos/as hagan lo mismo una vez sean maestras/os. Gesto que aspira a que reconozcan al otro/a como un sujeto íntegro, político y ético que es capaz de dar sentido al mundo y formarse en primera persona.

Referencias bibliográficas

Butarelli, A. & Giardini, F. (2013). *El pensamiento de la experiencia*. Ediciones del CREC-Instituto Paulo Freire de España.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura en L. Paquay et al., (coords), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.170-196). FCE.

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315429618

Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga,* 0, 58-75. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Editorial Morata.

Correa Gorospe, J. M., Aberasturi Apraiz, E., & Chaves Gallastegui, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 133-151. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press.

Olvera García, A. P. (2012). *La escuela como punto de encuentro*. En A.P. Olvera García, M. Traveset Vilaginés y C. Parellada Enrich. Raíces, vínculos y alas (pp. 31-67). Grupo CUDEC.

Paredes, A. (2023). *De la escuela a la universidad, indagaciones narrativas*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.

Rivas, J. I., Herrera, D., Jiménez, R., & Leite, A. (2009). *Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje*. En A. García Valcárce, Experiencias de innovación docente universitaria (págs. 0-20). Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Siciliani, J. M., Barrios Tao, H., & Bonilla, B. (2019). Algunas tendencias importantes del enfoque narrativo en educación superior en el área francófona. *Actualidades Pedagógicas, 73*, 51-69.

La formación de mujeres víctimas del conflicto en los territorios como estrategia de desarrollo para enfrentar los desafíos socioeconómicos del sector textil de la ciudad de cúcuta

Martha Rocío Flórez Leal [1, 19]
Jairo Alberto Cárdenas [2, 20]
[1] *Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO- Cúcuta, Colombia*
[2] *Centro Tecnológico de Cúcuta –CTC-, Colombia*

Resumen

Cúcuta enfrenta desafíos económicos y sociales, incluyendo población victimas de conflicto, migración irregular, desempleo y pobreza. El sector textil, como motor productivo, presenta junto con la alcaldía y la Cooperación Alemana – GIZ, un proyecto de formación para formar en capacidades del sector y ubicarlas en empleos productivos. La destrucción de las redes sociales y la dificultad para acceder al mercado laboral perpetúan la pobreza, especialmente entre las mujeres cabeza de hogar. El proyecto tuvo como objetivo la formación técnica de mano de obra para el sector textil, con énfasis en mujeres víctimas del conflicto y la migración. Los objetivos específicos incluyeron la caracterización socioeconómica de la población y el fortalecimiento de la empleabilidad mediante cursos de formación técnica. La iniciativa buscó impulsar un crecimiento económico sostenible y amplio, abordando los desafíos específicos que enfrenta la población afectada por el conflicto armado y la migración en la región; con ello se logró impactar 239 mujeres que lograron vinculación laboral en el sector textil o creación de emprendimientos, aportando a transformación de vidas y generando mano de obra calificada al sector textil de la región.

Palabras Clave: Mujeres, Desplazamiento forzado, migración, formación, empleabilidad, textil

Abstract

Cúcuta faces economic and social challenges, including population victims of conflict, irregular migration, unemployment and poverty. The textile sector, as a productive engine, presents, together with the mayor's office and the German Cooperation - GIZ, a training project to train the skills of the sector and place them in productive jobs. The destruction of social networks and the difficulty of accessing the labor market perpetuate poverty, especially among female heads of household. The project aimed to provide technical training of labor for the textile sector, with emphasis on women victims of conflict and migration. The specific objectives included the socioeconomic characterization of the population and the strengthening of employability through technical training courses. The initiative sought to promote sustainable and broad economic growth, addressing the specific challenges faced by the population affected by armed conflict and migration in the region; With this, it was possible to impact 239 women who achieved employment in the textile sector or created businesses, contributing to the transformation of lives and generating qualified labor for the textile sector in the region.

Keywords: Women, Forced displacement, migration, training, employability, textile

Introducción

En el contexto de Cúcuta y su área metropolitana, se enfrentan desafíos notables, como la migración irregular, desempleo, pobreza e inseguridad, característicos de una zona fronteriza en crisis. No obstante, el sector textil y las manufacturas, como pilar productivo de la ciudad, pueden ser clave para abordar estos problemas. El sector busca contribuir al desarrollo mediante proyectos que generen empleo y soluciones a los desafíos mencionados. Un proyecto de formación en colaboración con la Cooperación Alemana - GIZ destaca, centrándose en la prestación

19 Magister en Gestión de Tecnología Educativa, Profesor Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO - Cúcuta. Correo: martha.florez@uniminuto.edu

20 Magister en diseño, gestión y gerencia de proyectos, MBA. Universidad de Yacambú, Venezuela. Correo: investigacion@ctc.edu.co

de servicios de formación técnica a través del Centro Tecnológico de Cúcuta. La propuesta se enfoca en lograr generación de ingresos a través de la formación en competencias y emprendimientos para la población afectada por el conflicto armado colombiano, empleando la metodología LEAN MANUFACTURING. El proyecto tiene un horizonte de ejecución de 48 meses, respaldado por una inversión en maquinaria proveniente de la Cooperación Alemana - GIZ, buscando mejorar las condiciones económicas y sociales de los participantes. Bajo estas consideraciones, se analizan los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS, y se establece que la propuesta impactara directamente a Obj. 1 Fin de la Pobreza, Obj. 8 Trabajo decente y crecimiento económico, Obj. 10 Reducción de la Desigualdad, Obj. 11 Ciudades y comunidades sostenibles y Obj. 12 Producción y consumo responsable.

Marco Teórico

Método

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo dentro del paradigma positivista, buscando describir y explicar las causas de los problemas, así como generalizar, extrapolar y universalizar los hallazgos. Se llevó a cabo como un estudio de campo, basado en la recolección de datos primarios directamente de la realidad de las personas y familias víctimas del conflicto armado en Cúcuta y su área metropolitana. La población objetivo fueron mujeres víctimas del conflicto y migrantes registradas en la documentación de la Secretaría de Postconflicto de la alcaldía de Cúcuta. La muestra se seleccionó mediante muestreo sistemático, enfocándose en personas con la documentación que las certifica como víctimas del conflicto o población migrante. La recolección de datos primarios se realizó a través de cuestionarios con preguntas cerradas sobre la caracterización socioeconómica de los participantes, alineándose con los objetivos de la investigación. se implementó una encuesta de caracterización utilizando un cuestionario detallado para recopilar datos relevantes de la población objetivo. Este cuestionario fue diseñado para obtener una comprensión profunda de las necesidades, habilidades y aspiraciones de los individuos.

Además, se realizó un trabajo de campo en colaboración con las entidades asociadas al proyecto para obtener una visión práctica y en tiempo real de la situación. Paralelamente, se llevaron a cabo capacitaciones en desarrollo de competencias utilizando la metodología Lean Manufacturing. Estas capacitaciones estuvieron orientadas a mejorar la eficiencia y productividad de los participantes, equipándolos con habilidades prácticas y teóricas para optimizar los procesos de producción. Finalmente, se implementó un trabajo práctico como práctica laboral, permitiendo a los participantes aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en un entorno de trabajo real. Este enfoque integral aseguró una investigación exhaustiva y proporcionó resultados valiosos para el proyecto.

Resultados

En la caracterización Socio Económica de la población vinculante es importante contextualizar que Cúcuta, oficialmente San José de Cúcuta, es la capital del Norte de Santander y cuenta con 1.046.347 habitantes en la zona metropolitana, que incluye los municipios de Cúcuta, Villa del Rosario, Los Patios, El Zulia, San Cayetano y Puerto Santander. Que en los diferentes informes de migración se determina como principal migrante al departamento la población venezolana, que, para febrero de 2022, Migración Colombia estimaba que había unos 167.678 venezolanos en Cúcuta. Sin embargo, esta cifra podría haber cambiado después del nuevo gobierno. Entidades como USAID, presentan un reporte que, para abril de 2023, aproximadamente el 21,7% de la población en Cúcuta son migrantes y colombianos retornados, lo que representa un aumento en el último año. De esta población la situación Socioeconómica, el 66% de los migrantes en la ciudad están por debajo de la línea de pobreza. Esto plantea preocupaciones sobre el perfil de los migrantes y retornados que llegan a la ciudad fronteriza.

Este contexto genera un impacto humanitario a la ciudad de Cúcuta al ser uno de los principales pasos fronterizos y de inter-relacionamiento entre Colombia y Venezuela. Uno de los aspectos relevantes del proyecto es mitigar este impacto a través de la formación de competencias laborales y la inclusión laboral inmediata con el propósito de apoyar proyectos de vida de estas personas y aportar al desarrollo económico de la región con mano de obra calificada que atiende las necesidades del sector textil.

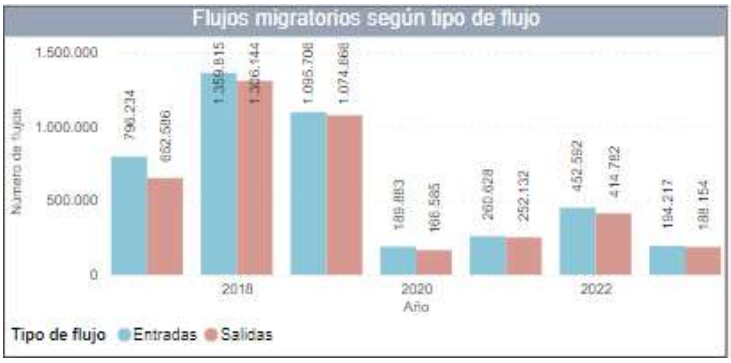


Figura 1.
Flujos migratorios de Población venezolana desde y hacia Colombia
Fuente: DNP. https://2022.dnp.gov.co/DNPN/observatorio-de-migracion/Paginas/Flujos-Migratorios.aspx

Del total de esta población encontramos que el 27% por ciento de las mujeres registradas se encuentran en la región andina y que de esa población el 70% de las mujeres registradas están en edad productiva entre los 18 y 59 años y que las mujeres registradas en el Sisben el 33% se encuentran en pobreza extrema.

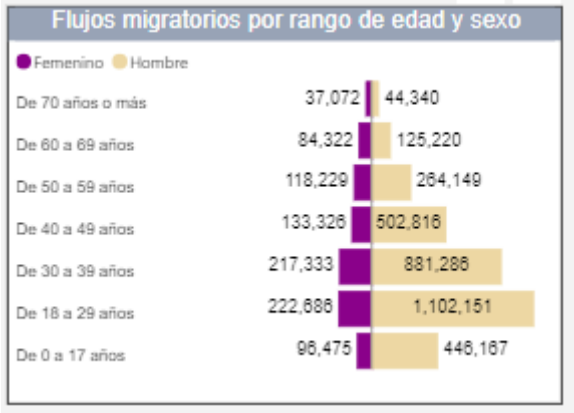


Figura 2.
Flujos migratorios de Población venezolana desde y hacia Colombia
Fuente: DNP. https://2022.dnp.gov.co/DNPN/observatorio-de-migracion/Paginas/Flujos-Migratorios.aspx

En el aspecto de sostenibilidad social que es la retribución que el proyecto buscó que las diferentes comunidades que hacen parte de los beneficiarios, tuvieran la oportunidad de mejorar su entorno y la aceptación y apoyo por parte de la sociedad. El proyecto logró incrementar el desarrollo social del municipio de Cúcuta, primeramente, en las comunidades de mujeres y sus familias desplazadas por el conflicto armando o migración en el territorio, al mejorar los procesos productivos pueden tener una mejor calidad laboral, por otro lado, la reducción de la informalidad.

Respecto a la sostenibilidad económica que es la capacidad que se tiene de mantenerse financieramente y generar una retribución a los beneficiarios e inversionistas, como finalidad tiene que el proyecto sea sostenible económicamente en el tiempo. En el caso del presente proyecto, se aprovecharon los recursos provenientes del aporte Cooperación Alemana - GIZ para fortalecer a las comunidades de la región.

Fortalecimiento de los procesos de empleabilidad en las mujeres víctimas del desplazamiento forzado y mujeres migrantes mediante cursos de formación técnica. Con iniciativa de la Alcaldía de Cúcuta se desarrolla la estrategia denominada Escuelas Taller, estrategia que conecta la academia a través de estudios técnico-prácticos impartida por el Centro Tecnológico de Cúcuta, con el empresariado que requiere mano de obra calificada y ofrece oportunidades laborales formales, buscando crear la inclusión socio-económica especialmente para población vulnerable, cómo población migrante o víctima que por falta de recursos no logra estudiar para obtener un trabajo calificado y formal. En esta estrategia se graduaron 4 cohortes desde el año 2021 al 2023.



Figura 3.
Cohorte de estudiantes del programa Escuela Coser y stakeholders
Fuente: Centro Tecnológico de Cúcuta

Las Escuelas Taller surgieron como una iniciativa para abordar la necesidad de formación específica y calificada y así mismo, contribuir a mejorar el empleo formal en la ciudad de Cúcuta del sector manufacturero. Esta necesidad se hizo más evidente debido a la tasa de informalidad del 69%, (empleo informal) y de desempleo del 12,9%, según datos de la DIAN en enero del año 2022.

Discusión y conclusiones

Este proyecto se llevó a cabo mediante la creación de alianzas estratégicas con agencias de cooperación internacional. La Agencia de Cooperación Alemana GIZ y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID unieron sus esfuerzos para alcanzar el objetivo deseado. Además, contamos con la colaboración de otros actores municipales, como la Secretaría de Desarrollo Social, la Cámara de Comercio de Cúcuta, gremios como CORPOMODA, CORPOINCAL, organizaciones sin ánimo de lucro como la Fundación Juventud Líder y el sector privado, representado por empresarios del sector de la confección y el calzado.

Gracias a esta estrategia, el CTC logró impactar a 239 personas, en su gran mayoría población víctima de desplazamiento forzado, migrantes y personas en situación de vulnerabilidad. Se puso un énfasis claro en las mujeres y madres cabeza de familia, quienes participaron en cursos cortos de formación. Este proceso de formación estuvo acompañado por otras estrategias, como el apoyo psicosocial constante, la asistencia en transporte y, lo más importante, la gestión empresarial para facilitar su inserción laboral deseada. Todo esto se llevó a cabo a través de los Talleres Escuela COSER, Taller Escuela Juventud Líder, Taller Escuela TEXTIL DORCAS y Taller Escuela Calzado.

Adicionalmente, en el marco de la Escuela Taller COSER, se amplió la capacidad de infraestructura física gracias la donación de la Agencia de Cooperación Internacional GIZ, con la entrega de dos (2) salones completamente dotados de 54 máquinas de costura de última tecnología, materiales de formación, sillas, mesas, estanterías de almacenamiento de telas.

Impacto social y transferencias

El proyecto ha logrado incrementar el desarrollo social en Cúcuta, especialmente en las comunidades de mujeres y sus familias desplazadas por el conflicto armado o migración. Al mejorar los procesos productivos, estas comunidades pueden tener una mejor calidad laboral y reducir la informalidad lo que genera un impacto positivo a nivel social.

Se convierte en un logro académico al poder articular la triada de estado, empresa y educación a través de la estrategia denominada Escuelas Taller, que ha fortalecido la empleabilidad de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado y mujeres migrantes que lograron adquirir competencias e en el manejo de máquinas de manufactura para el sector textil de la ciudad bajo una nueva metodología en el sector textil denominada lean manofacturing.

El proyecto ha demostró ser sostenible económicamente al aprovechar los recursos provenientes del aporte de la Cooperación Alemana - GIZ para fortalecer a las comunidades de la región. Además, la formación de competencias laborales y la inclusión laboral inmediata contribuyen al desarrollo económico de la región con mano de obra calificada.

La ciudad de Cúcuta, siendo uno de los principales pasos fronterizos entre Colombia y Venezuela, enfrenta un impacto humanitario significativo debido a la migración y con este proyecto buscó mitigar este impacto apoyando los proyectos de vida de estas personas y contribuyendo al desarrollo económico de la región.

Referencias bibliográficas

Alcaldía de Cúcuta. (2021). Plan de Desarrollo 2020 – 2023 "Cúcuta 2050 Estrategia de Todos". Retrieved from https://cucuta.gov.co/pagina/wp-content/uploads/2021/10/51031_sgr-capitulo-alcaldia-municipal-de-san-jose-de-cucuta.pdf

Barker, B. (1998). The identification of factors affecting change towards best practice in manufacturing organizations. Management Decision, 36, 549–556.

Billesbach, T. (1994). Applying lean production principles to a process facility. Production and Inventory Management Journal, 35, 3–14.

Cámara de Comercio de Cúcuta. (2021). Informe de Gestión 2020 - camara de comercio de cucuta. Cámara de Comercio de Cúcuta. Retrieved September 23, 2022, from https://www.cccucuta.org.co/media/Transparencia_2021/InformedeGestion2020CCC.pdf

DANE. (2018). Censo de Población y Vivienda 2018. Retrieved August 11, 2022, from https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018

DANE. (2021). La información del DANE en la toma de decisiones regionales Cúcuta, NS. Retrieved August 11, 2022, from https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/220201-InfoDane-Cucuta-Norte-de-Santander.pdf

DANE. (2022). La información del DANE en la toma de decisiones regionales Cúcuta, NS. Retrieved August 11, 2022, from https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/220201-InfoDane-Cucuta-Norte-de-Santander.pdf

Davis, R. (2019). Rachael Davis. Textiles Panamericanos. Retrieved September 23, 2022, from https://textilespanamericanos.com/textiles-panamericanos/2019/09/colombia-crece-importancia-de-la-industria

Dennis, P. (2007). Lean production simplified. New York: Productivity Press.

DNP. (2008). Documento CONPES 3527. Retrieved August 11, 2022, from https://www.ica.gov.co/getattachment/9ead52fd-f432-4175-b42a-484ea0662194/2008CN3527.aspx

DNP. (2013). DEFINICIONES UNIFICADAS PARA LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS MANUALES, GUIAS INSTRUCTIVOS Y PRESENTACIONES. Bogota, Colombia.

DNP. (2014). CCOMPES 3819 POLÍTICA NACIONAL PARA CONSOLIDAR EL SISTEMA DE CIUDADES EN COLOMBIA. Retrieved from https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3819.pdf

DNP. (2016). CONPES 3866. Retrieved August 11, 2022, from https://www.resourcedata.org/dataset/7a5b1704-7628-4f27-8c95-8ee1c85608b1

DNP. (2018). ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN COLOMBIA. Retrieved from https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf

DNP. (2019). COMPES 3956. Retrieved from https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/econ%C3%B3micos/3956.pdf

DNP. (2020). Documento CONPES 3918 “estrategia para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en Colombia. Retrieved August 11, 2022, from https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/modalidades/documento-conpes-3918-estrategia-para-la-implementacion-de-los-objetivos-de-desarrollo

DNP. (2021). Documento CONPES 4011 - Minciencias. Retrieved August 11, 2022, from https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/4011.pdf

DNP. (2021). Documento CONPES 4023 reactivación económica. Retrieved August 11, 2022, from https://competitivas.gov.co/noticias/documento-conpes-4023-reactivacion-economica.

DNP. (2022). DNP - Territata - Ficha de Cúcuta. Retrieved August 11, 2022, from https://territata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/54001

Gobernación de Norte de Santander. (2022). Plan de Desarrollo Norte de Santander 2020 - 2023. Retrieved August 11, 2022, from https://www.nortedesantander.gov.co/plan-de-desarrollo-norte.

Ibáñez, A. M., y A. Moya (2007). La población desplazada en Colombia: Examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales. Informe final presentado a la Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad (MERPD). Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, Colombia.)

James, T. (2006). Wholeness as well as leanness. Manufacturing Engineer, 85, 14–17.

Meertens, D. (2005). Tierra, Derechos y Género Leyes, Políticas y Prácticas en Contextos de Guerra y Paz. Informe final de la Consultoría sobre Derechos de las Mujeres a la Tierra presentado a UNIFEM. Conflict on Women and Women’s Role in Peace-building”. UNIFEM. NY, EEUU.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Bogotá DC.: Editorial Planeta.

Nystuen, T. (2002). ‘Big results with less’, Quality Progress, 35, 10, pp. 51–55.

Oliver, N. (1996). Lean production practices. British Journal of Management, 7, 1–10.

Salaheldin, S. I. (2005). JIT implementation in Egyptian manufacturing firms: Some empirical evidence. International Journal of Operations & Production Management, 25, 354–370.

Siekman, P. (2000). Cessna tackles lean manufacturing. Fortune, 141, 222–231.

Sohal, A., & Eggleston, A. (1994). Lean production: Experience amongst Australian organizations. International Journal of Operations and Production Management, 14, 1–17.

Solunion. (2021). Industria Textil en 2021: Panorama del sector en Colombia. Solunion Colombia. Retrieved September 23, 2022, from https://www.solunion.co/blog/industria-textil-en-2021-panorama-del-sector-en-colombia.

Stanleigh, M. (2008). Effecting successful change management initiatives. Industrial and Commercial Training, 40, 34–37.

Taylor, D., & Brunt, D. (Eds.). (2001). Manufacturing operations. London: Thompson.

UNIFEM (2002). “Women, War and Peace: The Independent Experts’ Assessment on the Impact of Armed

Vasilash, G. (2001). Lean: A silver lining. Automotive Design and Production, November, 1–3.

Womack, J. P., & Jones, D. T. (1996). Lean thinking. Banish waste and create wealth in your corporation. New York: Simon & Schuster.

Autopercepción del nivel competencial inicial para ejercer la docencia en docentes de secundaria en formación. Análisis según especialidades en el itinerario Científico-Tecnológico (ProficiencyIn+E)[21]

Mª Cristina Núñez del Río [1]
Arturo Caravantes Redondo [1]
Iciar Pablo-Lerchundi [1]
Ana Jiménez Rivero [1]
José Luis Martín Núñez [1]
Alexandra Míguez-Souto[1]
[1] *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España*
email mc.nunez@upm.es

Resumen

Promover el desarrollo competencial del profesorado desde la formación inicial se postula como herramienta clave para la mejora de la calidad educativa. El objetivo de este trabajo es explorar el nivel competencial inicial de docentes de secundaria en formación, tomado como referencia la rúbrica ProficiencyIn+E. Participaron un total de 94 estudiantes del Itinerario Científico-Tecnológico del Máster de Secundaria de la UPM, que indicaron su propio nivel de autopercepción competencial en una escala Likert de 0 a 3. Los resultados muestran promedios con valores entre 1 y 2, en consonancia con la fase inicial de formación. Solo en 3 de las 11 competencias se ponen de manifiesto diferencias significativas entre el estudiantado de diferentes especialidades. En concreto en AD-Atención a la diversidad, DM- Dominio de la materia y actualización y TC-Tecnológica. No se aprecian diferencias por género. El seguimiento de la autopercepción a lo largo de la formación inicial, especialmente después de la fase de prácticas, permitirá adaptar la formación inicial en el marco de las disposiciones legales.

Palabras clave: Autoevaluación – calidad de la educación – formación de profesores - enseñanza secundaria

Abstract

Promoting teacher competency development from initial training can become a key tool to improving educational quality. The objective of this work is to explore the initial competency level of secondary school teachers in training, using the ProficiencyIn+E rubric as a reference. A total of 94 students from the Scientific-Technological Itinerary of the Secondary Education Master's Program at UPM participated, indicating their own level of self-perceived competency on a Likert scale from 0 to 3. The results show averages with values between 1 and 2, in line with the initial training phase. Only in 3 out of the 11 competencies are significant differences evident among students from different specialties, specifically in AD-Diversity Attention, DM-Subject Mastery and Update, and TC-Technological Competence. No differences are observed by gender. Monitoring self-perception throughout initial training, especially after the internship phase, will allow for adapting initial training within the framework of legal provisions.

Keywords: Self-evaluation - teaching quality – teaching education – secondary education

21 ProficiencyIn+E. Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia (EDU2015-63844-R, MINECO/FEDER).

Introducción

La sociedad del siglo XXI, con los cambios vertiginosos que ha traído especialmente el avance de la tecnología y la digitalización, que imprimen rapidez y expansión a las transformaciones que se producen a diario, precisa docentes implicados, comprometidos con el cambio social, reflexivos, adaptativos, investigadores y colaborativos (López y Durán, 2021; Magro y Fernández-Enguita, 2017; Sánchez-Tarazaga y Matarranz, 2023). Profesionales competentes, bien formados, verdaderos agentes de cambio en sus centros educativos y entorno social. La formación inicial que reciben se convierte en piedra angular que incide directamente en la calidad del sistema educativo, en los resultados de aprendizaje que los estudiantes lograrán en un futuro próximo (OCDE,2019). Considerando que el 52% del profesorado español manifiesta que se siente insuficientemente preparado (TALIS, 2018) y que los últimos datos del informe *El profesorado en España* (SM, 2023) revelan el aumento del malestar docente, con pérdida de ilusión por la profesión, al tiempo que se incrementa la indiferencia y el distanciamiento, urge fortalecer el proceso formativo, incrementando la conciencia individual del desarrollo competencial para ejercer la profesión docente.

Numerosas investigaciones en las últimas décadas han propuesto diferentes sistemas de valoración de competencias docentes para profesionales en ejercicio (ver García et al. 2021, para una revisión). La rúbrica ProficiencyIn+E (García et al. 2017) define 11 competencias docentes para la inclusión y la excelencia, organizadas en torno a los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996). Se ha convertido en un instrumento de autoevaluación que sintetiza, operativiza y orienta las necesidades formativas de docentes en ejercicio.

Por otro lado, la Orden ECI/3858/2007 regula actualmente la formación inicial de los aspirantes a la docencia en educación secundaria en nuestro país. Define las competencias que han de desarrollar y adquirir los estudiantes para ejercer como docentes en la etapa de secundaria, marcando un itinerario formativo que habrá de dotarles de conocimientos, habilidades y estrategias para resolver los retos que cada estudiante le ha de presentar.

La comunicación que se presenta busca describir el punto de inicio de docentes en formación en cuanto a su autopercepción competencial para la docencia y analizar posibles diferencias en razón de las especialidades de acceso al Máster de Formación del Profesorado (MES), en el itinerario Científico Tecnológico.

Método

Participantes

Participan en el estudio 94 estudiantes del itinerario científico-tecnológico del MES impartido en la UPM en el curso 2023-2024. El perfil es heterogéneo, tanto en edad ($\bar{X}$ =33,8 años, s= 11,6, min= 21 y Max=59), como en titulaciones de procedencia, interés y motivaciones. La distribución en cuanto a género presenta una proporción bastante equilibrada (53,19% mujeres, 45,74% varones; 1 estudiante no quiso indicar).

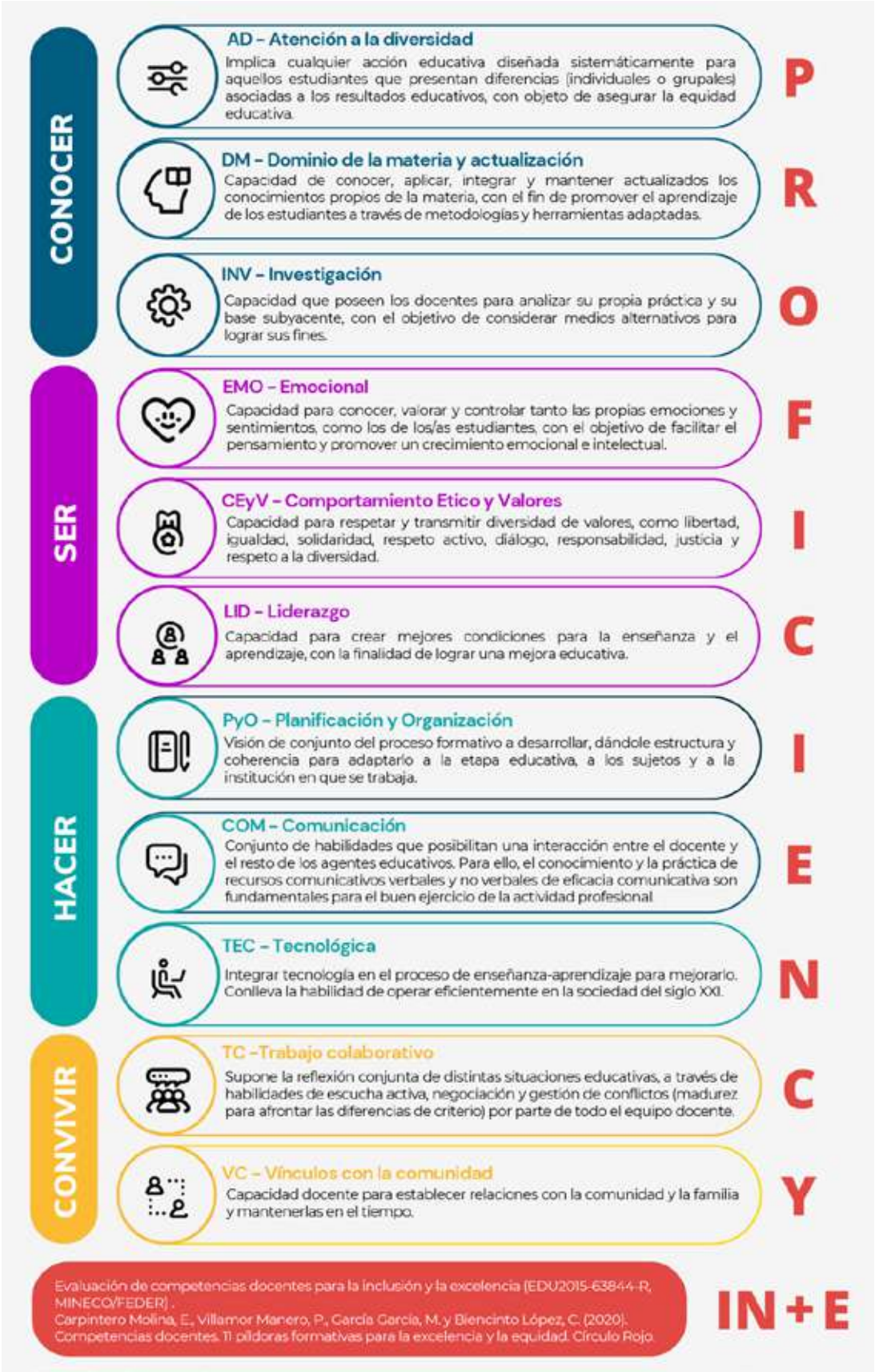


Figura 1

Definiciones de competencias docentes para la inclusión y excelencia- ProficiencyIn+E

Fuente: Elaboración propia basada en ProficencyIn+E

Instrumento y procedimiento

Se toma como referencia las definiciones de las 11 competencias que conforman la rúbrica ProficiencyIn+E (figura 1) y se pide a los estudiantes que autoevalúen su propio nivel competencial en una escala tipo Likert de 4 niveles (de 0 a 3), en el momento actual en el que inician la formación para ejercer la docencia en secundaria.

En la primera sesión del curso, celebrada de forma conjunta con todos los estudiantes asistentes de las 4 especialidades (Tecnología, Expresión Gráfica, Física y Química y Matemáticas), tras el saludo y bienvenida, completaron la encuesta inicial de autopercepción competencial docente.

A través de ANOVA, y mediante el SPSS versión 26, se analizaron las diferencias de medias en cada una de las variables consideradas. Como factores se tomó en cuenta la especialidad cursada como interés principal. Se consideró también valorar posibles diferencias en función del género de los docentes en formación.

Resultados

Los datos descriptivos de cada competencia, por especialidades y en total, junto con los resultados del ANOVA se presentan en la tabla 1. La figura 2 representa los valores promedio obtenidos en cada competencia por especialidades. En general, se aprecia un perfil medio de autopercepción competencial moderado, con valores medios en torno al 1,5, punto medio de la escala. El perfil medio más bajo corresponde al estudiantado de la especialidad de Expresión Gráfica, mostrando un perfil medio mayor el alumnado de Matemáticas.

Los datos cumplen criterios de homogeneidad de varianza en la prueba de Levene. Los análisis no arrojan diferencias significativas en razón del género del alumnado[22], pero sí en tres de las competencias valoradas: AD-Atención a la diversidad, DM-Dominio de la materia y TEC-Tecnológica. Los contrastes posteriores descubren diferencias significativas entre pares de especialidades, y así en AD, $\bar{X}_{MAT} > \bar{X}_{TEC}$ (p=.010; tamaño del efecto d=0.85) y casi es mayor significativamente que $\bar{X}_{EG}$ (p=.054). En DM, $\bar{X}_{TEC} > \bar{X}_{EG}$ (p=.050; tamaño del efecto, d=0.79). En TEC, los resultados se resumen en ($\bar{X}_{TEC} = \bar{X}_{MAT}$)> $\bar{X}_{EGC}$ (p=.037 y p=.041; tamaño del efecto, d=.82).

Tabla 1

Resultados ANOVA competencias docentes en función de la especialidad cursada

**p<.05*

	Especialidad	N	$\bar{X}$	s	gl	F	p
AD-Adaptación Diferencias	TC	27	1,00	0,734	3,90	4.187	.008*
	EG	18	1,06	0,539			
	MAT	26	1,65	0,797			
	FyQ	23	1,17	0,778			
	TOTAL	94	1,23	0,768			
DM-Dominio de la materia y actualización	TC	27	1,70	0,669	3,90	2,832	,043*
	EG	18	1,11	0,758			
	MAT	26	1,58	0,703			
	FyQ	23	1,35	0,775			
	TOTAL	94	1,47	0,743			
INV-Investigación	TC	27	1,30	0,823	3,90	0.610	.610
	EG	18	1,06	0,639			
	MAT	26	1,35	0,797			
	FyQ	23	1,13	0,968			
	TOTAL	94	1,22	0,819			

22 Se omiten los datos en razón del espacio

EMO- Emocional	TC	27	1,48	0,893	3,90	0.690	.560
	EG	18	1,39	0,778			
	MAT	26	1,62	0,697			
	FyQ	23	1,74	1,010			
	TOTAL	94	1,56	0,850			
CEyV – Compromiso ético y valores	TC	27	1,89	0,801	3,90	0.096	.962
	EG	18	1,78	0,943			
	MAT	26	1,85	0,784			
	FyQ	23	1,91	0,949			
	TOTAL	94	1,86	0,850			
LD-Liderazgo	TC	27	1,15	0,718	3,90	0.534	.660
	EG	18	0,89	0,583			
	MAT	26	1,15	0,784			
	FyQ	23	1,04	0,928			
	TOTAL	94	1,07	0,765			
PyO- Planificación y Organización	TC	27	1,41	0,888	3,90	1.748	0.163
	EG	18	0,89	0,758			
	MAT	26	1,15	0,925			
	FyQ	23	1,43	0,896			
	TOTAL	94	1,24	0,888			
CM- Comunicación	TC	27	1,59	0,636	3,90	1.334	.268
	EG	18	1,22	0,808			
	MAT	26	1,54	0,905			
	FyQ	23	1,70	0,765			
	TOTAL	94	1,53	0,786			
TC- Tecnológica	TC	27	1,89	0,801	3,90	3.554	.017*
	EG	18	1,11	0,758			
	MAT	26	1,88	0,864			
	FyQ	23	1,48	1,163			
	TOTAL	94	1,64	0,949			
TC- Trabajo colaborativo	TC	27	1,63	0,792	3,90	0.715	.545
	EG	18	1,33	0,840			
	MAT	26	1,58	0,809			
	FyQ	23	1,70	0,876			
	TOTAL	94	1,57	0,823			
VC- Vínculos con la comunidad	TC	27	1,07	0,958	3,90	1.065	.368
	EG	18	1,17	0,786			
	MAT	26	1,38	0,852			
	FyQ	23	1,48	0,947			
	TOTAL	94	1,28	0,897			



Figura 2

Medias Autopercepción Competencias Docentes por especialidad cursada – septiembre 2023

Discusión y conclusiones

La profesión docente es exigente y requiere una preparación acorde con la responsabilidad social que comporta. La reflexión personal de cada docente en formación en torno a la autopercepción de su propio nivel de desarrollo competencial ofrece un punto de partida muy interesante para tomar conciencia de fortalezas y debilidades. El refuerzo formativo dirigido a la mejora competencial permitirá mejorar la calidad de la educación, a través de la mejora de los resultados educativos de los estudiantes a quienes atiendan (OECD,2019; López y Durán, 2021).

Los docentes de secundaria en formación presentan un perfil competencial inicial discreto, al tiempo que, variado en el que se manifiestan ligeras diferencias en razón de la especialidad cursada, quizás por las titulaciones de procedencia del estudiantado de las mismas. Será interesante conocer la evolución del desarrollo competencial al finalizar la formación del máster, especialmente después de realizar la estancia de prácticas en los centros educativos, analizando la evolución de las diferencias entre especialidades.

Impacto y transferencia

Impulsar la formación inicial del profesorado de secundaria incidirá en su trasformación como verdaderos agentes de cambio. Promoverá la sensibilización hacia la innovación educativa, destacando la necesidad de aprender a lo largo de la vida profesional. Sin duda, dada la capital importancia del docente como facilitador de aprendizajes significativos y profundos, su mejor desarrollo competencial contribuirá a la sociedad del conocimiento, mejorando los resultados educativos de su posterior alumnado.

Se espera que la autoevaluación inicial del nivel de competencia favorezca que el profesorado de secundaria en formación se sienta mejor preparado para el ejercicio profesional, en un contexto complejo y exigente. Se espera que su ejercicio profesional futuro genere ecosistemas educativos de éxito, en las que se desarrollen buenas prácticas para la inclusión y la excelencia, y, a largo plazo, repercuta en la transformación de la sociedad, en respuesta al ODS4 (Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos).

Referencias bibliográficas

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. pp 91-103.

García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C., Arias, J., Bravo, J.L, Caravantes, A., del Mazo, J.C., Martínez, S., Sánchez, J.A., González, D., Arias, J.M., Pérez, H., Burguera, J., … Ramos, G. (28-30 de junio de 2017). Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia AIDIPE. Salamanca, España.

García-García, M., Biencinto, C.; Carpintero, E., Villamor, P., & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE, 27*(1), art. 2. http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798

Fundación SM (2023). El profesorado en España 2023. Fundación SM. https://www.grupo-sm.com/sites/sm-espana/files/resources/imagenes/Comunicaci%C3%B3n/FundacionSM/educobarometro/El-profesorado-en-Espa%C3%B1a-2023_OES-FSM.pdf

López, A.M. y Durán, G. (2021). La educación y formación como palanca permanente de cambio. *Economistas*, *174*, 85-100.

Magro C.y Fernández-Enguita, M. (2017). El compromiso educativo. Minerva: *Revista del Círculo de Bellas Artes*, *28*, 71-76.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje Informe español. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html

OECD (2019). A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/cf74e549-en

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Roles de los y las profesionales de la red integrada de orientación educativa en Aragón, percepciones del profesorado

Esperanza Cid Romero
Ana Cristina Blasco Serrano
Belén Dieste Gracia
Raquel Pérez Ordás
Universidad de Zaragoza/España
esperanzacid@unizar.es

Resumen

La presente comunicación forma parte de un estudio más amplio sobre las funciones y roles dentro la Red Integrada de la Orientación Educativa en Aragón (España). Hemos partido de la identificación de roles propuestos por Boza et al., (2007) y su relación con las funciones de la Red Integrada de la Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. El objetivo de esta comunicación es conocer cuáles son los roles que identifica el profesorado a los servicios de orientación. La muestra está compuesta por 442 docentes de todas las Etapas Educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, que cumplimentaron un cuestionario ad hoc. Los datos han sido analizados estadísticamente, desde un enfoque descriptivo e inferencial, con el programa estadístico informático SPSS.v26. Los resultados señalan que el profesorado ha destacado el rol de asesor, el rol de formador en educación inclusiva, el rol de evaluador de necesidades y el rol de mediador. Con el resto de los roles apenas se han encontrado datos relevantes, no siendo valorados por parte del profesorado, el rol de agente de cambio, el rol de experto, el rol de docente,el rol de coordinador y el rol de investigador.

Palabras clave: atribución de roles, orientación escolar y personal docente.

Abstract

This communication is part of a broader study on the functions and roles within the Integrated Network of Educational Guidance in Aragon (Spain). We have started from the identification of roles proposed by Boza et al., (2007) and their relationship with the functions of the Integrated Educational Guidance Network of the Autonomous Community of Aragon. The objective of this communication is to know what roles the teachers identify in the guidance services. The sample is made up of 442 teachers from all Educational Stages of the Autonomous Community of Aragon, who completed an ad hoc questionnaire. The data have been analyzed statistically, from a descriptive and inferential approach, with the SPSS.v26 computer statistical program. The results indicate that the teachers have highlighted the role of advisor, the role of trainer in inclusive education, the role of needs assessor and the role of mediator. With the rest of the roles, hardly any relevant data has been found, and the role of change agent, the role of expert, the role of teacher, the role of coordinator and the role of researcher have not been valued by the teaching staff.

Keywords: attribution of roles, school guidance and teaching staff.

Introducción

Las funciones de la Red Integrada de la Orientación Educativa, vienen determinadas por la normativa educativa. En el caso de Aragón, a través de la Orden ECD/913/2023, de 11 de julio. En dicha orden, se detallan las funciones comunes y específicas dentro de los servicios de orientación. Bolívar (1999) indica que funciones y roles no son lo mismo. Éstos últimos, se configuran dinámicamente en un proceso de construcción y negociación y pueden determinar las distintas funciones. Asimismo, matiza que los roles pueden alterar las percepciones iniciales y expectativas previas. Estas razones nos indican que no es fácil legitimar y construir un rol del profesional de la Orientación Educativa, ya que depende de las percepciones y reconocimiento de las personas asesoradas, en este caso del profesorado. Además, puede haber resistencias para aceptar dicho rol. En este sentido, Boza et al.,(2007) realizó una revisión bibliográfica con los distintos roles que podemos encontrar dentro de la orientación educativa.

Tabla 1

Clasificación de los roles.

ROL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	REFERENCIAS
ASESOR	Sears y Coy (1991) Bisquerra (1992) Reppeto (1995) Montané y Martínez (1994) Jiménez (1997) Solé (1998) Santana (1998) ASCA (1999) CIO (2002)
AGENTE DE CAMBIO	Bisquerra (1992) Montané y Martínez (1994) Reppeto (1995) Jiménez (1997) Solé (1998) Santana (1998) Rodríguez (1995,1998)
TERAPEUTA INDIVIDUAL	Jiménez (1997) Sears y Coy (1991) ASCA (1999) CIO (2002)
EXPERTO	Montané y Martínez (1994) Jiménez (1997) Solé (1998) CIO (2002)
FORMADOR	Montané y Martínez (1994) Jiménez (1997) CIO (2002)

(1) Se ha respetado la clasificación de los autores y se sobreentiende la igualdad de género.

DISEÑADOR DINAMIZADOR DE PROGRAMAS	Sears y Coy (1991)
EVALUADOR NECESIDADES Y PROGRAMAS	Montané y Martínez (1994) Montané (1996)
INVESTIGADOR	Montané y Martínez (1994)
COORDINADOR	Sears y Coy (1991) ASCA (1999)
MANAGER	Sears y Coy (1991) ASCA (1999)
MEDIADOR	Sears y Coy (1991) ASCA (1999)
DOCENTE	Sears y Coy (1991) ASCA (1999)

(2) *Nota:* Adaptado de Boza et al., 2007.

En este estudio, el objetivo se centra en conocer cuáles son los roles de los y las profesionales de la orientación educativa con los que identifica el profesorado de las distintas etapas educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Para ello, se considerará la revisión bibliográfica de Boza et al. (2007) de las distintas clasificaciones de los roles del profesional de la orientación.

Método

Este trabajo forma parte de la primera fase de una investigación más amplia. Esta primera fase, de corte cuantitativo, se ha llevado a cabo a través de un cuestionario *ad hoc,* que consta de 28 preguntas distribuidas en tres secciones: (1) datos sociodemográficos, (2) valoración en importancia sobre las funciones de la Orientación Educativa y (3) Identificación de roles a los y las profesionales de la orientación. El análisis de validez de constructo y el análisis factorial exploratorio, han relevado el siguiente coeficiente del índice de Cronbach en el cuestionario para docentes, ha destacado con una claridad (α= 0.803), coherencia (α=0.835) y relevancia (α=0.822). Los datos han sido analizados estadísticamente, desde un enfoque descriptivo e inferencial, con el programa Excel 2016 y el programa estadístico informático SPSS.v26.

Resultados

Dentro de las 14 funciones comunes de la Red Integrada de la Orientación Educativa, el profesorado identifica especialmente a los servicios de orientación para el desarrollo de sus funciones, el rol de asesor con unos porcentajes muy significativos.

Un 74,7% de docentes, identifica el rol de asesor para la *F12, de diseñar recursos que faciliten el desarrollo en los centros de actividades formativas dirigidas a familias o representantes legales.*

El 59% del profesorado identifica a los orientadores y orientadoras con el rol de formador en educación inclusiva para la *F2 de* f*omentar e impulsar formación y desarrollo de metodologías y culturas inclusivas, promoviendo en los centros dichas prácticas.*

Por otro lado, un 64,7% del profesorado, señala el rol de evaluador de necesidades y programas para la *F7, de colaborar con la Inspección de Educación y con la Unidad de Programas Educativos del Servicio Provincial.*

Por último, el rol de mediador, ha tenido una mayor presencia por parte del profesorado, con un 65,6% para la *F10, participar en el plan de formación institucional para la Red Integrada de Orientación Educativa que se diseñe en cada curso escolar.*

Tabla 2

Resultados relevantes funciones y roles.

FUNCIONES	Asesor	Formador en inclusión	Evaluador de necesidades y programas	Mediador
F 1. *Revisión documentos*	70,3%	56,9%	60,0%	58,5%
F 2. *Desarrollo metodologías*	70,8%	**59,5%**	56,0%	60,3%
F 3. *Actividades formación*	70,6%	59,3%	58,0%	57,6%
F 4. *Detección*	71,8%	54,5%	56,1%	56,8%
F 5. *Inclusión y convivencia*	70,6%	55,7%	56,4%	56,7%
F 6. *Informar a familias*	71,6%	54,7%	58,1%	58,1%
F 7. *Inspección educativa*	71,3%	58,7%	**64,7%**	61,1
F 8. *Servicios externos*	71,8%	55,3%	56,4%	60,4%
F 9.*Necesidades formación*	71,3%	56,9%	59,7%	61,3%
F 10. *Plan formación institucional*	71,7%	56,7%	58,9%	**65,6%**
F 11. *Valorar situaciones dificultad*	70,7%	53,3%	55,6%	58,6%
F 12. *Diseñar recursos para familias*	**74,7%**	59,3%	60,2%	59,7%
F 13. *Difusión buenas prácticas*	72,6%	56,5%	56,5%	60,3%
F 14. *Evaluación psicopedagógica*	72,5%	54,3%	59,5%	56,5%

Nota: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

De los resultados encontrados, el rol de asesor está muy presente dentro del ámbito educativo y destaca este rol donde el orientador y orientadora actúa como un informante competente de buenas prácticas docentes (Calvo et al., 2012; Domingo, et al., 2014, 2016). Por otro lado, a pesar de encontrar investigaciones donde se destaca el rol de agente de mejora (Amber y Martos, 2019) en este estudio no se ha visibilizado este rol. Igualmente hemos encontrado estudios en relación con el rol de agente de cambio (Domingo, et al., 2014; 2016). Este rol pretende lograr la innovación educativa gracias a su formación y trayectoria (García et al., 2010) y tampoco el profesorado lo ha identificado como agente de cambio. También destacan dentro de la institución educativa, otros roles como el de gestor de recursos, líder de proyectos, dinamizador, acompañante, formador, gestor administrativo (Fábrega y Moliner 2021). En este sentido, sólo el profesorado ha identificado a los y las profesionales de la orientación con el rol de formador en la temática de educación inclusiva. El rol de investigador e investigadora (Asensio et al., 2021) tampoco está presente en los resultados de esta investigación. Finalmente es de destacar que el profesorado ha identificado a los y las profesionales de la orientación con el rol de mediador. Este rol nos hace reflexionar por la inquietud por parte del profesorado y toda la comunidad educativa en la convivencia escolar (Torrego et al., 2022).

Impacto y transferencia

Conocer la identificación que el profesorado realiza sobre los roles a los y las profesionales de la orientación educativa en relación con sus funciones, es necesario para unificar formas de actuación en los centros educativos. De esta manera podemos facilitar la colaboración y el trabajo conjunto entre el profesorado y los servicios de orientación. Debemos seguir investigando para conocer también cuáles son los roles que los propios orientadores y orientadoras se identifican y si estos roles coinciden con los señalados por el profesorado.

Referencias bibliográficas

Amber, D., Martos, y M.A. (2017) Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en Secundaria en contextos retantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Revista de curriculum y formación del profesorado 21,* (42), 419-437.https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10063.

Asensio, I., Martín, M., Bueno, J. A. (2021) Hacia una orientación basada en evidencias. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. 32,* (3), 23-40.https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32554.

Bolívar, A., (1999): Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En Peñafiel, F., González, D., y Amezcua, J.A., (Coords.): *La intervención en Psicopedagógica*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 176-200.

Boza, A., Toscano, M., y Salas, M. (2007) ¿Qué es lo que hace un orientador? funciones y roles de un orientador en educación secundaria. *Revista de Educación, 9,* 111-131.

Calvo, A., Haya, I., y Susinos, T. (2012) El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de investigación en educación, (10),* 7-20.

Domingo, J., Fernández , J. de D., Barrero , B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, *32*(1), 151–172. https://doi.org/10.6018/j/194131.

Fabregat, P., y Moliner, O. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover una educación inclusiva en la comunidad valenciana. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 32* (1), 59-75.https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740.

Domingo, J., Fernández, J. D. D., & Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, *18*(2), 27-39.

García-Barrera, A., Martínez-Garrido, C., & Krichesky, G. J. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista iberoamericana de educación*, *54*(1), 107-122.

ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Torrego, J. C., Gomariz M. Á., Caballero, P. Á., & Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula abierta*.

Diseño de una herramienta de autoaprendizaje de competencias básicas previas al Trabajo de Fin de Máster[23]

Begoña Galián [1]
Susana Sastre-Merino [1]
Alexandra Míguez Souto [1]
Ana Jiménez-Rivero [1]
Arturo Caravantes Redondo [1]
José Luis Martín Núñez [1]
[1] *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España*
b.galian@upm.es

Resumen

La elaboración del Trabajo Fin de Máster exige del alumnado la puesta en práctica de las competencias adquiridas previamente, no sólo técnicas, sino de escritura y de investigación. En el caso de estas últimas, su nivel de desarrollo puede ser muy desigual dependiendo de la formación previa. A menudo se detectan lagunas que dificultan enormemente la entrega de trabajos académicos de calidad. Ello señala la necesidad de una preparación más específica que complemente la tutoría, y que parta de las necesidades de cada estudiante. Este trabajo propone el desarrollo de una herramienta de autoaprendizaje que permita a los estudiantes autoevaluar sus competencias y acceder a recursos formativos personalizados. La herramienta consta de las etapas de (1) diagnóstico, con un cuestionario de autoevaluación de siete dimensiones; (2) revisión de resultados, para verificar las respuestas y las competencias con mayores desafíos; (3) formación, mediante una propuesta de recursos; y (4) reflexión, mediante un informe que el estudiante entrega al tutor y que pretende facilitar un aprendizaje autónomo y reflexivo. Una posterior evaluación de la herramienta permitirá valorar su impacto en el proceso de aprendizaje autónomo y capacidad de reflexión crítica del estudiantado. Su implementación podría ser crucial para fomentar una cultura de aprendizaje continuo y adaptativo en el ámbito educativo.

Palabras clave: autoevaluación, autoaprendizaje, orientación, competencias, trabajo de fin de máster

Abstract

Within their master's thesis preparation, students must apply competences acquired earlier, encompassing not only technical, but also writing and research competences. In the case of the latter, their level of development can greatly differ depending on previous training. Often, these gaps make it extremely difficult the production of quality academic work. This points to the need for more specific preparation that complements tutoring, based on the needs of each student. This work proposes the development of a self-learning tool enabling students to self-assess their competences and access personalised training resources. The tool consists of the stages of (1) diagnosis, with a self-assessment questionnaire of seven dimensions; (2) review of results, to verify the answers and the competences with the greatest challenges; (3) training, through proposed resources; and (4) reflection, through a report the student delivers to the tutor, and which intend to facilitate autonomous and reflective learning. Subsequent evaluation of the tool will make it possible to assess its impact on the autonomous learning process and the students' capacity for critical reflection. Its implementation could be crucial to promote a culture of continuous and adaptive learning in the educational field.

Keywords: self-assessment, self-learning, orientation, skills, master's thesis

Introducción

La entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior en España supuso importantes cambios en el sistema educativo, destacando entre ellos la incorporación de los Trabajos de Fin de Máster (TFM) como punto culminante de la formación de Máster (García-Sanz y Martínez-Clares, 2012). Estos trabajos exigen que los

23 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid.

estudiantes demuestren las competencias adquiridas, y lo hacen guiados por la figura del tutor (San Mateo-Valdehíta et al., 2018). Una tutorización efectiva implica un conocimiento, por parte del docente, del contexto y las competencias previas de los estudiantes, lo cual ayudará a prever y abordar los retos que puedan surgir durante el desarrollo del trabajo (Manzanares-Moya et al., 2016, p. 213).

Escribir un TFM representa un reto acompañado de posibles obstáculos que pueden hacer que sea aún más difícil. Según Shahsavar y Kourepaz (2020), muchos estudiantes luchan con la preparación del TFM, especialmente cuando se trata de realizar una revisión bibliográfica minuciosa y seleccionar fuentes académicas relevantes y actualizadas. Esto nos muestra que hay una laguna en la formación que se debe cubrir. Además, Emelyanova y Teplyakova (2021) señalan que las habilidades de investigación de los estudiantes varían significativamente, dependiendo de su formación previa, lo cual influye enormemente en cómo se enfrentan al TFM. Esto indica que la tutoría por sí sola no es suficiente; se requiere una preparación más específica que dote a los estudiantes de competencias básicas en escritura e investigación para superar con éxito los desafíos en la elaboración de sus proyectos finales.

Esta necesidad formativa ha sido identificada en investigaciones como la de Muñoz Cantero et al. (2016), en la que se advierte que no todo el alumnado tiene las competencias suficientes para abordar un TFM con la autonomía requerida. Se detectaron necesidades de formación relacionadas con los métodos de investigación, el procesamiento de la información y defensa del trabajo, resultados similares a los de Rebollo Quintela y Espiñeira Bellón (2015). Como alternativa, estos autores proponen píldoras formativas para que el alumnado, de forma autónoma, se capacite en función de sus necesidades. Ante esto, nos surge la duda de si el alumnado es capaz de identificar sus limitaciones competenciales para acceder a estas píldoras por iniciativa propia.

Ir un paso más implica llegar al aprendizaje autodirigido que "depende del objetivo y del interés del estudiante. De manera que se debe fomentar en ellos la capacidad de evaluar sus necesidades de aprendizaje para poder definir, de manera independiente, los objetivos que persiguen" (Moratilla, 2021, p. 104). Esto exige no solo autoevaluarse, sino desarrollar la capacidad de reflexión sobre esa evaluación (Pinto Vilca, 2022), incidiendo en la autosupervisión del estudiante que implica la revisión de los propios progresos (Lemov, 2017).

Dada la necesidad de equilibrar algunas competencias básicas para la elaboración del TFM, esta propuesta tiene como objetivo proveer una herramienta de autoaprendizaje de competencias básicas previas al TFM, que incluye una prueba de autoevaluación así como una serie de recursos de autoestudio. Esto permitirá a los estudiantes reforzar aquellas competencias que no tengan adecuadamente adquiridas, de forma autónoma y reflexionando sobre ello.

Concretamente, con la aplicación de esta herramienta, se pretende que el alumno sea capaz de:

- Redactar párrafos.
- Formular objetivos.
- Usar signos de puntuación.
- Buscar documentos científicos en bases de datos académicas.
- Citar y referenciar en estilo APA 7.
- Discernir cuándo se está cometiendo plagio.
- Hacer un uso ético de la inteligencia artificial.

Método

La contribución principal de este trabajo es el desarrollo de una herramienta de autoaprendizaje, concebida para suplir la formación en competencias básicas previas necesarias para iniciar el desarrollo del TFM. Reconociendo que la instrucción de estas competencias excede las responsabilidades de los tutores de TFM, los autores de este estudio emplearon una metodología colaborativa para su diseño. A través de un proceso de lluvia de ideas, se exploraron y descartaron diversas estrategias pedagógicas, en favor de un enfoque de autoaprendizaje en su opción dirigida. Esta herramienta permite evaluar el nivel de competencias básicas de los estudiantes y les orienta hacia un aprendizaje autónomo efectivo, en base a recomendaciones formativas en aquellas áreas que requieren fortalecimiento.

La herramienta se encuentra en una fase inicial de desarrollo. Este congreso servirá como foro para obtener retroalimentación crítica, que será fundamental para implementar mejoras en el diseño de la misma. Los pasos futuros incluyen la finalización del desarrollo, seguido de una evaluación rigurosa y la implementación de un estudio piloto.

Resultados

El resultado es una herramienta de autoaprendizaje que consta de cuatro etapas:

Etapa de diagnóstico

La primera etapa se inicia con un cuestionario de autoevaluación diseñado para conocer las competencias básicas previas del estudiante en áreas críticas necesarias para el comienzo del TFM. Este cuestionario consta de 19 preguntas organizadas en las siete dimensiones siguientes:

- Redacción de párrafos (dimensión A): Se evalúa la habilidad para construir párrafos coherentes y estructurados a través de cuatro preguntas de selección simple que combinan teoría y práctica.
- Formulación de objetivos (dimensión B): Se valora la habilidad para diferenciar el objetivo general de los secundarios y la redacción correcta de los objetivos a través de tres preguntas.
- Uso de signos de puntuación (dimensión C): Se examina el dominio sobre la puntuación mediante la aplicación correcta de signos en ocho oraciones diferentes, poniendo a prueba la comprensión y el uso efectivo de estos elementos.
- Búsqueda de documentos científicos (dimensión D): Se valoran las competencias en la identificación y uso riguroso de documentos académicos, a través de dos preguntas orientadas a la práctica en bases de datos especializadas.
- Citación y referenciación según APA 7 (dimensiones E y F): Se inspecciona el conocimiento y aplicación de las normas APA 7 para la citación y referenciación de fuentes, con tres preguntas de elección simple de respuesta en cada una de estas dimensiones.
- Integridad académica (dimensión G): Se incluyen dos preguntas para fomentar la conciencia sobre el plagio y las prácticas deshonestas.
- Uso ético de herramientas tecnológicas (dimensión H): Se plantea una pregunta destinada a evaluar la comprensión y el uso responsable de las tecnologías de la información en el ámbito académico.



Figura 1

Etapas de la herramienta de autoaprendizaje de competencias previas al TFM

Nota: elaboración propia

Etapa de revisión de resultados

Tras la etapa de diagnóstico, los estudiantes acceden a una fase de revisión donde pueden verificar sus respuestas y reflexionar sobre las áreas de dificultad y mejora. La herramienta facilita de este modo el análisis de sus resultados, destacando las competencias en las que se observaron mayores desafíos.

Etapa de formación

En esta etapa los estudiantes son guiados a través de recursos formativos, que han de seleccionar en función de las necesidades de aprendizaje identificadas en la etapa anterior. Estos recursos, que pueden incluir videotutoriales explicativos o documentos guía detallados y seleccionados siendo intuitivos y accesibles, facilitan un aprendizaje individualizado, autónomo y efectivo en las áreas de conocimiento requeridas.

Etapa de reflexión

La etapa final implica una reflexión profunda y personal sobre el propio proceso de aprendizaje. El estudiante elaborará un informe, de no más de 1000 palabras, en el que analizará su experiencia con la herramienta, incluyendo cómo ha asistido el diagnóstico, adquisición y/o desarrollo de las competencias básicas previas al TFM. Este informe deberá evidenciar una introspección sobre los aprendizajes adquiridos, las decisiones tomadas durante el proceso formativo y cómo estas contribuyen a su preparación para el TFM. Este documento será luego revisado por el tutor del TFM, quien validará el proceso de autoaprendizaje del estudiante. El análisis de los informes también podrá servir para plantear propuestas didácticas para el refuerzo de estas competencias básicas en etapas previas al TFM.

Discusión y conclusiones

Ante la dificultad de algunos alumnos para la elaboración del TFM (Emelyanova y Teplyakova, 2021) resulta necesario facilitarles recursos que les ayuden a desarrollar de manera equilibrada las competencias de forma autónoma (Muñoz Cantero et al., 2016). La herramienta de autoaprendizaje diseñada para mejorar las competencias básicas previas al TFM responde a esta necesidad identificada proporcionando una forma de autoevaluación y recursos de autoestudio que permiten a los estudiantes identificar y reforzar sus habilidades de manera autónoma. Esta herramienta no solo facilita la identificación de áreas de mejora a través de una autoevaluación detallada, sino que también ofrece recursos específicos y personalizados para el desarrollo de competencias, alineándose con la propuesta de aprendizaje autodirigido y reflexivo.

A modo de prospectiva y para profundizar en el tema, se pretende evaluar la herramienta en la mejora de las competencias específicas para la elaboración del TFM, analizar el impacto de la autoevaluación y la reflexión crítica en el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes y aumentar el número de recursos de autoaprendizaje propuestos en el marco de la tutorización de TFM.

Impacto y transferencia

La incorporación de este recurso en la formación pre-TFM puede ser un paso significativo hacia la mejora de la calidad de los trabajos finales presentados, asegurando que los estudiantes no solo sean capaces de reconocer sus áreas de mejora sino también de tomar acciones concretas para abordarlas. Este enfoque promueve una cultura de aprendizaje continuo y adaptativo, elementos esenciales en el contexto educativo actual.

Referencias bibliográficas

Emelyanova, I. N., y Teplyakova, O. A. (2021). Scientific skills formation in research actions of master's degree students majoring in education. *ARPHA Proceedings,* 385—397.

García-Sanz, M.P., y Martínez-Clares, P. (2012). *Guía práctica para la elaboración de Trabajos Fin de Grado y Trabajos fin de Máster.* edit.um.

Lemov, D. (2017). *Los mejores profesores: Teach Like a Champion 2.0*. Melc.

Manzanares-Moya, A., y Sánchez-Santamaría, J. (2016). Aplicaciones de la tutoría y la evaluación para activar competencias en los trabajos fin de grado y de máster. En A. Mateo y Manzanares-Moya, A. (coords.). *Mejores maestros, mejores educadores* (pp. 195—216). Aljibe Editorial.

Moratilla Jaramillo, E. (2021). Aprendizaje autodirigido en la educación superior: una perspectiva para la modalidad en línea. *Revista Digital Universitaria, 22*(3), 98—105.

Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Bellón, E. M., y Rebollo Quintela, N. (2016). Las píldoras formativas: diseño y desarrollo de un modelo de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación en Educación, 14*(2), 156—169.

Pinto Vilca, S. A. (2022). Desarrollo de la capacidad de reflexión del estudiante: hacia el aprendizaje auto dirigido. *UCES.DG · enseñanza y aprendizaje del diseño, 8*(16), 52-61.

Rebollo Quintela, N., y Espiñeira Bellón, E. M. (2015). Una alternativa complementaria a la formación: las píldoras. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 10*, A10-091—A10-094. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.470

San Mateo-Valdehíta, A., Escobar-Álvarez, M. A., y Chacón-Beltrán, R. (2018). El Trabajo Fin de Máster (TFM) de Humanidades en el EEES: Análisis de las necesidades de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16*(1), 303—319.

Shahsavar, Z., y Kourepaz, H. (2020). Postgraduate students' difficulties in writing their theses literature review. *Cogent Education, 7*(1), 1—11. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1784620

Transiciones de los estudiantes internacionales de máster: el caso de la Facultad de Educación [24]

Cristina Vidal-Martí[1]
Marta Venceslao[1]
Robert G. Valls Figuera[1]
Mercedes Torrado Fonseca[1]
Pilar Figuera Gazo[1]
Lidia Daza Pérez[1]
Mercedes Briceño Barraza[1]
[1] *Universidad de Barcelona*
cristinavidal@ub.edu

Resumen

La internacionalización ha sido impulsada por diversos factores y se convirtió en objetivo clave para las instituciones de educación superior (IES). En España, la movilidad estudiantil varía según el nivel académico, siendo mayoritariamente europea en grados y de Latinoamérica y el Caribe (LyC) en másteres y doctorado. Investigaciones recientes se centran en comprender la transición de estudiantes internacionales en estos programas, destacando la falta de apoyos a pesar de su importancia para las IES. Este estudio se enfoca en los estudiantes internacionales de máster en Educación de la Universidad de Barcelona, buscando comprender sus procesos de transición y necesidades de orientación. Se empleó un enfoque mixto, mediante un diseño por encuesta añadiendo la recogida de información a través de un grupo de discusión. En el primero participaron un total de 62 estudiantes, principalmente mujeres, solteras de países de LyC. Se identificaron dificultades de adaptación socioculturales que influyen en su contexto académico. Los resultados subrayan la importancia de la orientación en todas las etapas del ciclo de vida del estudiante internacional y sugieren acciones para mejorar la transición. Este conocimiento puede ser transferido a la comunidad universitaria para informar la planificación de políticas y acciones de apoyo sobre este colectivo.

Palabras clave: Estudiante internacional, Educación superior, Adaptación del estudiante, Orientación.

Abstract

Internationalisation has been driven by various factors and has become a key objective for institutions of higher education (HEI). In Spain, student mobility varies by academic level, being predominantly European at the undergraduate level and from Latin America and the Caribbean (LAC) at the master's and doctoral levels. Recent research focuses on understanding the transition of international students in these programs, highlighting the lack of support despite its importance for HEI. This study focuses on international master's students in Education at University of Barcelona, seeking to understand their transition processes and orientation needs. A mixed-method approach has been employed, using a survey design supplemented by data collection through a discussion group. In the former, a total of 62 students participated, mainly women, single, from LAC countries. Sociocultural adaptation difficulties influencing their academic context were identified. The results underscore the importance of guidance at all stages of the international student lifecycle and suggest actions to improve transition. This knowledge can be transferred to the university community to inform the planning of policies and support actions for this group.

Keywords: International student, Higher education, Student adaptation, Orientation.

24 Proyecto REDICE financiado por el Institut del Desenvolupament Professional (IDP) de la Universidad de Barcelona (REDICE22-3221)

Introducción

En las últimas décadas, la internacionalización de la educación superior se ha convertido en un fenómeno global, impulsado por factores políticos, económicos y sociales-, y en un objetivo de las agendas de las IES (de Wit y Deca, 2020; de Wit y Jones, 2022). La movilidad de los estudiantes es un resultado visible de las políticas entorno a la internacionalización. En el caso de España, la realidad es diferente en función de los ciclos. Así, en los niveles de grado predominan los estudiantes europeos que cursan parte de los estudios en el extranjero (lo que se denomina movilidad de créditos). Por el contrario, en los niveles de máster y doctorado, los estudiantes obtienen la titulación en nuestro sistema universitario (movilidad de título) y proceden mayoritariamente de países LyC (Ministerio de Universidades, 2023).

Vista la importancia de la internacionalización, los investigadores han puesto la atención en el análisis de las transiciones de este colectivo específico de estudiantes internacionales con la finalidad de optimizar el proceso (Di Pietro, 2023; Luo et al., 2023; Merga Gutema et al., 2023; Mihut, 2024; Valls-Figuera, Torrado-Fonseca y Borrás, 2023). Los estudios subrayan que su transición presenta unas características propias (Figuera et al., 2022), y que el acompañamiento de los estudiantes en los másteres es mucho menor que en los grados, a pesar de la relevancia de éstos en los procesos de internacionalización de las universidades (Valls-Figuera et al., 2023).

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación, financiada por el *Programa de Recerca en Docència Universitària* de la UB (REDICE22-3221), dirigida al análisis de la transición de los estudiantes internacionales de los másteres oficiales de la Facultad de Educación con presencia de este colectivo entre los matriculados. Pretende, de este modo, llenar un vacío importante en la investigación sobre la realidad de los estudiantes internacionales en la universidad española. Su análisis se fundamenta, a su vez, en los principios establecidos por el equipo TRALS en el estudio de las transiciones y trayectorias en la universidad: marcado por el carácter global, sistémico, dinámico y multidimensional (Figuera y Torrado, 2023).

En concreto, el trabajo presentado se focaliza en este último colectivo: los estudiantes internacionales. La finalidad de la investigación no es otra que comprender los procesos de transición de este grupo de estudiantes de máster para establecer acciones de apoyo y orientación que faciliten su proceso de transición. Por ese motivo, el objetivo general es analizar la transición de los estudiantes internacionales en los másteres de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Los objetivos específicos establecidos fueron: (1) analizar la información existente en relación con los estudiantes internacionales; (2) conocer los motivos de elección para estudiar en el extranjero y seleccionar un máster de la UB; (3) analizar el proceso de la toma de decisiones y la planificación del proyecto e (4) identificar las necesidades de orientación de los estudiantes internacionales de máster para afrontar la transición en estos estudios.

Método

Se utilizó un enfoque mixto secuencial, con finalidad descriptiva y analítica, que abogó por combinar estudios de encuesta y grupos de discusión. Los agentes implicados fueron estudiantes internacionales de los másteres; la población de estudiantes internacionales matriculados en el curso 2022-23 fue de 83, repartidos en un total de 11 másteres. Se utilizaron dos instrumentos: el primero, un cuestionario online, estructurado en ocho dimensiones, vinculadas al ciclo de vida del estudiante internacional (elaboración, desarrollo y cierre). El segundo fue el grupo de discusión, centrado en analizar la etapa previa, el ajuste sociocultural y académico. Se realizaron dos grupos, con 9 estudiantes internacionales. Se garantizaron los criterios éticos para la recogida como análisis de datos. Se preparó un resumen técnico del proyecto y se presentó en una sesión de la Subcomisión Académica de Máster de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona para informar a todos los coordinadores de máster. La muestra recogida fue 62 estudiantes internacionales. Los criterios de inclusión fueron: (1) ser un estudiante internacional, (2) matriculado en el curso 2022-2023 y (3) cursar un máster presencial en la Facultad de Educación.

Resultados

El perfil del estudiante internacional responde a las siguientes características: predominantemente es una mujer (74%), soltera (71,8%), que no tiene hijos (84,4%), con una edad media de 33,92 años (Dt. = 8,1). El 79,5% de los estudiantes internacionales proviene de países de América Latina y el Caribe, destacando Chile como el país más mayoritario (30,8%). El 81% vinieron solos y el 5% vinieron con parejas y este mismo porcentaje con parejas e

hijos. El 64,1% de los estudiantes internacionales no tenía experiencia previa de movilidad por estudios y el 53,8% disponía de una beca de su país de origen. Cabe subrayar que el 71,8% trabajaba antes de la movilidad y contaba con más de 10 años de experiencia de media.

Los factores personales que contribuyeron a la elección fueron, mayoritariamente, la redefinición profesional y un cambio de área profesional. Y en relación con los factores institucionales que se valoraron, los dos más expresados fueron: la buena reputación del lugar de estudios y vivir en el extranjero. El 28,2% de los estudiantes afirmó que no había habido ninguna situación detonante en su toma de decisión para cursar el máster. El 59% contactaron con otras personas de la universidad durante su proceso de decisión e información; en concreto, se contactó con los coordinadores de máster (38,5%), otros estudiantes (7,7%) y la secretaria de estudiantes de la universidad (2,2%).

Los estudiantes internacionales suelen llegar en las fechas próximas al inicio del máster (84,6%) y cuando se indaga por las dificultades de adaptación, se pregunta en base a cuatro dimensiones: la comunicación interpersonal, el desarrollo académico, la integración organizativa-comunitaria y la adaptación ecológica. En cuanto a la dimensión de la comunicación interpersonal, la dificultad más expresada fue hacer amistades con un 2,62 de media; y en cambio, respetar normas y costumbres fue la que menos en un 1,41. En base al desarrollo académico, la dificultad más expresada fue afrontar el trabajo académico (2,33) y la que menos tratar con personal de la universidad (1,90). Acerca de la integración organizativa-comunitaria, se identificó como dificultoso realizar trámites burocráticos en un 2,85 y, en cambio, acostumbrarse a la comida local (1,87) fue la dificultad menos expresada. Con respeto a la adaptación ecológica, la mayor dificultad fue entenderse con personas autóctonas (3,72) y la que menos adaptarse al clima (1,69).

Los resultados de los grupos de discusión ratificaron los resultados obtenidos en el cuestionario y permitieron analizar con mayor detalle el proceso de planificación del proyecto, su llegada y el proceso de adaptación. En concreto, en el proceso de planificación del proyecto se identificaron unos temas clave de la experiencia: como el estrés del proceso, el aprendizaje de la vivencia, la satisfacción del reto, el significado de dejar atrás el país de origen y la motivación para cursar el máster.

En cuanto a su llegada, se identificaron tres temas clave: la vivencia de la llegada a la ciudad, la acogida institucional de la facultad y las dificultades del alojamiento. El proceso de adaptación está mediatizado por el choque de culturas entre el país de origen y el de llegada. Así como la influencia de factores socioculturales (cultura, idioma y las redes) y personales (experiencias previas y emotividad). Finalmente, se constató la vinculación de la adaptación académica con diversos factores contextuales (profesorado, grupo de iguales, cultura académica...), así como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian tres cuestiones que están en línea con estudios de ámbito internacional. La primera es que el perfil de los estudiantes internacionales es distinto a los demás estudiantes de máster. La edad, su experiencia y trayectoria laboral previa a los estudios y sus motivaciones son elementos diferenciadores. Estas características permiten afirmar que hay un ciclo vital propio de los estudiantes internacionales, definido por las características de impulso a la transición y su perfil.

La segunda cuestión señala que las dificultades de adaptación sociocultural condicionan su adaptación académica. Los obstáculos con el alojamiento, los trámites burocráticos y la lengua son factores que no facilitan el proceso de adaptación. Es por este motivo que acciones de orientación ayudarían al proceso de adaptación académica de los estudiantes internacionales. Además, el profesorado y los iguales son clave para la adaptación.

La tercera cuestión nos remite a la identificación de necesidades de orientación en las tres etapas del ciclo vital del estudiante internacional. Éstas se relacionan con el desempeño académico y con la burocracia vinculada a la integración comunitaria.

Impacto y transferencia

Los resultados permiten conocer el ciclo vital del estudiante internacional y comprender su transición en el marco de los estudios de máster. Dicho conocimiento posibilita la planificación de acciones de orientación con el fin de ayudar a la transición de este colectivo en los estudios. Se trata de un conocimiento especialmente relevante para de los responsables de políticas institucionales.

Referencias bibliográficas

De Wit, H., y Deca, L. (2020). Internationalization of higher education, challenges and opportunities for the next decade. In A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 3-11). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1

De Wit, H., y Jones, E. (2022). A new view of internationalization: from a western, competitive paradigm to a global cooperative strategy. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies, 3*(1), 142-152. https://doi.org/10.52547/johepal.3.1.142

Di Pietro, G. (2023). Student characteristics and barriers to international mobility: evidence from the European Union. *European Education, 55*(2), 1-14. https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2278765

Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., y Buxarrais, M. R. (2022). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education, 21*(3), 261-281. http://doi.org/10.1177/1538192720954573

Figuera, P., y Torrado, M. (2023). Análisis de las trayectorias de los estudios de máster. En M. Torrado Fonseca y P. Figuera Gazo (Eds.), *Transiciones y trayectorias en la universidad: el caso de los estudiantes de máster* (pp. 39-60). Laertes.

Luo, Y., Latukha, M., y Panibratov, A. (2023). International student mobility: a systematic review and research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 47, 852-887. https://doi.org/10.1111/ijcs.12911

Merga Gutema, D., Pant, S., y Nikou, S. (2023). Exploring key themes and trends in international student mobilty research – A systematic literature review. *Journal of Applied Research in Higher Education.* https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2023-0195

Mihut, G. (2024). The world turned upside down: Can international student mobility contribute towards democratization and human development? Evidence from the Eurograduate pilot survey. *Higher Education.* https://doi.org/10.1007/s10734-023-01169-8

Ministerio de Universidades (2023). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Recuperado de: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf

Valls-Figuera, R. G., Torrado-Fonseca, M., Romero-Rodríguez, S., y Jurado-de-los-Santos, P. (2023). The Decision-Making Process in Access Paths to Master's Degree Studies: The Case of International Students in Spain. *Sustainability*, *15*(7), 5621. https://doi.org/10.3390/su15075621

Valls-Figuera, R. G., Torrado-Fonseca, M., y Borrás, J. (2023). The Impact of International Student Mobility on Multicultural Competence and Career Development: The Case of Students from Latin America and the Caribbean in Barcelona. *Education Sciences*, *13*(9), 869. https://doi.org/10.3390/educsci13090869

El proceso de discernir una vocación: resultados preliminares de una revisión sistemática

Gabriel Simbad Manzanares Cofiño
Universidad Complutense de Madrid, España
gamanzan@ucm.es

Resumen

La vocación es un concepto que ha despertado un creciente interés en las últimas dos décadas dentro del ámbito de la investigación sobre orientación académico-profesional. A pesar de los esfuerzos realizados hasta el momento, no se ha propuesto una teoría que explique cómo un individuo llega a saber cuál es su vocación. El presente estudio busca esclarecer cuáles son sus antecedentes para poder comprender mejor este fenómeno en sus etapas iniciales y contribuir así a esta carencia teórica. Para ello, se está realizando una revisión sistemática de la literatura siguiendo la metodología PRISMA, en la que hasta el momento se han incluido 20 artículos de un total de 1505 revisados. Los resultados preliminares muestran que los principales antecedentes de la vocación son: las dificultades y cambios en el contexto, la exploración del entorno, la autoexploración y la reflexión en profundidad, la pasión por un área determinada, la ayuda de otros, los eventos fortuitos, las experiencias espirituales, determinadas cualidades personales y la familia. Estos resultados revelan que hay factores internos y externos al individuo que influyen en la percepción de una vocación y que, conociéndolos, es posible diseñar modelos de orientación eficaces para ayudar a los individuos a encontrar una vocación.

Palabras clave: orientación profesional, desarrollo de la carrera, elección profesional, vocación.

Abstract

Calling is a concept that has aroused growing interest in the last two decades within the field of academic-professional orientation research. Despite the efforts made so far, no theory has been proposed to explain how an individual comes to know what his or her calling is. The present study seeks to clarify its antecedents in order to better understand this phenomenon in its initial stages and thus contribute to this theoretical gap. To this end, a systematic review of the literature is being carried out following the PRISMA methodology, in which so far 20 articles have been included out of a total of 1505 reviewed. Preliminary results show that the main antecedents of calling are: difficulties and changes in the context, exploration of the environment, self-exploration and in-depth reflection, passion for a given area, help from others, fortuitous events, spiritual experiences, certain personal qualities and family. These results reveal that there are factors internal and external to the individual that influence the perception of a calling and that, knowing them, it is possible to design effective guidance models to help individuals find a calling.

Keywords: vocational guidance, career development, vocational choice, calling.

Introducción

La vocación es un constructo que en las últimas dos décadas ha despertado un interés creciente dentro del ámbito del desarrollo de la carrera y la orientación vocacional (Dik & Shimizu, 2019; Thompson & Bunderson, 2019). Reuniendo las evidencias encontradas, algunos investigadores han elaborado una teoría sobre el trabajo como una vocación (Work as a Calling Theory) en la que definen este constructo como un enfoque del trabajo que abarca (a) encontrar un sentido individual y un propósito global en ese trabajo, (b) ayudar a otros o contribuir al bien común, y (c) un sentimiento de ser impelido (ya sea interna o externamente) hacia ese trabajo (Duffy et al., 2018). Estos autores diferencian entre buscar, percibir y vivir una vocación, explicando el proceso de cómo los individuos pasan de percibir una vocación a vivirla y estableciendo diferentes variables que median en el mismo. De hecho, vivir el trabajo como una vocación tiene diferentes efectos beneficiosos que no se encuentran cuando la persona percibe una vocación pero no la vive en su profesión (Duffy et al., 2022). Lo que esta teoría no recoge son las variables que influyen en la percepción de una vocación, es decir, no explica cómo una persona logra saber cuál puede ser su vocación. El presente estudio pretende dar respuesta a esta cuestión.

Método

El presente trabajo consiste en una revisión sistemática utilizando la metodología PRISMA. Para ello, se seleccionó la base de datos Scopus y se utilizaron las siguientes palabras para realizar la búsqueda: (calling OR vocation) AND (career OR work) AND (develop* OR precursor* OR antecedent* OR process). Así mismo, se acotó la búsqueda a los artículos posteriores a 1997, fecha de publicación de uno de los primeros trabajos sobre la vocación (Wrzesniewski et al., 1997), y se limitó a los ámbitos de las ciencias sociales, la psicología y la gestión empresarial. Como se muestra en la Figura 1, con estos criterios se recuperaron 1489 artículos, a los cuales se añadieron otros 16 recopilados de otras fuentes, dando lugar a un total de 1505 artículos. Dos investigadores revisaron por separado el título y el abstract de todos ellos, seleccionando los que cumplían los criterios de inclusión (ser una investigación empírica y tratar sobre los antecedentes de la vocación) y discutiendo las discrepancias hasta llegar a un acuerdo. Tras esta fase, se seleccionaron 106 artículos para realizar una lectura completa, quedando por el momento 20 artículos seleccionados para su inclusión definitiva. Estos fueron codificados por separado por los mismos dos investigadores, discutiendo de nuevo las discrepancias para llegar a un acuerdo. A continuación, se presentan los principales resultados de dichos artículos.

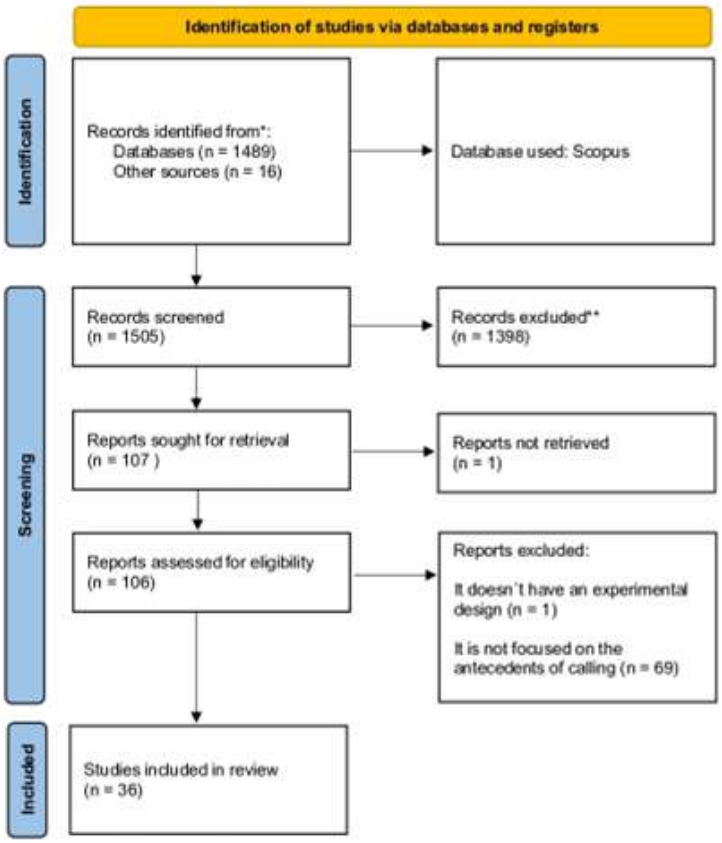


Figura 1
Diagrama de flujo

Resultados

Los factores que aparecen como antecedentes de la vocación en los diferentes estudios revisados se pueden agrupar en las siguientes temáticas:

1. Dificultades y cambios en el contexto: entre ellos se encuentran, en primer lugar, diferentes tipos de vivencias negativas en el contexto del individuo que sirven de detonante para la formación de una vocación profesional dirigida a cambiar dicho contexto y darles solución. Pueden ser opresiones e injusticias presenciadas o experimentadas (Afiouni, 2014; Chinyamurindi & Rashe, 2021) o déficits en la trayectoria vital de los individuos que motivan a la persona a luchar por mejorar las condiciones de aquellos con el

mismo déficit (Ahn et al., 2017). En segundo lugar, se encuentran también cambios vitales significativos que alteran los valores de la persona, su visión del mundo o el propósito de su vida, como por ejemplo traslado geográfico, embarazo o matrimonio (Ahn et al., 2017).

2. Exploración del entorno: las experiencias que permiten a los individuos explorar diferentes ámbitos profesionales son también factores que contribuyen a discernir una vocación (Beloborodova & Leontiev, 2019; Duffy et al., 2012). Estas experiencias, que pueden ser desagradables, son una oportunidad para el individuo para reflexionar sobre lo que realmente quiere hacer, qué trabajo tiene sentido y qué valores laborales son importantes (Ahn et al., 2017). Algunos individuos se muestran incluso dispuestos a dejar "buenos trabajos" que pueden desempeñar bien, que son estables y les proporcionaban un sueldo adecuado, cuando experimentan que algo falta en ellos (Bloom et al., 2021).
3. Autoexploración y reflexión en profundidad: el discernimiento de una vocación aparece como un proceso gradual en el que las personas, cuanto más capaces son de conocerse a sí mismas, más claridad tienen sobre su vocación (Ahn et al., 2017; Beloborodova & Leontiev, 2019). Ese proceso de autoconocimiento requiere apartarse del flujo de la vida para reflexionar sobre los intereses, los valores y las habilidades de cada uno, y cómo pueden éstas encajar en una carrera profesional que les aporte un sentido de propósito y les permita servir a los demás de alguna forma (Bloom et al., 2021; Duffy et al., 2012). Es frecuente encontrar en los diferentes estudios analizados experiencias de comprensión súbita relacionadas con la propia carrera profesional que esclarecen repentinamente cuál puede ser la vocación de uno (Bloom et al., 2021; Conklin, 2012; Ensher & Ehrhardt, 2022).
4. Pasión por un área determinada: la persona persigue un interés por un área con el que puede tener contacto desde su infancia y por el que va despertando una pasión gradual, en muchos casos mucho antes de que se consolide su vocación (Conklin, 2012; French & Domene, 2010). Ese interés les lleva a realizar estudios relacionados con el área, mostrando un compromiso elevado con el ámbito de estudio seleccionado (Conklin, 2012; Dalla Rosa et al., 2019) Posteriormente, pueden perseguir ese interés en su carrera profesional, describiendo a veces un deseo intenso de hacer un trabajo determinado que no se explica lógicamente (Ahn et al., 2017; Conklin, 2012).
5. La ayuda de otros: se trata de otras personas significativas, como familiares, amigos o mentores, que se preocupan y apoyan a la persona ayudándola a confiar en sí misma y animándola a encontrar su vocación (Bloom et al., 2021; Bott et al., 2017; Chinyamurindi & Rashe, 2021; Dalla Rosa et al., 2019; Duffy et al., 2012; Ensher & Ehrhardt, 2022; French & Domene, 2010). En ocasiones, profesionales del mismo ámbito o familiares pueden servir de ejemplos a seguir que son utilizados como objetivos en los que reflejarse (Bloom et al., 2021; Bott et al., 2017).
6. Eventos fortuitos: ''casualidades'', ''buena suerte'', serendipia relacionada con eventos y relaciones, y accidentes o experiencias que alteran el estado actual de una persona, sus planes profesionales o sus aspiraciones (Bloom et al., 2021; Conklin, 2012; Cremen, 2019).
7. Experiencias espirituales: la sensación de escuchar la voz de Dios o los signos de Dios a través de actividades de fe, como la devoción personal, la meditación y la oración (Chinyamurindi & Rashe, 2021), así como la vivencia de que la vocación viene de una fuerza superior (Duffy et al., 2012).
8. Cualidades personales: una actitud abierta y relajada ante el mundo, estando disponible a oportunidades que uno nunca podría planificar por sí mismo (Conklin, 2012); una orientación de búsqueda activa de un objetivo con la que los individuos se centran en la información que facilita su consecución y suprimen la que indica que será difícil de alcanzar (Creed et al., 2016); claridad de identidad profesional entendida como la capacidad de establecer objetivos profesionales claros y la conciencia cognitiva de cuál es la identidad profesional de uno (Dalla Rosa et al., 2019)or that it is the antecedent of career choices and development (a priori hypothesis; la implicación conductual referida a la realización de actividades relacionadas con el ámbito de la vocación; y la comodidad social con otras personas del mismo ámbito vocacional (Dobrow, 2013)
9. La familia: la orientación hacia el trabajo de los padres, con un efecto multiplicador de que ambos padres tengan la misma orientación hacia el trabajo y de la percepción de cercanía con los mismos (Dekas & Baker, 2014).

Discusión y conclusiones

Encontrar la vocación de uno es un proceso que lleva tiempo y que requiere de una búsqueda por parte del individuo. Las experiencias que la persona vive y su reflexión sobre las mismas le permiten conocerse mejor, ayudándole a discernir poco a poco qué trabajo puede servir de medio para realizar esa vocación. Este proceso está influido por factores externos, como acontecimientos y personas que rodean al individuo, y también por factores internos, como cualidades personales y momentos de introspección y autoconocimiento. Es necesario seguir investigando este proceso para poder elaborar una teoría que lo explique.

Impacto y transferencia

Conocer el proceso por el cual se llega a percibir una vocación es fundamental para lograr desarrollar programas de orientación efectivos que faciliten que el alumnado encuentre una vocación. Los resultados de esta investigación muestran que la vivencia de experiencias y la reflexión sobre las mismas, además del apoyo de figuras de referencia, son fundamentales para que los individuos encuentren su camino vocacional. Por ello, los sistemas educativos deberían de incorporar el mayor número de experiencias que permitan al alumnado explorar su entorno fuera del centro educativo, así como potenciar la reflexión sobre ellos mismos y sus vivencias. Además, facilitar la creación de lazos con adultos que pueden servir como referentes es otra de las estrategias para lograr una orientación eficaz.

Referencias bibliográficas

Afiouni, F. (2014). Women's careers in the Arab Middle East: Understanding institutional constraints to the boundaryless career view. *Career Development International*, *19*(3), 314-336. https://doi.org/10.1108/CDI-05-2013-0061

Ahn, J., Dik, B. J., & Hornback, R. (2017). The experience of career change driven by a sense of calling: An Interpretative Phenomenological Analysis approach. *Journal of Vocational Behavior*, *102*, 48-62. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.003

Beloborodova, P. M., & Leontiev, D. A. (2019). Russian students' secular conceptions of life calling: A qualitative analysis. *Psychology in Russia: State of the Art*, *12*(2), 3-18. https://doi.org/10.11621/pir.2019.0201

Bloom, M., Colbert, A. E., & Nielsen, J. D. (2021). Stories of Calling: How Called Professionals Construct Narrative Identities. *Administrative Science Quarterly*, *66*(2), 298-338. https://doi.org/10.1177/0001839220949502

Bott, E. M., Duffy, R. D., Borges, N. J., Braun, T. L., Jordan, K. P., & Marino, J. F. (2017). Called to Medicine: Physicians' Experiences of Career Calling. *Career Development Quarterly*, *65*(2), 113-130. https://doi.org/10.1002/cdq.12086

Chinyamurindi, W., & Rashe, R. (2021). Called to the ministry: Narratives of career choice amongst female pastors in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, *47*, 1-10. https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1810

Conklin, T. A. (2012). Work worth doing: A phenomenological study of the experience of discovering and following one's calling. *Journal of Management Inquiry*, *21*(3), 298-317.

Creed, P. A., Kjoelaas, S., & Hood, M. (2016). Testing a Goal-Orientation Model of Antecedents to Career Calling. *Journal of Career Development*, *43*(5), 398-412. https://doi.org/10.1177/0894845315603822

Cremen, S. N. (2019). Vocation as psyche's call: A depth psychological perspective on the emergence of calling through symptoms at midlife. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *19*(1), 41-61. https://doi.org/10.1007/s10775-018-9367-4

Dalla Rosa, A., Vianello, M., & Anselmi, P. (2019). Longitudinal predictors of the development of a calling: New evidence for the a posteriori hypothesis. *Journal of Vocational Behavior*, *114*, 44-56. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.007

Dekas, K. H., & Baker, W. E. (2014). Adolescent socialization and the development of adult work orientations. *Research in the Sociology of Work*, *25*, 51-84. https://doi.org/10.1108/S0277-283320140000025003

Dik, B. J., & Shimizu, A. B. (2019). Multiple meanings of calling: Next steps for studying an evolving construct. *Journal of Career Assessment*, *27*(2), 323-336.

Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of Organizational Behavior*, *34*(4), 431-452. https://doi.org/10.1002/job.1808

Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of counseling psychology*, *65*(4), 423.

Duffy, R. D., Foley, P. F., Raque-Bodgan, T. L., Reid-Marks, L., Dik, B. J., Castano, M. C., & Adams, C. M. (2012). Counseling Psychologists Who View Their Careers as a Calling: A Qualitative Study. *Journal of Career Assessment*, *20*(3), 293-308. https://doi.org/10.1177/1069072711436145

Duffy, R. D., Spurk, D., Perez, G., Kim, H. J., & Dalla Rosa, A. (2022). A latent profile analysis of perceiving and living a calling. *Journal of Vocational Behavior*, *134*, 103694.

Ensher, E., & Ehrhardt, K. (2022). Antecedents and Outcomes of Callings for University Students: An Examination of Mentoring and Insight Experiences. *Journal of Career Development*, *49*(2), 326-343. https://doi.org/10.1177/0894845320941103

French, J. R., & Domene, J. F. (2010). Sense of" calling": An organizing principle for the lives and values of young women in university. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *44*(1).

Thompson, J. A., & Bunderson, J. S. (2019). Research on work as a calling… and how to make it matter. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *6*, 421-443.

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of research in personality*, *31*(1), 21-33.

Perspectivas Virtuales: Análisis Descriptivo del Uso de Internet y Búsqueda de Empleo en Línea de Personas con Discapacidad Intelectual[25]

Gabriela I. Coñoman[1]
Vicenta Ávila Clemente[2]
Programa de doctorado en Educación, Universitat de València, España[1]
ERI Lectura y Departamento de Psicología Evolutiva y Educativa, Universitat de València, España[2]
gacoga@alumni.uv.es

Resumen

Esta comunicación presenta una investigación en curso que analiza los patrones de uso de Internet, con especial atención a la preparación para el empleo y la búsqueda activa de empleo, entre las personas con discapacidad intelectual (PcDI) a través de un estudio descriptivo transversal mediante encuestas online en tres Comunidades Autónomas de España. El estudio forma parte de una investigación más amplia llevada a cabo por el grupo de investigación. El propósito del análisis descriptivo es conocer el uso de dispositivos y actividades de Internet, en los contextos de la educación, el trabajo, el estudio y el entretenimiento, y especialmente en actividades de búsqueda y preparación de empleo, de jóvenes con discapacidad intelectual.

Se espera que los resultados manifiesten tasas de empleo de las nuevas herramientas on-line que ayuden a mejorar las estrategias y oportunidades de empleo para las PcDI. Los resultados obtenidos pueden servir de guía para las prácticas en agencias de empleo y programas de fomento al empleo. Se espera que los resultados informen y apoyen la formulación de políticas que promuevan la igualdad de oportunidades y la inclusión digital.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; Métodos de búsqueda de empleo; Actitudes laborales; Internet.

Abstract

This paper presents an ongoing research that analyses patterns of Internet use, with a special focus on job readiness and active job search, among people with intellectual disabilities (PwID) through a descriptive cross-sectional study using online surveys in three autonomous communities in Spain. The study is part of a wider research carried out by the research group. The aim of the descriptive analysis is to understand the use of Internet devices and activities in the contexts of education, work, study and entertainment, and especially in job search and preparation activities, by young people with intellectual disabilities.

The results are expected to show rates of use of new online tools that will help to improve employment strategies and opportunities for young people with intellectual disabilities. The results can be used to guide practice in employment agencies and employment support programmes. It is hoped that the results will inform and support the formulation of policies that promote equal opportunities and e-inclusion.

Keywords: Intellectual disability; Job Search Methods; Work Attitudes; Internet.

Introducción

En nuestra sociedad actualmente interconectada, el uso generalizado de Internet se refleja en las estadísticas españolas, que revelan que el 95,4% de la población de 16 a 74 años ha utilizado la red en los últimos tres meses, con un 90,0% haciendo uso diario (INE, 2023). Las actividades predominantes en línea abarcan la comunicación, donde el 94,8% de la población participa en servicios de mensajería instantánea como WhatsApp (92,5%), envío o recepción de correos electrónicos (82,0%) y realización de videollamadas (76,1%). Además, actividades vinculadas a la información, banca en línea, educación, participación política y social, ventas y búsqueda de empleo también se llevan a cabo a través de Internet (INE, 2024).

La búsqueda de empleo en línea, con una participación del 18,8% de la población (INE, 2024), ha emergido como una práctica relevante. No obstante, las plataformas de empleo pueden generar desigualdades, especialmente

25 Este trabajo se ha llevado a cabo con ayuda de becas doctorales de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID Chile PFCHA/BCH 72220215 y es parte del proceso de tesis doctoral de la primera autora.

para colectivos en riesgo de exclusión o con niveles educativos más bajos (Karaoglu et al., 2022). Es crucial comprender las características de las poblaciones más vulnerables, como las Personas con Discapacidad Intelectual (PcDI). A pesar de que las investigaciones científicas respecto a Internet y PcDI han aumentado exponencialmente (Mengual-Andres et al., 2020), los esfuerzos en la investigación se han enfocado principalmente en comprender habilidades, percepciones y uso de recursos en niños y adolescentes con discapacidad intelectual (DI) en contextos educativos (Alfredsson Ågren et al., 2020). La atención a la población adulta de PcDI ha sido limitada (Gómez-Puerta y Chiner, 2022), resaltando la necesidad de abordar la falta de conocimiento en este grupo, con un énfasis particular en la utilización de Internet para la búsqueda activa de empleo. La evidencia sugiere que los trabajadores poco cualificados que utilizan plataformas de empleo a menudo carecen de habilidades necesarias, afectando negativamente su búsqueda de empleo (Dumont et al., 2023), lo que subraya la importancia de comprender y mejorar las habilidades de búsqueda en línea para esta población.

La falta de habilidades para buscar empleo, especialmente en entornos en línea, puede resultar en una falta de compromiso o en la implementación de estrategias poco efectivas (Liu et al., 2014). Sin embargo, la capacitación en búsqueda de empleo ha demostrado ser eficaz, especialmente para grupos específicos como los jóvenes y aquellos con problemas de salud o discapacidades (Liu et al., 2014).

Las PcDI se enfrentan a diversas barreras, como falta de apoyo, expectativas bajas, habilidades sociales limitadas y conexiones limitadas (Carter et al., 2021; Lindsay et al., 2015), así como la falta de motivación o habilidades laborales (Carter et al., 2021). La percepción de utilidad y facilidad de uso de aplicaciones en línea para búsqueda de empleo ha demostrado ser predictora de la frecuencia de uso y la preparación profesional (Fetherston et al., 2018).

Considerando la relevancia de Internet en el desarrollo de habilidades empleables (Lombardi et al., 2018) y la presencia y participación en línea como aspecto fundamental de la ciudadanía (Chadwick et al., 2022), la investigación sobre el uso de internet de PcDI y sus procesos de búsqueda de empleo se torna esencial para fomentar la inclusión y equidad en el acceso a oportunidades laborales en PcDI.

El objetivo de este estudio es examinar los patrones de uso de Internet por parte de las PcDI en tres Comunidades Autónomas españolas, con especial énfasis en actividades relacionadas con la preparación y búsqueda activa de empleo. Con esto buscamos identificar las necesidades particulares de las PcDI en relación con el uso de tecnologías, con el fin de proponer estrategias y oportunidades de apoyo que faciliten la mejora de su inclusión social y fomenten su participación activa en la sociedad mediante tecnologías y actividades específicas.

Método

Se realiza una investigación descriptiva transversal, mediante una encuesta en línea. Las respuestas fueron recopiladas a través de la aplicación de LimeSurvey, y los datos resultantes se almacenaron en servidores de la *Universitat de València - UV* en conformidad con las disposiciones del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD, 27 abril de 2016). El diseño del estudio, alineado con los principios de la Declaración de Helsinki. Se aseguró la confidencialidad de los datos al no recopilarse información identificativa de los encuestados, y se obtuvo su consentimiento informado previo para el análisis de datos.

La encuesta tuvo lugar entre el 5 de febrero al 15 de marzo de 2024, requiriendo aproximadamente 15 minutos para su realización. La muestra se conformará de PcDI (jóvenes y adultos) de tres comunidades autónomas de España, que hayan estado en búsqueda activa de empleo o mejora laboral en los últimos dos años. La encuesta fue distribuida a través de correo electrónico, con el apoyo de entidades que se dedican al fomento de la vida independiente y el empleo de personas con discapacidad, con especial énfasis en la DI.

Instrumentos

La encuesta en línea integra cuestionarios previamente empleados en investigaciones con población de personas con discapacidad. La primera sección recopila datos sociodemográficos del estudio, incluyendo, entre otros, la edad, la Comunidad Autónoma, el nivel educativo, la situación laboral y el género. La segunda sección describe el uso de Internet y dispositivos para su conexión, utilizando como referencia el cuestionario desarrollado por grupo de investigación ERI Lectura de la UV (Delgado et al., 2019).

La última sección de la encuesta se focaliza en actividades inherentes a las fases preparatorias y activas de la búsqueda de empleo, dos fases validadas como parte del comportamiento de búsqueda de empleo del modelo de Blau (1994). Estas fases fueron previamente examinadas en investigaciones realizadas con personas con discapacidad visual (Cmar y Steverson, 2021). Se llevaron a cabo ajustes menores, con el propósito de preguntar sobre la búsqueda de empleo exclusivamente a través de medios en línea.

Resultados

Un total de 138 personas accedieron a la encuesta, de las cuales 68 la completaron. Sin embargo, se excluyeron 12 de estas debido a razones como no tener DI, falta de autorización o ser menor de edad. La muestra se conformó de 56 personas, con edades comprendidas entre los 18 a 58 años (M= 32.36; DT= 9.27). De este grupo, el 12.5% provenía de la Comunidad de Madrid, el 21.4% de Canarias, y el 66.1% de la Comunidad Valenciana. En cuanto a la distribución por género, se registró la participación de 1 individuo no binario (1.8%), 24 mujeres (42.9%), y 31 hombres (55.4%). El 30.4% estaba empleado, el 33.9% tenía experiencia laboral previa sin trabajo actual, el 28.6% nunca había trabajado, y el 7.1% restante manifestó otras situaciones, como ser usuarios de centros ocupacionales o estar estudiando.

La mayoría de los encuestados (96.43%) reportaron el uso de internet y la posesión de un dispositivo móvil propio, mientras que el 94.64% indicó tener un dispositivo móvil con conexión a internet y acceso a internet en su hogar. La media de dispositivos utilizados fue de 2.89 (DT= 1.4), siendo el dispositivo móvil el más comúnmente utilizado (94.64%), seguido por la computadora (55.36%), el portátil (48.21%) y la Tablet (46.43%). Con respecto a la frecuencia de uso de internet, la mayoría de los encuestados (82.4%) lo utiliza casi todos los días, y el 8.93% lo hace a diario.

En cuanto al propósito del uso de internet (Figura 1), el 84.52% de los encuestados lo utilizó principalmente para actividades recreativas o de ocio, como socializar, divertirse o informarse, mientras que solo la mitad de los encuestados reportó realizar actividades de tipo profesional o académico, como búsqueda de empleo, estudiar o trabajar.

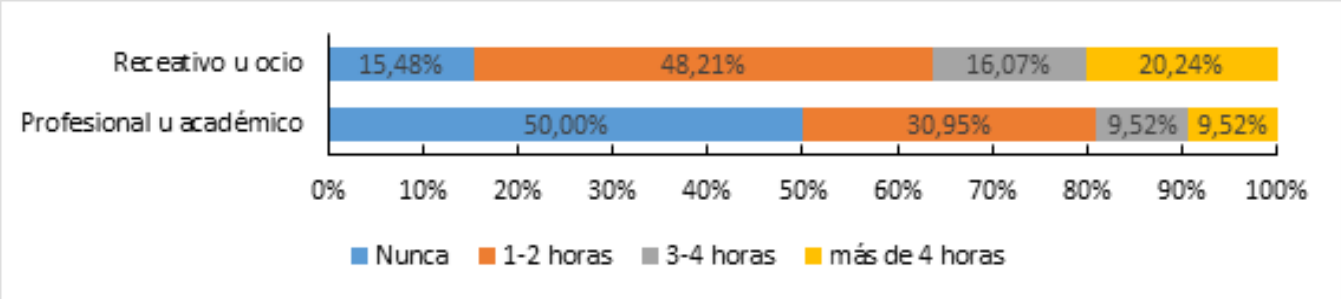


Figura 1

Frecuencia y tipo de uso de internet

En lo referente a la búsqueda de empleo por internet, la mayoría de los encuestados declaran no llevar a cabo este tipo de actividades, como se evidencia en la Figura 2. Solo el 21.56% realiza actividades de búsqueda de empleo por internet de forma ocasional o habitual, con predominancia de acciones pasivas o preparatorias (25.71%) en comparación con las activas (17.42%).

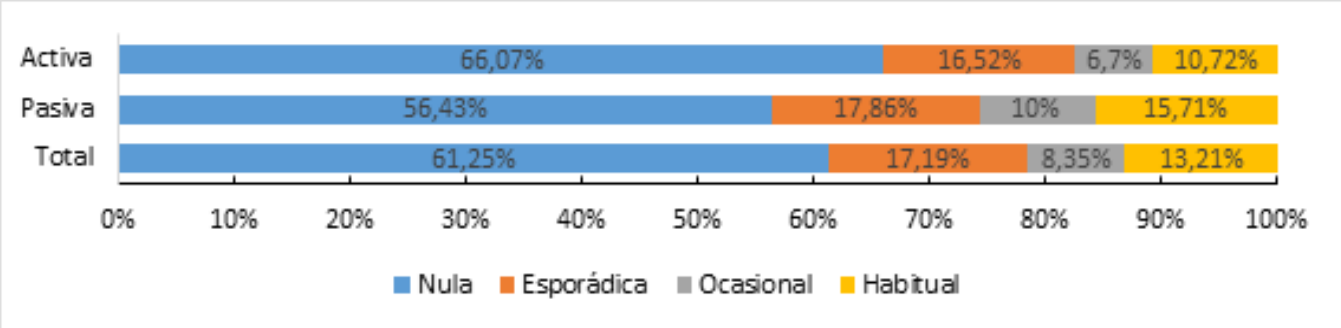


Figura 2

Búsqueda de empleo a través de internet

Discusión y conclusiones

Los resultados reflejan concordancia con investigaciones previas en PcDI, señalando la tenencia de dispositivos para conexión (Chiner et al., 2017) y el uso más recreativo que educativo (Jenaro et al., 2018). Coinciden a la vez con las estadísticas españolas (INE, 2023), en el uso principalmente social, y donde cerca del 19% emplea internet para buscar empleo. Respecto a la búsqueda de empleo en línea, los resultados muestran una baja participación de los encuestados, con una prevalencia de acciones pasivas o preparatorias en lugar de activas. Este hallazgo sugiere la necesidad de una mayor investigación sobre este tema. Aunque se observa que las PcDI utilizan internet para prepararse para el mercado laboral, como la elaboración de currículums o la búsqueda de anuncios de empleo, también se evidencia una falta de compromiso o regularidad en la búsqueda activa de empleo en línea por parte de este grupo.

Estos resultados se alinean con investigaciones previas que han señalado las barreras y desafíos que enfrentan las PcDI en el mercado laboral, incluyendo la falta de habilidades para la búsqueda de empleo y las limitaciones en el uso de tecnología (Carter et al., 2021; Liu et al., 2014). Es evidente la necesidad de intervenciones y programas específicos para mejorar las habilidades de búsqueda de empleo en línea y promover la participación activa de las PcDI en el mercado laboral.

Impacto y transferencia

A pesar de las limitaciones del estudio, como la muestra pequeña que limita su aplicabilidad a la población en general, este trabajo aporta nuevos conocimientos sobre cómo las PcDI perciben la búsqueda de empleo en línea. La baja participación podría estar relacionada con la ayuda que reciben de organizaciones o dificultades para usar ciertos sitios web de búsqueda de empleo, lo cual necesita ser explorado más a fondo. Sin embargo, se abre una nueva perspectiva de investigación al fomentar una participación más activa en línea, lo que podría ofrecer más oportunidades laborales y equilibrar las actividades recreativas y profesionales para este grupo.

Es necesario profundizar en la investigación sobre la búsqueda de empleo de las PcDI, con especial atención en el uso de las nuevas tecnologías, dada la predominancia de las ofertas laborales en línea en la actualidad, lo que podría facilitar su independencia y autodeterminación, así como ampliar sus posibilidades de inserción laboral.

Referencias bibliográficas

Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., y Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study [¿Participación digital? Uso de Internet entre adolescentes con y sin discapacidad intelectual: Un estudio comparativo]. *New Media & Society, 22*(12), 2128-2145. https://doi.org/10.1177/1461444819888398

Carter, E. W., Awsumb, J. M., Schutz, M. A. y McMillan, E. D. (2021). Preparing youth for the world of work: Educator perspectives on Pre-Employment Transition Services [Preparar a los jóvenes para el mundo laboral: Perspectivas de los educadores sobre los servicios de transición previa al empleo]. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *44*(3), 161-173. https://doi.org/10.1177/2165143420938663

Chadwick, D., Alfredsson Ågren, K., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadová, I., & Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage [Inclusión digital y participación de las personas con discapacidad intelectual durante COVID-19: Una revisión rápida y un bricolaje internacional]. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 19*(3), 242-256. https://doi.org/10.1111/jppi.12410

Cmar, J. L., y Steverson, A. (2021). Job-Search Activities, Job-Seeking Barriers, and Work Experiences of Transition-Age Youths With Visual Impairments [Actividades de búsqueda de empleo, barreras en la búsqueda de empleo y experiencias laborales de jóvenes en edad de transición con discapacidad visual]. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 115*(6), 479-492. https://doi.org/10.1177/0145482X211059182

Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I. y Salmerón, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet [Formación de jóvenes adultos con discapacidad intelectual para la lectura crítica en Internet]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(3), 666–677. https://doi.org/10.1111/jar.12562

Dumont, G., De Marco, S. y Heslper, E.J. (2023). Online job search discouragement: how employment platforms and digital exclusion shape the experience of low-qualified job seekers? [Desaliento en la búsqueda de empleo en línea: ¿cómo influyen las plataformas de empleo y la exclusión digital en la experiencia de los solicitantes de empleo poco cualificados?]. *New Technology, Work and Employment*, 1–20. https://doi.org/10.1111/ntwe.12279

Fan, W. y Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: a systematic review [Factores que afectan a las tasas de respuesta de la encuesta web: una revisión sistemática]. *Computers in Human Behavior*, *26*(2), 132–139. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.10.015

Fetherston, M., Cherney, M. R. y Bunton, T. E. (2018). Uncertainty, Technology Use, and Career Preparation Self-Efficacy [Incertidumbre, uso de la tecnología y autoeficacia en la preparación profesional]. *Western Journal of Communication, 82*(3), 276-295. https://doi.org/10.1080/10570314.2017.1294704

Gómez-Puerta, M. y Chiner, E. (2022). Internet use and online behaviour of adults with intellectual disability: support workers' perceptions, training and online risk mediation [Uso de Internet y comportamiento en línea de adultos con discapacidad intelectual: percepciones de los trabajadores de apoyo, formación y mediación del riesgo en línea]. *Disability & Society, 37*(7), 1107-1128. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874300

Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M., Pérez, M. C., Vega, V y Torres, V. A. (2018). Internet and cell phone usage patterns among young adults with intellectual disabilities [Patrones de uso de Internet y del teléfono móvil entre jóvenes adultos con discapacidad intelectual]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 31*(2): 259–272. https://doi.org/10.1111/jar.12388

Karaoglu, G., Hargittai, E. y Hao Nguyen, M. (2022). Inequality in online job searching in the age of social media [Desigualdad en la búsqueda de empleo online en la era de los medios sociales]. *Information, Communication & Society, 25*(12), 1826-1844. https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1897150

Lombardi, A. R., Dougherty, S. M. y Monahan, J. (2018). Students with intellectual disabilities and career and technical education opportunities: a systematic literature review [Estudiantes con discapacidad intelectual y oportunidades de carrera y educación técnica: una revisión sistemática de la literatura.]. *Journal of Disability Policy Studies, 29*(2), 82-96. https://doi.org/10.1177/1044207318764863

Lindsay, S., McDougall, C., Menna-Dack, D., Sanford, R. y Adams, T. (2015). An ecological approach to understanding barriers to employment for youth with disabilities compared to their typically developing peers: Views of youth, employers, and job counsellors [Un enfoque ecológico para comprender las barreras al empleo de los jóvenes con discapacidad en comparación con sus compañeros con un desarrollo típico: Opiniones de jóvenes, empresarios y orientadores laborales]. *Disability and Rehabilitation, 37*(8), 701–711. https://doi.org/10.3109/09638288.2014.939775

Manfreda, K. L., Bošnjak, M., Berzelak, J., Haas, I., y Vehovar, V. (2008). Web Surveys versus other Survey Modes: A Meta-Analysis Comparing Response Rates [Encuestas web frente a otras modalidades de encuesta: Un metaanálisis comparativo de las tasas de respuesta]. *International Journal of Market Research, 50*(1), 104 - 79. https://doi.org/10.1177/147078530805000107

Mengual-Andrés, S., Chiner, E. y Gómez-Puerta, M. (2020). Internet and People with Intellectual Disability: A Bibliometric Analysis [Internet y las personas con discapacidad intelectual: Un análisis bibliométrico]. *Sustainability 12*(23), Artículo 10051. https://doi.org/10.3390/su122310051

INE Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares - Año 2023*. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/prensa/tich_2023.pdf

Reflexiones desde grupos focales sobre los Desafíos y Oportunidades en la Transición Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual[26]

Gabriela I. Coñoman[1]
Carmen Carmona Rodríguez[2]
Vicenta Ávila Clemente[3]
Programa de doctorado en Educación, Universitat de València, España[1]
Grupo de Investigación en Cultura, Diversidad y Desarrollo - CUDIDE, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de Valéncia, España[2]
ERI Lectura y Departamento de Psicología Evolutiva y Educativa, Universitat de València, España[3]
gacoga@alumni.uv.es

Resumen

Esta investigación examina las experiencias de cuatro colectivos implicados en la transición al empleo de las personas con discapacidad intelectual (PcDI).

El estudio emplea un enfoque cualitativo y utiliza la técnica de grupos focales (GF) con familias, profesionales de formación para el empleo, empleadores y las propias PcDI, en la comunidad Valenciana. El estudio cuenta con 44 participantes distribuidos en 5 GF. Dos grupos de jóvenes con discapacidad intelectual formados por un total de 15 participantes, dos grupos con 13 especialistas en preparación para el empleo, un grupo con 7 familiares de PcDI, y un grupo con 9 profesionales del ámbito laboral. Los GF se realizaron entre junio de 2023 y enero de 2024, con una duración aproximada de 2 horas cada sesión.

El objetivo principal ha sido identificar los factores que facilitan las buenas prácticas y mejoran la transición al empleo de este colectivo. Esto implica reconocer tanto los obstáculos como las oportunidades de apoyo. La investigación pretende ofrecer a las partes interesadas una plataforma para expresar sus experiencias y tiene como finalidad tener un impacto sustancial en el desarrollo de prácticas y políticas más informadas y eficaces.

Palabras clave: Grupos Focales; Discapacidad Intelectual; Transición de la Escuela al Trabajo; Empleo; Investigación Cualitativa.

Abstract

This research explores the experiences of four groups involved in the transition to employment of people with intellectual disabilities (PwID).

The study adopts a qualitative approach and uses the technique of focus groups (FG) with families, employment training professionals, employers and the PwID themselves, in the Valencian Community. The study has 44 participants distributed in 5 FGs. Two groups of PwID, with a total of 15 participants, two groups with 13 specialists in preparation for employment, one group of 7 family members of PcDI and one group with 9 professionals in the field of employment. The GFs were conducted between June 2023 and January 2024, with each session lasting approximately 2 hours.

The main objective was to identify the factors that facilitate good practice and improve the transition to employment for this group. This includes identifying both barriers and opportunities for support. The research will provide a platform for stakeholders to voice their experiences and aims to have a significant impact on the development of more informed and effective practice and policy.

Keywords: Focus Groups; intellectual disability; School-to-Work Transition; Employment; Qualitative research.

26 Este trabajo se ha llevado a cabo con ayuda de becas doctorales de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID Chile PFCHA/BCH 72220215 y es parte del proceso de tesis doctoral de la primera autora.

Introducción

A pesar de la concepción global de trabajo decente y no precario para todos, las personas con discapacidad intelectual (PcDI) permanecen predominantemente marginadas en el mercado laboral, como lo ejemplifica la tasa de empleo de las PcDI en España, la cual alcanza un 23.8%. Es importante destacar que un 63.6% de las PcDI no registra ningún tipo de actividad al llegar a la edad adulta (INE, 2023).

La relación positiva entre empleo remunerado y un mejor estado de salud física o mental en PcDI (Robertson et al., 2019) enfatiza la trascendencia del empleo para el bienestar personal. La ausencia de empleo se vincula con sentimientos de aburrimiento y restricciones en la interacción social (Merrells et al., 2019). Por consiguiente, resulta crucial profundizar en la investigación de los factores que puedan fortalecer la inclusión laboral y desarrollar intervenciones que faciliten la transición efectiva de la escuela al trabajo para las PcDI.

A pesar de la creciente literatura que documenta barreras y sistemas de apoyo en la transición a la vida laboral para las PcDI, pocos estudios incorporan directamente las perspectivas de este grupo. Aunque algunos estudios han explorado las perspectivas de padres, profesores o empleadores (Carter et al., 2021; Kocman et al., 2018), en España, el enfoque ha sido más amplio, centrándose en la transición a la vida adulta en general (Pallisera et al., 2017), sin adentrarse específicamente en el ámbito del empleo. Este artículo contribuye a subsanar esta brecha de conocimiento.

Esta investigación indaga en las ideas y experiencias de los distintos colectivos que participan en la transición al empleo de PcDI: las familias, los profesionales de preparación para el empleo, los empleadores y las propias PcDI. El ámbito geográfico de este estudio se circunscribe a la Comunidad Valenciana, siendo esta fase considerada como un piloto inicial diseñado con el propósito de identificar áreas potenciales de mejora para investigaciones subsiguientes. Este trabajo forma parte de una investigación más extensa que tiene como objetivo abarcar tres comunidades autónomas, replicando este estudio. Este enfoque multicéntrico se concibe con la finalidad de proporcionar una comprensión contextualizada y comparativa de las necesidades de apoyo y las oportunidades de desarrollo asociadas a las transiciones al empleo de PcDI.

Método

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo, mediante grupos focales, de corte descriptivo, debido a que se caracteriza por no buscar las razones causales del fenómeno, sino por analizar los elementos constitutivos y la percepción de grupos específicos de individuos (Jorrín et al., 2021).

Participantes

Para la recolección de muestra se mantuvieron conversaciones con las responsables del área de empleo de Plena Inclusión Comunidad Valenciana, solicitando su colaboración en la difusión del estudio. Asimismo, se realizó una convocatoria masiva por correo electrónico. Esta convocatoria se dirigió a entidades como centros ocupacionales, fundaciones y asociaciones colaboradoras con PcDI, agencias de colocación laboral, centros especiales de empleo, cámaras de comercio o agrupaciones empresariales, entre otras. La convocatoria incluía información detallada sobre la participación en los GF y los criterios que debían cumplir los interesados. En la tabla 1 se detallan las características que debían reunir los participantes de cada GF.

Tabla 1.

Criterios de participación en grupos focales.

	PcDI	Profesionales	Familia y tutores	Empleo
Característica principal	- Ser una persona con un diagnóstico de discapacidad intelectual - Ser mayor de edad - Estar en búsqueda activa de empleo o haber estado en los últimos 2 años.	-Tener una experiencia laboral mínima de un año. -Trabajar en las áreas de formación y/o preparación laboral. ej.; preparación para el empleo público; empleo personalizado; centros ocupacionales)	- Ser familiar cercado o tutor de una PcDI mayor de edad que está en búsqueda activa de empleo o lo estuvo dentro de los últimos 2 años.	-Tener una experiencia laboral mínima de 1 año. -Ser responsable de: Agencias de colocación laboral; Centros Especiales de Empleo; Empleo ordinario.
Vivir o cumplir funciones en la Comunidad Autónoma de Valencia	Si	Si	Si	Si
Tener facilidad de conectarse mediante videollamada.	Si*	Si	Si	Si
Completar el consentimiento informado de manera telemática.	Si*	Si	Si	Si

Nota. *Flexibilidad a ser realizadas de forma presencial

El estudio contó con 44 participantes distribuidos en:

- Dos GF con 13 especialistas en preparación para el empleo.
- Dos GF de PcDI, uno presencial con 11 participantes y otro telemático con 4 participantes.
- Un grupo con 7 familiares de PcDI.
- Un grupo con 9 profesionales del ámbito laboral.

Procedimiento

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos utilizamos la técnica de GF (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2009). Los primeros GF se llevaron a cabo en los meses de junio/julio 2023 y luego se retomó en Noviembre/diciembre 2023 y enero 2024. Cada GF tuvo una duración entre 1:30 h y 2:15 h. Cuatro de los 5 GF, se realizaron en formato telemático, mediante videoconferencia, y uno de forma presencial en un centro ocupacional de la provincia de Castellón. Los grupos fueron moderados en su mayoría por la estudiante de doctorado e investigadora principal de la presente comunicación, exceptuando las dos iniciales, que fueron moderados por la segunda autora, a la vez, los grupos focales contaron con la observación de la tercera autora. Se utilizó una guía para cada uno de las sesiones 1) Descripción de la investigación y propósito; 2) preguntas de estímulo, 3) Cierre de sesión. En cada GF, se solicitó a los participantes que compartieran sus experiencias respecto a:

(1) Proceso de transición al empleo: experiencias negativas o barreras y experiencias positivas o de impacto.

(2) Abordaje de la confusión profesional – elementos propios de la orientación laboral.

(3) Visión sobre el uso de las nuevas tecnologías para el fomento de la transición al empleo – incluyendo inteligencia artificial.

(4) La lectura, su influencia en la preparación y búsqueda en el empleo.

(5) Retos y posibilidades de la familia en este proceso.

(6) Retos y posibilidades de la universidad en este proceso

Análisis de datos

En el análisis de datos se pretende utilizar software Atlas.Ti con Open AI (ATLAS.ti, 2023), este software se presenta como una herramienta idónea para investigaciones que adoptan el enfoque cualitativo, debido a su utilidad en el manejo eficiente de extensas cantidades de información (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017). Los análisis cuantitativos se realizarán con SPSS para Windows (versión 28.0), paquete estadístico (IBM, 2021).

Se utilizará estadística descriptiva para analizar las características sociodemográficas de la muestra estudiada. También se considera utilizar pruebas de chi cuadrado para muestras independientes con variables categóricas. Se seleccionará un nivel alfa de .05.

Resultados

Este estudio estructurará los resultados en torno a las temáticas predefinidas, promoviendo una comprensión exhaustiva de las experiencias y percepciones de las partes interesadas en la transición al empleo de las PcDI. Se identificarán meticulosamente las barreras y desafíos, sirviendo de base para intervenciones y políticas específicas. La investigación abordará prácticas y apoyos eficaces, resaltando factores facilitadores y experiencias positivas que impacten favorablemente en la transición laboral. La orientación laboral y confusión profesional se explorarán, arrojando luz sobre estrategias adaptadas a las necesidades de las PcDI.

El análisis detallado de las percepciones sobre nuevas tecnologías, incluida la inteligencia artificial, informará sobre oportunidades y desafíos en su integración efectiva en la transición laboral. La influencia de la lectura en la preparación y búsqueda de empleo se examinará, proporcionando una comprensión profunda de la relevancia de las habilidades de lectura. La perspectiva familiar ofrecerá una visión contextualizada de la influencia familiar, y la exploración del papel de la universidad identificará retos y posibilidades. Este análisis contribuirá a programas de apoyo ajustados a las necesidades de las PcDI, mejorando su transición al empleo.

Discusión y conclusiones

Las líneas de discusión se orientarán hacia la integración de resultados a nivel nacional e internacional, destacando la importancia de enfoques multidisciplinarios y las implicaciones para políticas y prácticas laborales. Se explorarán las posibilidades de desarrollo de estrategias inclusivas y se abordarán desafíos y oportunidades en la colaboración empresas del tercer sector – familias - universidad - empresa.

En su conjunto, este artículo cualitativo de GF aspira a consolidarse como una contribución sustantiva para la comprensión y mejora del acceso al empleo de PcDI, con el objetivo final de propiciar ambientes laborales más inclusivos, justos y equitativos.

Impacto y transferencia

En el diseño de investigación, se contemplan acciones para maximizar el impacto y la transferencia de los resultados. Se proponen sesiones abiertas, tanto virtuales como presenciales, para discutir los hallazgos con participantes, colaboradores, entidades afines y personas interesadas. Estas sesiones facilitarán la retroalimentación y el intercambio de perspectivas. Además, se elaborará un informe detallado con las principales conclusiones, dirigido a las autoridades competentes. Este informe tiene como objetivo comunicar las necesidades identificadas en cuanto a la transición al empleo del colectivo de PcDI de manera clara y fundamentada. Se busca influir en políticas y prácticas laborales para mejorar las condiciones y oportunidades de empleo para este grupo.

El propósito final es catalizar cambios positivos en el ámbito de la transición al empleo para las PcDI, garantizando una influencia significativa en los entornos políticos y prácticos relevantes.

Referencias bibliográficas

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti Windows (versión 24) [Software de análisis de datos cualitativos]. https://atlasti.com

Carter, E. W., Awsumb, J. M., Schutz, M. A. y McMillan, E. D. (2021). Preparing Youth for the World of Work: Educator Perspectives on Pre-Employment Transition Services [Preparar a los jóvenes para el mundo laboral: Perspectivas de los educadores sobre los servicios de transición previos al empleo]. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 44*(3), 161–173. https://doi.org/10.1177/2165143420938663

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología, 9*(1), 51-67. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%c3%ada%20conceptual%20y%20metodol%c3%b3gica.pdf

IBM Corp. Released. (2021*). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0*. Armonk, IBM Corp.

INE Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Empleo de Personas con Discapacidad - Año 2022*. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/prensa/epd_2022.pdf

Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.

Kocman, A., Fischer, L., y Weber, G. (2018). The Employers' Perspective on Barriers and Facilitators to Employment of People with Intellectual Disability: A Differential mixed-method Approach [La perspectiva de los empresarios sobre las barreras y los facilitadores del empleo de las personas con discapacidad intelectual: Un enfoque diferencial de métodos mixtos]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31*(1), 120–131. https://doi.org/10.1111/jar.12375

Merrells, J., Buchanan, A. y Waters, R. (2019). "We feel left out": Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability ["Nos sentimos excluidos": Experiencias de inclusión social desde la perspectiva de jóvenes adultos con discapacidad intelectual]. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 44*(1), 13-22. https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310822

Muñoz-Justicia, J. y Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer un Análisis Cualitativo con ATLAS.ti—Manual de Uso.* Zenodo. https://doi.org/DOI: 10.5281/zenodo.273997

Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C. y Diaz-Garolera, G. (2017). Proposals for Improving the Transition Process of Young People with Intellectual Disabilities in Spain: Insights from Focus Groups of Professionals, Young People and Their Families [Propuestas para mejorar el proceso de transición de los jóvenes con discapacidad intelectual en España: Reflexiones a partir de grupos focales de profesionales, jóvenes y sus familias]. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 287–301. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966

Robertson, J., Beyer, S., Emerson, E., Baines, S. y Hatton, C. (2019). The Association between Employment and the Health of People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review [La Asociación entre el Empleo y la Salud de las Personas con Discapacidad Intelectual: Una Revisión Sistemática]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(6), 1335–1348. https://doi.org/10.1111/jar.12632

Competencias parentales en función del género y nivel educativo de los padres y madres de niños y niñas de Educación Primaria

María Teresa Iglesias García [1]
Beatriz Rodríguez Ruíz [1]
Raquel Amaya Martínez González [1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
teresai@uniovi.es

Resumen

Educar a los hijos e hijas requiere el desarrollo de competencias personales, emocionales y sociales en ambos progenitores. Hay pocos estudios de género que analicen estas competencias en el padre y en la madre en la misma unidad familiar. El objetivo de este estudio es identificar si estas competencias difieren en ambos progenitores, y si varían también en función de su nivel de estudios. Han participado 834 madres y 760 padres con hijos e hijas en la etapa de Educación Primaria. Se aplicó la Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para padres y madres de niños y niñas de Educación Primaria (ECoPES-P), analizando cuatro factores: Autocontrol, Autoestima, Imposición y Comunicación. A través de t de Student y Análisis de Varianza, los resultados indican mayor competencia comunicativa en las madres que en los padres para relacionarse con sus hijos e hijas, pero también menor habilidad en autocontrol emocional por parte de éstas. Ambos progenitores tienden a ser menos impositivos con sus hijos e hijas cuando su nivel educativo es más alto. Entre las implicaciones del estudio se destaca la necesidad de trabajar con los progenitores en cuanto a las conductas impositivas a través de programas de parentalidad positiva.

Palabras clave: Relación madre-niño; Relación padre-niño*;* Enseñanza primaria.

Abstract

The parental education requires the development of personal, emotional and social competencies in both parents. There are few gender studies that analyse these competencies in fathers and mothers in the same family unit. The objective is to identify differences in parenting competences in both parents and also if the educational level influence in their parenting skills. The sample was composed of 834 mothers and 760 fathers with children in the Primary School. The data was carried out using the Scale of Emotional and Social Parenting Competences for Parents of Adolescents (ECOPES-P) was applied to analyse 4 factors: Emotional Self-Control, Self-Esteem, Imposition, and Communication. Student's t-test and Analysis of Variance indicated greater communicative competence in mothers than in fathers in the relation with their children, but also less ability in emotional self-control on the part of the mothers. Both parents tend to be less imposing with their children when their educational level is higher. Among the implications of the study include the need to work with parents on imposing behaviours through positive parenting positive parenting programs.

Keywords: Mother-child relation; Father-child relation; Primary education.

Introducción

La Recomendación (2006)/19 del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva reconoce la necesidad de desarrollar acciones para fomentar el desempeño positivo del rol parental (Comisión Europea, 2006). Un planteamiento reforzado por la Recomendación (2013)/112 que menciona la importancia de ayudar a los progenitores a aprender a ser padres y madres para asegurarse de que niñas, niños y adolescentes reciban una educación adaptada a sus necesidades (Comisión Europea, 2013). Ambas recomendaciones han promovido, en el ámbito nacional, diversas acciones desde los distintos sectores vinculados al ámbito familiar (servicios sociales, salud, educación, justicia, etc.), siendo una de ellas la evaluación de las necesidades parentales asociadas a sus competencias (Martínez-González et al., 2021). En la actualidad, el ejercicio del rol parental se supone una tarea complicada debido a la diversidad familiar, cultural, etc., así como a los nuevos desafíos planteados por la sociedad

(Rubio Hernández, 2020). Es por ello, que las familias manifiestan la necesidad de ser apoyadas en el ejercicio de su rol, en especial, para disponer de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que les permitan desarrollar su parentalidad de manera satisfactoria, atendiendo a las necesidades de sus hijos e hijas en aspectos formativos y emocionales (Rodrigo et al., 2015). En este sentido, diversas investigaciones señalan que las madres suelen estar más involucradas en la crianza y educación de sus hijos e hijas (Nunes y Ayala-Nunes, 2017), mostrando competencias más afectivas. Además, el nivel de estudios se relaciona con prácticas educativas más positivas, así como un mayor control emocional en el ejercicio de la parentalidad (Martínez-González et al., 2021). El objetivo de este estudio es, centrándose en las familias con hijos e hijas en la etapa de Educación Primaria, explorar las competencias parentales, analizando si varían en función del sexo y el nivel de estudios de los progenitores.

Método

Participantes

La muestra está formada por 834 madres y 760 padres con hijos e hijas en la etapa de Educación Primaria, pertenecientes a la misma unidad familiar y residentes en el Principado de Asturias. Concretamente, los hijos/as se encontraban cursando Educación Primaria en el ciclo inicial (36,4%), en el ciclo medio (30,8%) o en el ciclo superior (32,7%). En general se observa un nivel de estudios alto en los padres y madres encuestados, ya que casi un 40% tienen estudios universitarios (45,0% de las madres y 32,0% de los padres), casi otro 40% han alcanzado estudios de Bachillerato o de Formación Profesional de nivel superior (37,2% de las madres y 41,1% de los padres), y tan sólo el 16,8% de las madres y el 26,6% de los padres declaran haber cursado únicamente estudios primarios.

Instrumento

La Escala de Competencias Parentales Emocionales y Sociales para padres y madres de niños y niñas de Educación Primaria (ECoPES-P) es una versión abreviada del *Cuestionario sobre Competencias Parentales,* incluido en el *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales,* publicado por el Ministerio de Sanidad y Política Social (Martínez González, 2009). Dicho cuestionario fue sometido a un proceso de validación cruzada mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio dividiendo la muestra inicial en dos submuestras; el resultado final es una escala de 12 ítems agrupados en cuatro factores (Autocontrol, Autoestima, Imposición y Comunicación), con 3 ítems cada uno, que explican el 49,07% de la varianza; la escala resulta invariante en función de las variables fuente (padre o madre) y ciclo de educación primaria cursada por los hijos/as (inicial, medio y superior). Se utilizó una escala tipo Likert con valores desde 1 (nunca) a 4 (siempre), evitando la tendencia a un valor central. La fiabilidad, medida mediante Alfa de Cronbach, fue de .75.

Procedimiento y análisis de datos

El acceso a las familias se realizó a través de los centros escolares, en los que se entregó a los niños y niñas un sobre con dos cuestionarios, uno para la madre y otro para el padre, y una carta de presentación. Se distribuyeron 1965 sobres en centros públicos, concertados y privados según la proporción que representaban a nivel poblacional. Los escolares devolvieron 1594 cuestionarios (834 de madres y 760 de padres), lo que permitió superar el tamaño de muestra representativo previsto (655 participantes).

Los contrastes sobre competencias parentales en función del género de los progenitores y de su nivel de estudios (obligatorios, secundarios o universitarios) se realizaron tanto en los factores como en los ítems utilizando *t* de Student y análisis de varianza.

Resultados

Los resultados descriptivos (Tabla 1) muestran que, en general, los progenitores tienen una alta autoestima (Factor 2) y aplican buenas técnicas de comunicación (Factor 4) (medias en torno a 3 en todos los ítems de ambos factores) y que mantienen un buen nivel de control de las emociones (Factor 1) (medias en torno a 2.75), pero que también recurren a la imposición (Factor 3) con bastante frecuencia (medias entre 2.25 y 2.73).

Tabla 1

Resultados descriptivos

Ítems	*M*	*DT*
F1.1. Sé cómo relajarme y controlar mis emociones	2.79	0.69
F1.2. En el día a día me relajo y controlo cuando estoy alterado/a	2.79	0.69
F1.3. Sé relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos/as	2.77	0.71
F2.1.Sé cómo llegar a acuerdos con mis hijos/as para solucionar problemas	3.08	0.68
F2.2. Sé controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos/as	3.02	0.70
F2.3. Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos/as	3.09	0.75
F3.1. Cuando mis hijos/as me desobedecen lo mejor es imponerse para solucionar la situación	2.62	0.92
F3.2. Cuando mis hijos/as intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación	2.73	0.88
F3.3. Cuando surge un conflicto con mis hijos/as, les digo yo lo que hay que hacer y se termina el problema	2.25	0.86
F4.1. Suelo decir a otras personas las cosas positivas que veo en ellas	3.01	0.82
F4.2. En el día a día suelo decirles a mis hijos/as lo positivo que veo en ellos/as	3.17	0.79
F4.3. Les digo a mis hijos/as cómo me siento con su manera de actuar	3.23	0.82

Atendiendo a la variable fuente de información (madre o padre) se observan diferencias estadísticamente significativas en el Factor 1_Autocontrol (p = .000) y en el Factor 4_Comunicación (p = .000), siendo los padres los que más autocontrol muestran y las madres las que mejor se comunican. Según el nivel educativo de los padres y las madres (obligatorios, secundarios o universitarios), solo se observan diferencias significativas en cuanto a las conductas impositivas (Factor 3) (p = .000), confirmándose mediante la prueba de Scheffé, que los padres con estudios obligatorios obtienen medias significativamente más altas que los que tienen estudios secundarios y universitarios, y que las madres con estudios universitarios son significativamente menos impositivas que las que tienen estudios obligatorios y secundarios. En la Tabla 2 se presentan las diferencias significativas obtenidas en los 12 ítems en función de ambas variables.

Tabla 2

Diferencias estadísticamente significativas según el sexo y el nivel de estudios del padre y de la madre

Ítems	Fuente	Estudios/ Padre	Estudios/ Madre
F1_1	.002		
F1_2	.025		
F1_3	.004		
F2_1	-		
F2_2	.008		
F2_3	-		
F3_1	-	.000	.000
F3_2	-	.040	.000
F3_3	.001	.051	.017
F4_1	.000		
F4_2	.000		.039
F4_3	.000		

El análisis de los ítems que componen los distintos factores muestra que las madres tienen más problemas que los padres para relajarse y controlar sus emociones en el día a día, en general, y también, en concreto, ante sus hijos, pero se perciben más competentes que los padres para controlar y poner límites a los comportamientos de sus hijos e hijas, afrontar y cerrar conflictos y comunicarse con ellos y ellas de forma positiva (decirles las cosas que hacen bien y los sentimientos que provocan en ellas su forma de actuar). Teniendo en cuenta el nivel de estudios de los progenitores, los resultados indican que tanto los padres como las madres con estudios obligatorios aplican con mayor frecuencia conductas impositivas cuando sus hijos e hijas les desobedecen, intentan salirse con la suya o surgen conflictos con ellos y ellas, siendo los padres y madres con estudios universitarios los que muestran significativamente menos este tipo de conductas.

Discusión y conclusiones

Las competencias parentales ayudan a organizar la vida familiar, crear estilos de crianza positivos y promover el desarrollo integral de los menores. En este sentido, las familias que han participado en el estudio se perciben a sí mismas como competentes en su parentalidad, en especial, señalando buenas estrategias comunicativas y valorándose positivamente como padres y madres; no obstante, las prácticas impositivas están presentes en su ejercicio parental. Atendiendo a las diferencias entre madres y padres, estos últimos presentan una gestión más positiva de las emociones, mientras que las madres se caracterizan por patrones más comunicativos. Por el contrario, ambos progenitores (padre y madre) se perciben similares respecto a las prácticas educativas más impositivas, señalando un mayor uso de ellas por parte de las familias con niveles educativos inferiores. Este resultado está en línea con lo señalado por Martínez-González et al. (2021) al analizar las competencias parentales de las familias con hijos e hijas en la etapa de la adolescencia, poniendo de manifiesto que las necesidades de los progenitores respecto a su rol parental tienden a ser similares, en algunos aspectos, en distintas etapas evolutivas de los hijos e hijas.

Impacto y transferencia

Teniendo en cuenta lo expuesto, se considera necesario desarrollar acciones formativas que refuercen las competencias parentales en general, revisando particularmente que las conductas impositivas se apliquen únicamente cuando estas resulten necesarias y eficaces para la educación de sus hijos e hijas. Además, sería pertinente impulsar dichas acciones atendiendo a las diferencias en función del sexo y el nivel de estudios de los progenitores.

Referencias bibliográficas

Comisión Europea (2013). Recomendación 112 de la Comisión Europea para Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas. Retrieved from https://n9.cl/bf8s

Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec 2006/19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Informe Explicativo. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Retrieved from https:// www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/ informeRecomendacion.pdf

Rubio Hernández, F. J., Trillo Miravalles, M., & Jiménez Fernández, M. D. C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de educación*, *389*(3), 267-295. https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2020-389-462

Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Ministerio de sanidad y política social.

Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, y Iglesias-García, M. T. (2021). Comparación de competencias parentales en padres y en madres con hijos e hijas adolescentes. *Aula Abierta, 50*(4), 777-786. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.777-786.

Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., Martín Quintana, J. C., Byrne, S., y Rodríguez-Ruiz, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Editorial Síntesis.

Representaciones mentales sobre la profesión en la formación inicial del Magisterio: un diálogo inacabado con el paradigma del cuidado

Alfredo Berbegal Vázquez [1]
Abel Merino Orozco [2]
Ana Arraiz Pérez [1]
[1] *Universidad de Zaragoza, España*
[2] *Universidad de Burgos, España*
abrbgal@unizar.es

Resumen

La contribución analiza las representaciones mentales de la profesión extraídas de 25 relatos sobre las relaciones educativas que el alumnado del primer curso de Magisterio mantuvo con maestros y maestras en su etapa de Educación Primaria y que dejaron una impronta educativamente positiva en sus vidas. Los relatos se someten al autoanálisis del alumnado (sistema de creencias y teorías implícitas) y a una síntesis metafórica de la acción profesional y de la relación educativa experimentada, así como a los análisis colectivos en equipos de trabajo que contrastan estos autoanálisis y sus representaciones para negociar síntesis metafóricas compartidas. Los resultados ponen en valor la confluencia de estas representaciones con algunas virtudes del cuidado (atención, responsividad, cambio motivacional y respeto) y ciertas disposiciones para el cuidado educativo (modelado, diálogo, práctica y confrontación). Se concluye restaurando el potencial del paradigma del cuidado para dialogar con la acción educativa en general y con la acción tutorial en particular, contribuyendo a fundamentar el pensamiento del profesional en formación, y para problematizar la cosmovisión profesional como una exigencia ética de primer orden en la formación inicial de los futuros/as maestros/as.

Palabras clave: maestro; formación inicial; representaciones mentales; cuidado educativo; identidad profesional

Abstract

The contribution analyzes the mental representations of the profession drawn from 25 narratives about the educational relationships that first-year Teaching students had with teachers during their Primary Education stage, which left an educationally positive imprint on their lives. These narratives undergo self-analysis by the students (belief system and implicit theories) and a metaphorical synthesis of professional action and experienced educational relationship, as well as collective analyses by work teams that contrast these self-analyses and their representations to negotiate shared metaphorical syntheses. The results highlight the confluence of these representations with some virtues of care (attention, responsiveness, motivational change, and respect) and certain dispositions for educational care (modeling, dialogue, practice, and confrontation). It concludes by restoring the potential of the care paradigm to engage with educational action in general and tutoring action in particular, contributing to the grounding of the trainee professional's thought, and to problematize the professional worldview as a first-order ethical demand in the initial training of future teachers.

Keywords: teacher; teacher education; mental representations; educational care; professional identity

Introducción

Cuestionar críticamente las representaciones de la profesión desde las experiencias escolares y las vivencias educativas del alumnado presenta un potencial formativo en la formación inicial de los/as maestros/as (Berbegal et al., 2023). Entre las representaciones de la profesión y las vivencias personales se establece una proyección cargada de expectativas sobre la formación profesional y sobre el sentido de competencia y excelencia. La proyección de estas representaciones en metáforas evoca significados latentes que, en su explicitación, posibilitan el distanciamiento crítico y la reimplantación de situaciones, acontecimientos, emociones y personajes encontrados (Baillauquès, 2005).

La contribución presenta algunos resultados de estos análisis sobre maestros/as que dejaron una impronta significativamente positiva en la historia escolar del alumnado. Lo que se destila de educativo en las vivencias narradas es un material interesante para profundizar en aspectos como la sensibilidad pedagógica (Van Manen, 1998), la constitución de relaciones educativas auténticas (Friesen, 2017; Postic, 1982), la reconducción educativa de aprendizajes regulados (Klafki, 1990) y la transversalidad de una acepción compleja de la orientación educativa (Arraiz & Sabirón, 2013). Se evidencia un diálogo concluyente con el paradigma del cuidado con implicaciones para la acción tutorial (Berbegal et al., 2022) y la identidad profesional de los/as maestros/as (Berbegal et al., en prensa).

Método

La metodología adoptada son las técnicas narrativas (Cifali, 2005; Connelly & Clandinin, 1999). Se promueve la escritura de relatos sobre un maestro o maestra "especial" para abordar dos tipos de análisis: 1) análisis individual sobre los sistemas de creencias (valores, emociones y expectativas) y sobre las teorías implícitas (actitudes y disposiciones) de la relación educativa con sus maestros/as; 2) contraste colectivo de la diversidad de representaciones y negociación sobre una imagen preferente, considerando los referentes profesionalizantes de la formación en curso. La experiencia se desarrolla con un total de 120 estudiantes del primer curso de Grado de Magisterio en Educación Primaria. Atendiendo a la dispersión del acompañamiento formativo del alumnado, se opta por la selección de los procesos y productos de un seminario intensivo con 25 estudiantes.

Resultados

Se arrojan 22 metáforas diferenciadas de los 25 relatos analizados temáticamente (Riessman, 2008). Las metáforas se someten a un análisis del contenido (Moser, 2000) y se clasifican en estructurales (concepto con otro), orientativas (sistema de conceptos entre sí) u ontológicas (identificación con entidades o sustancias) (Lakoff & Johnson, 1980) (vid. tabla 1).

Tabla 1

Metáforas individuales del alumnado

	Metáforas	**Explicación**
Estructurales	Bufanda	Fortaleza del vínculo: conectividad, participación, personalización
	Desatascador	Recurso para el bloqueo: estrategias de afrontamiento, gestión emocional, resiliencia
	Partitura	Pauta flexible y ajustada: reinterpretación, oportunidad, posibilidad
	Pilar	Refugio ante las crisis: protección, seguridad, aceptación
	Abrigo	
	Batalla	Adversidades compartidas: normalización, respeto, coraje
	Pintura	Patrón para recreación singular: inspiración, modelado, creatividad y exposición a nuevas vivencias
	Nudo	Acompañamiento como desenredo: fortalecimiento personal, autodeterminación, liberación
	Fuente	Consideración de los tiempos vitales: confianza, estabilidad, márgenes
Orientativas-espaciales	Montaña	Superación de miradas opresivas y paralizantes: cambio personal, resignificación de la escuela y de sus desafíos, perspectivismo
	Faro	Conciencia y localización de la vivencia: autoconocimiento, iluminación, adaptabilidad
	Camino	
	Vaciado de un contenedor (jarra)	Recurso para el bloqueo: estrategias de afrontamiento, gestión emocional, resiliencia
	Escalera	Motivación de logro: autoconcepto personal y académico, autorregulación
	Río	Mediación en las transiciones madurativas: firmeza, autocomprensión, compromiso, respeto de tiempos de desarrollo, apertura al otro, confianza social
	Puente	

Ontológicas-entidad-sustancia	Luz	Exposición a nuevas sensibilidades: irradiación de actitudes y disposiciones constructivas, clima educativo
	Director/a de orquesta	Responsabilidad sistémica y multidimensional: salubridad educativa de las relaciones y las dinámicas, equilibrio sistémico, comprensión polifónica de uno mismo y los demás
	Corazón	Equilibrio intelectual y emocional: impacto educativo de los aprendizajes formales, racionalidad poética
	Aire fresco	Capacidad de desarrollar lo mejor de uno mismo: inspiración, motivación, renovación del espacio educativo
	Madre	Vínculo auténtico: apego, atención, unicidad y singularidad personal
	Abrazo cálido	Refugio en clave de fortalecimiento: crecimiento emocional, incertidumbre positiva, paciencia ante el cambio

Los procesos de contraste y negociación por equipos de trabajo conducen a cinco imágenes resultantes de las convergencias y divergencias respecto a las significaciones anteriores (vid. tabla 2). La exploración de estas representaciones mentales se articula a lo largo del desarrollo de un programa formativo de iniciación a la orientación educativa y la tutoría.

Tabla 2

Metáforas grupales del alumnado

Metáforas	**Explicación**
Puzzle	Comprensión de necesidades específicas, hermenéutica de la vivencia educativa, referentes para el crecimiento a lo largo de la vida, disposición para ofrecer oportunidades constructivas singulares
Llama	Iluminación, inspiración, estimulación del desarrollo integral desde una racionalidad poética que se trabaja a través de un pensamiento y acción sensibles, informados y especializados y desde emociones asociadas a retos y desafíos vitales
Árbol	Exposición a la sabiduría y la fortaleza, al valor del conocimiento desde la tolerancia y la flexibilidad a la incertidumbre y el error y en el horizonte amplio de significatividad para la persona
Superhéroe	Perseverancia y dedicación por reconstruir valores humanistas, por mantener un patrimonio ético y axiológico, en el anonimato y la invisibilidad, y desde el poder que exige el acompañamiento de lo todavía por acontecer
Sol	Alimento intangible del desarrollo integral que expone a valores ineludibles asociados a la relación educativa para la convivencia social, la autodeterminación y el bienestar personal, la calidad de vida y la paz social de las futuras generaciones

Los argumentos asociados a las síntesis metafóricas ponen de relieve una fenomenología del cuidado (Mayeroff, 2011) y cómo ciertas virtudes del cuidado educativo dejan una impronta vital en el alumnado (Engster, 2005; Noddings, 2016; Owens & Ennis, 2005): 1) *Atención,* entendida como percepción moral, como sensibilidad ante situaciones que requieren una respuesta moral y que implica una habilidad centrada en las necesidades, atendiendo no sólo a las obvias y formales, sino a las implícitas y no demandadas; 2) *Receptividad o responsividad,* como comprensión focalizada en la naturaleza precisa de las necesidades para regular respuestas pertinentes otorgando credibilidad y confianza; *Cambio motivacional,* como visión del mundo a través de los ojos del otro, profundizando en la definición de la situación del alumnado según los tiempos y las culturas, los estados de ánimo y la personalidad; *Respeto,* como disposición de solicitud, influyendo en cómo y desde dónde se responde a las necesidades. Subyace un "saber cuidar" de estos/as maestros/as "especiales" que recupera ciertas consideraciones de la acción tutorial como expansiva a toda acción educativa (Noddings, 2005; Wineberg, 2008): 1) *Modelado,* desde el impacto de un conocimiento relacional auténtico asociado a la comprensión del mundo subjetivo del alumnado y del mundo social y físico compartido; 2) *Diálogo,* caracterizado por una escucha activa, una receptividad centrada y "ensimismada" en la singularidad de la persona, como forma de atención no selectiva que hace que el alumnado permita entrar en su marco de referencia y facilitar el acceso a sus necesidades emergentes; 3) *Práctica,* en tanto que experiencia

y vivencia, y que despliega una mentalidad, una mirada, un trasfondo que constituye al alumnado más allá de los procesos de socialización; y 4) *Confirmación,* como afirmación y valorización de las mejores capacidades y cualidades del alumnado, desde historias de oportunidades que promueven el desarrollo en consonancia con las posibilidades del entorno.

Discusión y conclusiones

Las imágenes profesionales subyacentes al análisis temático de los relatos y al análisis estructural de las metáforas consideran a los maestros/as como cuidadores/as, presentándose en su forma de ser y estar una ontología relacional, una preocupación por las necesidades humanas y una inscripción en el particularismo (Falkenberg, 2009). Todos los aspectos de la práctica docente (didácticos, organizativos, evaluativos) se resignifican desde una acción tutorial revalorizada y fundamentada por las lentes del cuidado (Neufeld, 1992). La formación profesionalizante recupera estas representaciones y las somete a procesos de deconstrucción y reconstrucción, apuntando a una reconceptualización de la identidad como agente de la orientación educativa en momentos vitales del alumnado, vertebrándola desde aproximaciones sistémicas y colaborativas a la comunidad educativa y tematizándola en el interior de la relación educativa y de un acompañamiento educativo multidimensional (personal, académico, afectivo y vocacional) y multirreferencial (alumnado, equipo educativo, familia, profesionales externos) (Berbegal et al., 2022). La formación aspira a sentar las bases de un pensamiento profesional que invita a interrogar y transcender lógicas lineales y didácticas-organizativas-instrumentales (Kavanagh, 2022), así como la imposición de modelos únicos de excelencia profesional o el adoctrinamiento ideológico en la profesión.

La continuación del diálogo con el cuidado educativo merece de cierta consideración en el contexto actual de una pedagogía postcrítica (Hogdson et al., 2020) y en el marco de una ética profesional postmoderna (Hugman, 2005).

Impacto y transferencia

Se cuestionan dos aspectos fundamentales de la profesionalización con impacto en los programas formativos: 1) la naturaleza técnica o tecnológica de las competencias profesionales, con el objetivo de abordar competencias complejas que permitan crear condiciones para el cuidado educativo; y 2) la reproducción de las prácticas profesionales, vigilando que los saberes de referencia para la profesionalización no se desarrollen al dictado de los funcionamientos organizativos e institucionales y de los procesos de socialización corporativos y laborales.

La transferencia de los resultados se matiza desde criterios de utilidad teóricos, metodológicos y profesionales: 1) Utilidad teórica.- Se contribuye a recuperar los modelos teóricos sobre identidad y autodeterminación profesionales y a matizarlos desde un diálogo con el cuidado que habita de manera latente las culturas profesionales e institucionales. 2) Utilidad metodológica.- La aproximación fenomenológica y su operativización desde los métodos narrativos y las técnicas proyectivas se presenta como una vía de formación e intervención profesionales a seguir desarrollando en los contextos formativos. 3) Utilidad profesional.- Apunta a los siguientes ejes estratégicos: a) reconceptualización de las competencias en los perfiles académico-profesionales ante los principales desafíos de futuro (justifica social, sostenibilidad, protección, etc.); b) mejora continua de los modelos de profesionalización reflexiva basados en competencias en términos de aprendizaje situado y evaluación auténtica; y c) fundamentación de propuestas de innovación para una transformación progresiva de la cultura formativa-profesionalizante (diseño de tareas y dinámicas, comprensividad de planes de estudio y guías docentes, formación en prácticas e inducción profesional, etc.).

Referencias bibliográficas

Baillauquès, S. (2005). El trabajo de las representaciones en la formación de maestros. En L. Paquay,, M. Altet, É. Charlier, & Ph. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 55-87). Fondo de Cultura Económica

Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (en prensa). The Ethics of Care and the professional identity of teachers: implications for professionalization processes. *Teacher Development.* Accepted 2023 July 26

Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., Sabirón, F., & Sáez, S. (2023). *Reflexividad y narratividad en la formación*

de los profesionales de la educación: hacia una autodeterminación orientada [comunicación]. III Congreso Internacional de Orientación Universitaria (CIOU23), Madrid

Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2022). La acción tutorial del maestro en tiempos de incertidumbre. Hacia un modelo analítico desde el cuidado. En C. Cavaco et al. (ed.) *A educação e os desafios da sociedade contemporânea – Contributos da investigação* (pp. 731-733). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Buchanan, J. (2015). Metaphors as two-way mirrors: illuminating pre-service to in-service teacher identity development. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(10). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.3

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & Ph. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias (*pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.

Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice.* Althouse Press

Engster, D. (2005). Rethinking care theory: the practice of caring and the obligation to care. *Hypatia, 20*(3), 50-74

Falkenberg, Th. (2009). Starting with the end in mind: Ethics-of-Care-based teacher education. *Counterpoints, 334,* 50-59

Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies, 49* (6), 743-756

Hogdson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). *Teoría de la Educación, 32*(2), 7-11. https://doi.org/10.14201/teri.2020322

Hugman, R. (2005). *New approches in ethics for the caring professions.* Palgrave MacMillan

Kavanagh, S. S. (2022). Toward nonbinary theories of practice in teacher education research. *Educational Researcher, 51*(1), 66–71. https://doi.org/10.3102/0013189X211052058

Klafki, (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación, Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa (1), 291,* 105-128

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* University of Chicago Press

Mayeroff, M. (2011). On caring. *International Journal for Human Caring, 15*(2), 47-50

Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology - method, theory, and fields of application. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1090

Neufeld, J.P. (1992). La reforma curricular y el tiempo de cuidado. *Revista de Educación, 298,* 307-325

Noddings, N. (2016). *Philosophy of education (4th ed.).* Westview Press

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education.* Teachers College Press

Owens, L.M., & Ennis, C.D. (2005). The Ethic of Care in teaching: an overview of supportive literature. *Quest, 57,* 392-425

Postic, M. (1982). *La relación educativa.* Narcea

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Sage

Sabirón, F., & Arraiz, A. (2013). La personne et les savoirs: un rapport formatif et éducatif complexe. *Esprit Critique, 17,* 30-46

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica.* Paidós

Wineberg, T. W. (2008). *Professional care and vocation: cultivating ethical sensibilities in teaching.* Sense Publishers

Plataforma Impulsa: Autogestión de la carrera profesional mediante el Modelo CCP[27]

Magdalena Suárez-Ortega [1]
M. Fe Sánchez-García [2]
Ana Fernández-García [3]
Carolina Romero-García [4]
M. Inés García-Ripa [5]
Carolina Sarrión Romero [6]
[1] *Universidad de Sevilla, España*
[2] *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*
[3] *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*
[4] *Universidad de Sevilla, España*
[5] *Universidad Pontificia Católica Argentina, Argentina*
[6] *Universidad de Sevilla, España*
anafernandez@edu.uned.es

Resumen

En una sociedad compleja y volátil como la actual, caracterizada por la incertidumbre en la configuración de los planes de vida y desarrollo socioeconómico y profesional, se necesitan recursos de orientación que garanticen una óptima gestión de la carrera, permitiendo a la persona encargarse de su propio proyecto profesional/vital de manera consciente, realista y autónoma. Teniendo como base un modelo integral de orientación para el desarrollo de la carrera (Modelo CCP[28], Construyendo mi Carrera Profesional), en este trabajo se presenta la Plataforma Impulsa, un escenario virtualizado y personalizado de orientación, que permite fomentar aprendizajes significativos y tomar conciencia acerca de las propias decisiones de carrera, estableciendo redes de apoyo que fomenten nuevas oportunidades profesionales y laborales. Se hace uso de la herramienta *Moodle LMS* - Sistema de Gestión de Aprendizaje (*Learning Management System*, LMS), se virtualizan contenidos y técnicas de formación y orientación, integrándose herramientas para el seguimiento y la tutoría, instrumentos de evaluación inicial, de proceso y final, y elementos motivacionales y de gamificación. Es una plataforma en desarrollo y experimentación con personas en riesgo de exclusión para la mejora de la autogestión de la carrera profesional.

Palabras clave: Autogestión, Carrera, Modelo CCP, Digitalización, Desarrollo

Abstract

In a complex and volatile society like the current one, characterized by uncertainty in the configuration of life plans and socioeconomic and professional development, guidance resources are needed to guarantee optimal career management, allowing the person to take charge of their own professional/vital project in a conscious, realistic, and autonomous way. Based on a comprehensive orientation model for career development (CCP Model, building my Professional Career), this work presents the Impulsa Platform, a virtualized and personalized orientation scenario, which allows promoting significant learning and raising awareness about of one's own career decisions, establishing support networks that promote new professional and job opportunities. The Moodle LMS tool is used - Learning Management System (LMS), training and orientation content and techniques are virtualized, and tools for monitoring and tutoring, initial evaluation instruments, process and final, and motivational and gamification elements. It is a platform in development and experimentation with people at risk of exclusion to improve self-management of their professional career.

Keywords: Self-management, Career, CPC Model, Digitalization, Development

27 Este trabajo es producto del Proyecto I+D+i Fomento de la autogestión de la carrera profesional en contextos de cambio sociolaboral: dinamización, orientación y redes de apoyo en entornos virtuales integrados. PID2020-114833RB-I00. Proyectos I+D+i - «Retos Investigación» 2019-2020. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/Agencia Estatal de Investigación (AEI) España.
REFERENCIA DEL PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033

28 Modelo CCP (Construyendo mi carrera profesional)(Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018).

Introducción

En un mundo en crisis, la incertidumbre y la inestabilidad se instauran cada vez más en las vidas de las personas, se agudizan las necesidades y se acrecientan los problemas sociales. Estos afectan, en mayor medida, a las personas más desfavorecidas o en riesgo de exclusión sociolaboral, grupos que se van ampliando en la sociedad (Zeb y Ihsan, 2020).

Ante esta situación, el Objetivo 8 de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (Gobierno de España, 2018), relacionado con el trabajo decente y el crecimiento económico, nos sitúan ante la necesidad de fomentar la empleabilidad y favorecer tejidos productivos y empleadores éticos que garanticen las condiciones de vida de las personas.

Para ello, es necesario el impulso de la autogestión de la carrera profesional y el desarrollo de competencias personales y profesionales. La dimensión personal cobra relevancia (Hirschi, 2012), debido al necesario fortalecimiento y empoderamiento de las variables y situaciones en las que se inserta la persona como ser social. Trabajos previos (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) manifiestan la necesidad de contar con modelos de gestión de la carrera desde una perspectiva integradora; al mismo tiempo que subrayan las oportunidades que genera el uso de las herramientas TIC para ofrecer un acercamiento y flexibilidad de opciones en las respuestas a las demandas y necesidades sociolaborales (Patton, 2009; Savickas, 2012). En la misma línea, se pone de manifiesto la necesidad de aprovechar las oportunidades generadas por los entornos basados en redes, a fin de proyectar formas laborales alternativas más satisfactorias para todas las personas.

En consonancia, en este trabajo se presentan los avances de un diseño e-learning elaborado en la primera fase del Proyecto Impulsa[1], sobre la base del Modelo CCP[29]. Una propuesta integral de orientación, que permite a la persona adquirir autonomía y aumentar su autoeficacia en la toma de decisiones y planificación y gestión personal de su carrera. Entre otros referentes teóricos, dicho modelo se basa en el diseño de vida (*life design*) (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017; Savickas, 2005), ofreciendo un marco significativo para que las personas puedan adaptar su carrera en un contexto laboral incierto. Este modelo focaliza la acción orientadora en el uso de la narrativa y la identificación de hitos y cuestiones claves en la vida de las personas, como co-construcción de su identidad (Guamán-Gómez et al., 2023; McMahon y Patton, 2021). Desde este enfoque, la intervención orientadora enfatiza la significatividad y el sentido para aclarar los fines que determinan la propia percepción de las posibilidades.

En este proceso, las herramientas y entornos orientadores a través de las TIC deben consolidarse, lo que supone un desafío al campo de la Orientación Profesional. Los medios virtuales están siendo espacios necesarios e imprescindibles en estos tiempos, cuyo uso se ha acelerado tras la pandemia y los avances de la inteligencia artificial; en este sentido, es necesario apoyar la formación y la orientación con modelos dinámicos e interactivos, a la vez que con herramientas tecnológicas que permitan el acceso y la creación de posibilidades a las personas. Todo ello, para responder a sus necesidades mediante procesos sostenibles y responsables para lograr una mejor calidad de vida para todos.

Método

Se elabora un programa de acciones y un diseño instruccional en formato e-learning, haciendo uso de la herramienta Moodle LMS - Sistema de Gestión de Aprendizaje (*Learning Management System*, LMS), a partir de la cual se crea la Plataforma Impulsa.

La elección de este sistema se basa, principalmente, en su flexibilidad, lo cual nos facilita adaptar las características y estructura del modelo a la escena virtual; la interactividad, que favorece el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos y prácticos; las formas de comunicación y participación que permite, tanto de forma síncrona como asíncrona, entre los/as participantes, así como con los/as tutores/as, a través de la participación en foros, mensajes, etc.; y la posibilidad de seguimiento de las personas participantes por medio de los informes de cada actividad, tiempo de conexión, registro de actividades, entre otros (Viteri Rade et al., 2021).

Actualmente, la Plataforma Impulsa está en desarrollo, plantea un programa de acciones, con una estructura modular, secuenciada, intuitiva y sencilla, para que la persona desarrolle competencias para la exploración, toma de decisiones, planificación y autogestión de su carrera profesional. El diseño e-learning se compone de las siguientes fases: 1) Virtualización de contenidos y técnicas de formación y orientación con el apoyo y uso de herramientas que permiten el desarrollo de contenido online; 2) Diseño y virtualización de instrumentos para la implementación del programa de acciones, desde un modelo de evaluación 360º[30]; 3) Diseño de mecanismos de seguimiento para

29 El modelo CCP (Construyendo mi carrera profesional) tiene una trayectoria de 20 años y se ha ido perfeccionando en distintos ámbitos de implementación (Sebastián Ramos y Sánchez García, 2000; Sánchez García, 2004, 2010, 2017; Suárez Ortega, 2006, 2008); se ha consolidado en un modelo sólido que tiene como objetivo ayudar a las personas a construir su proyecto profesional/vital, generando un cambio cualitativo sobre la perspectiva de desarrollo personal (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018; Suárez-Ortega y Sánchez-García, 2020).

30 El proceso de evaluación incluye la evaluación inicial, de proceso y resultados, e impacto del programa en las

poder dar retroalimentación de las actividades desarrolladas por los participantes, estableciendo un protocolo de actuación para orientadores y profesionales. Esta interacción se realiza a través de: la herramienta del chat privado, mediante foros públicos, e-portafolios etnográficos, narrativas y producciones de los/as participantes mediante distintas herramientas (CANVA, PLE, fotografías, elaboraciones...), feedback en torno a la respuesta de actividades, elementos de gamificación, que permiten motivar, y estimular los procesos de aprendizaje; 4) Se idean acciones de estímulo para el establecimiento de redes de apoyo entre los/as participantes.

Resultados

La Plataforma Impulsa está en desarrollo y experimentación, aplicándose la formación a distintos colectivos con necesidades para la re-inserción sociolaboral. Por lo que, se muestran resultados sobre el diseño de esta herramienta, describiéndola y ejemplificándola en cuanto a su propósito.

Los contenidos y herramientas empleados en el desarrollo de la Plataforma Impulsa se han incluido siguiendo el modelo CCP, compuesto por 6 fases (Figura 1), con sus correspondientes materiales teóricos, actividades, tutorías y cuestionarios de satisfacción, lo que supone un proceso de trabajo para que la persona vaya configurando su proyecto profesional/vital, que lo hace efectivo mediante la herramienta del e-portafolios etnográfico.



Figura 1
Interfaz de la Plataforma Impulsa: Secuencia basada en el Modelo CCP
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los instrumentos de evaluación/valoración, se incluyen: Pretest-postest, cuestionarios de satisfacción del proceso y global-final, así como otros instrumentos incluidos en el desarrollo de las actividades (Figuras 2, 3 y 4). La herramienta utilizada ha sido la aplicación *"Forms"* de *Microsoft 365.*

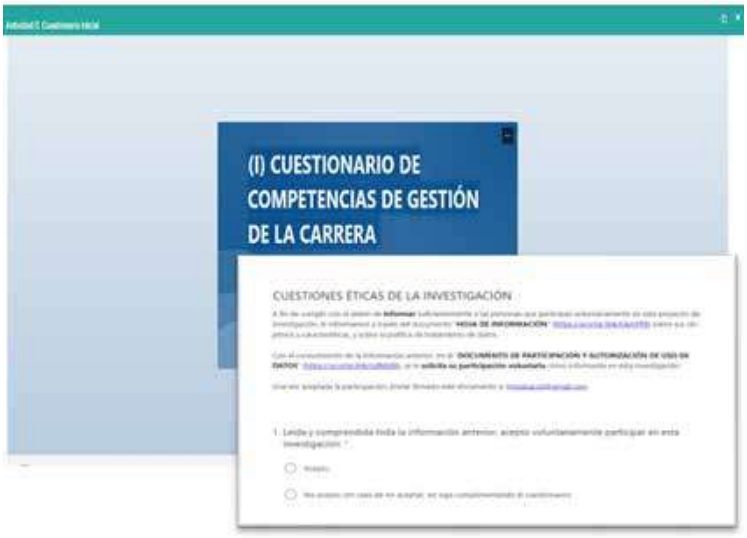


Figura 2
Pretest
Fuente: Elaboración propia

personas destinatarias. A la vez que, desde el punto de vista del proceso desarrollado desde los distintos actores (usuarios/as, orientadores/as y profesionales de apoyo), autoevaluación, coevaluación, feedback y heteroevaluación; todo ello, basado en las siguientes técnicas e instrumentos: (a) Pretest-postest, a partir del Cuestionario de competencias de gestión de la carrera (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017); (b) Protocolo de Grupos de Discusión; (c) Protocolo de proceso Delphi (con apoyo de herramientas virtuales interactivas, Teams, Zoom, Microsoft forms, entre otras); (c) Cuestionarios de satisfacción del proceso y global-final, y protocolo de análisis DAFO.

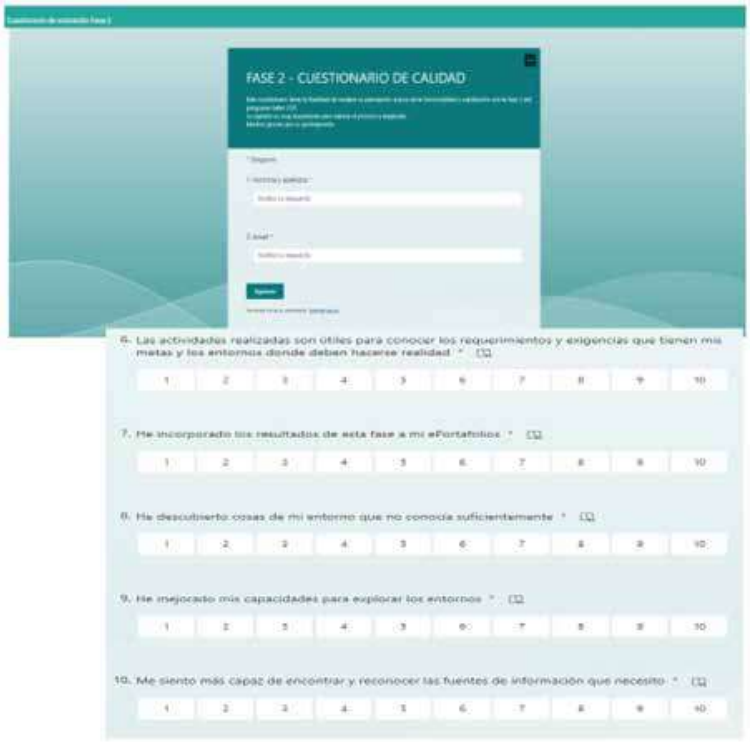


Figura 3
Cuestionario de satisfacción - Fase 2
Fuente: Elaboración propia



Figura 4
Cuestionario de satisfacción global
Fuente: Elaboración propia

El proceso de formación generado en la Plataforma Impulsa implica una retroalimentación constante con el/la usuario/a mediante orientaciones que permiten un *feedback* y comunicación continua con el/la profesional orientador/a. Para ello, se hace uso del "*Chat"* privado, del apartado de corrección, y del recurso *"Foro"*, contando así con herramientas de comunicación grupal y personalizada (Figura 5).



Figura 5
Herramienta Chat para comunicaciones privadas
Fuente: Elaboración propia

La intención del proceso es generar redes de apoyo para el estímulo del desarrollo de la carrera. Este proceso se ha iniciado a través de foros con acceso abierto al grupo, gracias a los cuales, se permite el conocimiento y retroalimentación entre todos/as los/as participantes de la formación (Figura 6). De esta manera, se comparten ideas, motivaciones, recursos, y en ocasiones, convocatorias, anuncios, o proyectos que pueden ser de interés para la proyección profesional, o como referentes para otras personas.



Figura 6
Foro para creación de redes de apoyo
Fuente: Elaboración propia

Dado que se trata de una formación virtual, con sesiones *in streaming*, se elaboran *ad hoc* recursos audiovisuales y grabaciones para su desarrollo en diferido cuando sea necesario.

Para facilitar el uso de la plataforma, se han elaborado dos guías técnicas de uso, una para las personas usuarias de la formación, y otra dirigida al colectivo de profesionales de la orientación que acompañan el proceso[31]. Además de otra general, que especifica el proceso necesario para el seguimiento y orientación del proceso según la metodología CCP.

31 Estas guías están en proceso de publicación en Acceso Abierto en el Repositorio Idus de la Universidad de Sevilla, y publicadas por la Editorial de la Universidad de Sevilla, respectivamente.

Además, los/as usuarios/as disponen de soporte técnico y orientador para resolver cualquier dificultad. La comunicación es fluida, y la interacción constante, facilitando distintas herramientas y respondiendo a las necesidades con orientaciones progresivas.

Discusión y conclusiones

Atendiendo a las principales conclusiones de este estudio, en cuanto a su primer objetivo: *disponer de un diseño y plataforma de formación e-learning, que permita estimular la autogestión de la carrera profesional*, se concluye:

- Es necesario disponer de acciones de orientación en formato virtual para personas con necesidades frente al empleo y desarrollo de la carrera. Reconociendo esta necesidad, se ha desarrollado la Plataforma Impulsa, con el objetivo fundamental de brindar orientación y apoyo a individuos que enfrentan desafíos en su búsqueda de empleo y progreso en sus carreras; y ofreciendo la oportunidad de mejorar su desarrollo profesional a través de un medio virtual inclusivo y accesible. Las bondades que tienen los recursos formativos en este formato es que permiten la adquisición de conocimientos de forma síncrona, mediante conexiones en sesiones virtuales *in streaming* con profesionales de orientación, así como de forma asíncrona, mediante la visualización de estas grabaciones en diferido, o incluso con el desarrollo de las actividades del propio modelo. A ello aluden Fuertes-Alpiste et al. (2023), al referirse a la utilidad de la formación en formato híbrido.
- La Plataforma Impulsa es un recurso de orientación gratuito y cercano a disposición de las personas, lo que favorece la igualdad de oportunidades y la compatibilización de roles vitales y profesionales. Lo que coincide con el estudio de Requejo Fernández et al. (2022), cuando plantean la facilidad y economía que permiten las tecnologías en orientación profesional, facilitando a las personas adquirir las competencias necesarias exigidas por el mercado laboral, con independencia de otros condicionantes.
- Los instrumentos elaborados y vinculados a la Plataforma Impulsa, permiten acompañar y recoger las opiniones y necesidades de los/as usuarios, por ello resultan esenciales en todo el proceso. Especialmente, aquellos que permiten el acompañamiento y seguimiento orientador, mediante recursos para la tutoría, como son los chats privados, la participación en foros, así como los feedbacks en las entregadas de actividades planteadas en el modelo (Fernández et al., 2017).
- Por último, se concluye la utilidad de incitar y crear redes de apoyo en entornos virtuales, que faciliten espacios colaborativos reflexivos, círculos de apoyo, y proyectos profesionales compartidos o referentes para otras personas. Para ello, un valioso recurso de la Plataforma Impulsa son los foros (Yamagoshi Wang & Darahuge, 2023) por el gran impacto de colaboración social que puede llegar a establecer entre los/as usuarios/as que participan e interactúan en la formación. La dinámica de los foros permite que los/as usuarios/as compartan ideas, resuelvan dudas y se apoyen mutuamente, creando así un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo; y promoviendo un diálogo abierto y estimulante.

Impacto y transferencia

El impacto de esta herramienta consiste en (a) la aplicación de un programa formativo basado en el modelo CCP (Construyendo mi carrera profesional) para la autogestión en la empleabilidad y la adaptabilidad de la carrera mediante herramientas y recursos TIC, junto con (b) el análisis de necesidades y la validación del programa involucrando a la ciudadanía y estableciendo redes de apoyo. La misma aplicación de la herramienta a una muestra de personas jóvenes y adultas, involucrando a profesionales y técnicos en orientación, entidades sociales y laborales, y priorizando la población más desfavorecida, es una vía para la transferencia. No obstante, existen otras vías para ello a partir de la difusión de la herramienta a entidades, organizaciones y servicios de empleo y emprendimiento para acercarla a la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Fernández, M.A., Mena, E. y Tójar, C. (2017). Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online. *Revista de Investigación Educativa,* (2), 409-426. https://doi.org/10.6018/ rie.35.2.273271

Fuertes-Alpiste, M., Molas-Castells, N., Martínez-Olmo, F., Rubio-Hurtado, M.J. y Galván Fernández, C. (2023). Videoconferencias interactivas en educación superior: una propuesta de mejora para el aprendizaje y la participación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26*(1), 265–285. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34012

Gobierno de España (2018). *Plan de acción para la implementación de AGENDA 2030, Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible.* Recuperado el 3 de enero de 2024, de https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos.htm

Guamán-Gómez, V.J., Espinoza-Freire, E.E. & Granda-Ayabaca, D.M. (2023) Rol del docente en la era digital. *Portal De La Ciencia, 4*(3), 364–378. https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i3.398

Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(4), 369–383. https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506

McMahon, M. y Patton, W. (2021). Career Development from a Systems Perspective: The Systems Theory Framework, in G.S. Metcalf, K. Kijima, H. Deguchi, eds., *Handbook of Systems Sciences,* pp. 1405 –1424 (Chapter 49). Springer.

Patton, W. (2009). Career development interventions within a vocational psychology framework: Toward support for lifelong career decision-making. En P. Wendy & C. Audrey, (Eds.), *Vocational Psychological and Organisational Perspectives on Career: Towards a Multidisciplinary Dialogue* (pp. 147–160). Rotterdam.

Requejo Fernández, E., Raposo-Rivas, M. y Sarmiento Campos, J.A. (2022). El uso de tecnologías en la orientación profesional: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 33*(3), 40–65. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36460

Sánchez García, M.F. y Suárez Ortega, M. (2018) (Eds.). *Orientación para la construcción del proyecto profesional.* UNED.

Sánchez-García, M.F. y Suárez-Ortega, M. (2018). El programa construyendo mi carrera profesional (CCP). En M.F. Sánchez-García and M. Suárez-Ortega (Eds.), *Orientación para la construcción del proyecto profesional* (pp. 87–123). Madrid.

Sánchez-García, M.F. y Suárez-Ortega, M. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de competencias para la gestión de la carrera emprendedora. R*IDEP: Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica, 45*(3), 109 – 123. https://hdl.handle.net/11441/87850

Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. En S. Brown y R. Lent, (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work.* John Wiley.

Savickas, M.L. (2012). Life design: A paradigm for Career intervention in the 21st Century, *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13–19. https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x

Suárez-Ortega, M. (Coord.). Proyectos I+D+i - «Retos Investigación» 2019–2020: *Fomento de la autogestión de la carrera profesional en contextos de cambio socio-laboral: Dinamización, orientación y redes de apoyo en entornos virtuales integrados.* Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/Agencia Estatal de Investigación (AEI) España/PID2020-114833RBI00. (2021–2025).

Yamagoshi Wang, J.C. y Darahuge, M.E. (2023). El foro virtual como impulso de la experiencia de aprendizaje. *MLS-Educational Research, 7*(1), 45-59. https://doi.org/10.29314/mlser.v7i1.1011

Zeb, A. y Ihsan, A. (2020). Innovation and the entrepreneurial performance in women-owned small and medium-sized enterprises in Pakistan," *Women's Studies International Forum, 79*(9), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2020.102342

Viteri Rade, L. Y., Valverde Alcívar, M. y Torres Gangotena, M. W. (2021). La plataforma Moodle como ambiente de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista Publicando, 8*(31), 61-70. https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2234

La percepción sobre la sostenibilidad de la carrera del profesorado novel en la Universidad: Un estudio comparativo realizado en Italia y España [32]

Celia Moreno-Morilla [1]
Soledad Romero-Rodríguez [1]
[1] *Universidad de Sevilla, España*
cmoreno8@us.es

Resumen

Este estudio examina la percepción sobre la sostenibilidad de la carrera del profesorado novel italiano y español en la Universidad, explorando cómo esta percepción se relaciona con la adaptabilidad de la carrera, la autoeficacia y la satisfacción académica. Utilizando una muestra de 63 profesores/as noveles al inicio de sus carreras académicas, los resultados revelan diferencias en las representaciones de la carrera profesional y sostenible entre ambos grupos. De una parte, se encontraron correlaciones significativas entre la sostenibilidad de la carrera y la adaptabilidad, autoeficacia y satisfacción académica. Sin embargo, los professores italianos mostraron niveles significativamente más bajos de satisfacción académica en comparación con sus homólogos españoles. Estos hallazgos subrayan la importancia de una perspectiva de orientación que integre las dimensiones individuales y contextuales, inspirada en la acción ética y la promoción del bien común.

Palabras clave: carrera sostenible, profesorado novel, adaptabilidad de la carrera, autoeficacia, satisfacción académica.

Abstract

This study examines novel Italian and Spanish teachers' perceptions of career sustainability and how these perceptions relate to career adaptability, self-efficacy and academic satisfaction. Using a sample of 63 new teachers at the beginning of their academic careers, the results show differences in the representations of professional and sustainable careers between the two groups. Quantitatively, significant correlations were found between career sustainability and adaptability, self-efficacy, and academic satisfaction. However, Italian teachers showed significantly lower levels of academic satisfaction compared to their Spanish counterparts. These findings highlight the importance of a guidance perspective that integrates individual and contextual dimensions, inspired by ethical action and the promotion of the common good.

Keywords: sustainable career, novel teachers, career adaptability, self-efficacy, academic satisfaction.

Introducción

Reconociendo la naturaleza evolutiva de las carreras profesionales en la sociedad contemporánea, estudios recientes (Romero-Rodríguez y Moreno Morilla, 2022; Russo et al., 2023) han redefinido y ampliado el concepto de carrera sostenible elaborado por De Vos et al. (2020), conceptualizándolo como una secuencia evolutiva de experiencias laborales caracterizada por el sentimiento subjetivo de satisfacción en la propia carrera (felicidad), el bienestar físico y mental (salud), la percepción de tener un buen rendimiento y un alto potencial de carrera (productividad), pero también por la contribución a la mejora de las condiciones de la sociedad en su conjunto, introduciendo una nueva dimensión que hace referencia al impacto social (empoderamiento social). En este modelo (Russo et al., en revisión), una carrera sostenible se caracteriza por la mejora colectiva del bienestar y la calidad de vida de uno mismo, de los demás, de la sociedad y del planeta. Esto está en consonancia con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire (1970), quien subrayó la importancia la concientización y de reflexionar críticamente sobre la sociedad, considerando las consecuencias de sus acciones en la sociedad y promoviendo la participación activa.

Rochat y Masdonati (2019) definen las carreras sostenibles como aquellas en las que las decisiones profesionales de los individuos incorporan consideraciones éticas y sus implicaciones para el bien común, en particular abordando

32 Este trabajo se sitúa en el marco del proyecto de innovación "Construyendo carreras sostenibles orientadas hacia la transformación digital y el trabajo decente desde la universidad" (Ref. 665-Convoc. 2022/23) del III y IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Asimismo, ha sido posible gracias a la financiación recibida para la realización de una estancia de investigación de las autoras Soledad Romero-Rodríguez y Celia Moreno-Morilla en la Universidad de Catania (Italia).

las necesidades globales y los problemas sociales apremiantes. Recientemente, Romero-Rodríguez et al. (2022) argumentaron que las carreras sostenibles deberían basarse en la ética y la justicia social y tener un impacto tanto en los individuos como en el contexto social y medioambiental más amplio.

En el ámbito específico de la Universidad el interés por la sostenibilidad de la carrera tiene un interés doble. De una parte, sirve para cuestionar las condiciones en las que se lleva a cabo el ejercicio de la profesión docente e investigadora y cómo contribuye al bienestar y el desarrollo personal y profesional del profesorado. Por otra parte, pone el foco en la consideración de la ética profesional y el compromiso con sostenibilidad y la justicia social. Ponemos el foco, además en el profesorado novel, considerado como un sector sometido a una progresiva precarización (Saura y Bolívar, 2019) y vulnerabilización (Castelló et al., 2015), lo que afecta a la construcción de su identidad (Huang y Guo, 2019; Mula-Falcón y Caballero, 2023). Estos últimos autores se refieren a esta etapa de la carrera académica como una "Odisea" (p. 458).

Este estudio presenta los resultados preliminares de una investigación comparativa sobre la sostenibilidad de las carreras de docentes noveles en Italia y España, analizando: a) la fiabilidad de la escala SCOS en estas poblaciones; b) las diferencias en las representaciones de carrera y carrera sostenible entre ellos; c) cómo la percepción de poder construir una carrera sostenible está relacionada con la adaptabilidad de la carrera, la autoeficacia y la satisfacción académica.

Método

En el estudio se realizó con una muestra incidental de 63 docentes noveles, 32 italianos y 31 españoles (57,6% hombres, 50,8 mujeres, 1,6% que prefirió no responder a la pregunta sobre el género), con edades comprendidas entre los 24 y los 65 años (M = 39,98; DT = 9,46).

La recogida de información se realizó a través de un cuestionario en el que se incluyeron dos preguntas abiertas (En su opinión, ¿qué es la "carrera profesional"?; En su opinión, ¿qué es una "carrera sostenible"?), la Escala de orientación a la carrera sostenible (SCOS; Russo, Zammitti et al, en proceso de validación), la Escala de Adaptación a la Carrera (Soresi et al., 2012), la Escala de Autoeficacia General (GSE; Schwarzer & Jerusalem, 1995) y una versión adaptada de la Escala de Satisfacción Universitaria (Lodi et al., 2017) para evaluar la satisfacción académica.

En cuanto al procedimiento, se administró el cuestionario a través de un formulario online y las respuestas se recogieron de forma anónima, garantizando la confidencialidad de los participantes.

En esta aportación se presentan los resultados obtenidos a través de las diferentes escalas de medida. En primer lugar, se analizaron mediante el cálculo de correlaciones y diferencias de medias entre las variables estudiadas en las dos poblaciones (italiana y española) mediante la prueba t. Además, se calcularon las correlaciones entre la sostenibilidad de la carrera y otras variables mediante el índice R de Pearson.

Resultados

Los resultados preliminares evidencian que la Escala de Orientación a la Carrera Sostenible, que está siendo validada en España, muestra buenos índices de fiabilidad (Omega de McDonald 0.85, Alfa de Cronbach 0.89). En segundo lugar, los resultados muestran correlaciones estadísticamente significativas entre la puntuación global de sostenibilidad de la carrera (y sus dimensiones felicidad, salud, productividad e impacto social) y la adaptabilidad de la carrera ($r = 0.45$, $p < 0.01$), la autoeficacia ($r = 0.38$, $p < 0.01$) y la satisfacción académica ($r = 0.37$, $p < 0.01$). En tercer lugar, en cuanto a las diferencias en las variables estudiadas en las dos muestras, española e italiana, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la satisfacción académica: el profesorado novel italiano presenta niveles de satisfacción académica significativamente más bajos que el profesorado español (M italianos = 3.35; M españoles = 3.69; p=0.03); no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las dimensiones de sostenibilidad de la carrera (felicidad, salud, productividad, impacto social), ni en cuanto a autoeficacia o adaptabilidad de la carrera.

Discusión y conclusiones

La presencia de correlaciones relevantes entre la sostenibilidad de la carrera y otras variables clave, como la adaptabilidad, la autoeficacia y la satisfacción académica, sugiere la importancia de estos factores en la construcción de una carrera sostenible del profesorado novel. Algunos de estos aspectos (p.e. la satisfacción académica) pueden reflejar el impacto que tienen sobre la construcción personal, el trabajo o la salud las nuevas formas de la academia

(Mula-Falcón y Caballero, 2023), marcadas por una alta competitividad y el individualismo (Bermúdez-Aponte y Laspalas, 2017). Además, las diferencias considerables en la satisfacción académica entre el profesorado novel italiano y español destacan la necesidad de abordar posibles disparidades en el apoyo y el entorno laboral entre los dos grupos, a pesar de la "estandarización" europea de ciertas medidas de evaluación y acreditación (Brogger, 2019).

Una limitación del estudio es que solo se presentan resultados preliminares, por lo que pueden emerger otros matices en los resultados finales. Además, la muestra puede no ser representativa de toda la población novel italiana y española investigada. Asimismo, es posible que influyan otras variables no consideradas en el estudio, como el apoyo institucional o las condiciones económicas.

Impacto y transferencia

El estudio presenta implicaciones prácticas para el diseño de intervenciones y políticas destinadas a promover carreras más sostenibles para el personal docente e investigador que inicia su carrera. Estas medidas se refieren al desarrollo de programas de orientación profesional y apoyo institucional que aborden específicamente el reto de integrar la dimensión individual y contextual desde una perspectiva crítica y socialmente comprometida.

Referencias bibliográficas

Bermúdez-Aponte, J., & Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: Integración entre lo personal y lo profesional. *Revista Interuniversitaria, 29,* 109-26. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126.

Brogger, K. (2019). *Governing through standards: The faceless Masters of Higher Education.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4.

Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M. K., Pechar, H., Vekkaila, J., & Wisker, G. (2015). Researcher identity in transition: Signals to identify and manage spheres of activity in a risk-career. *Frontline Learning Research, 3,* 39-54. https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.149.

De Vos, A., Van der Heijden, B. I., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior, 117,* 103196. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Huang, Y., & Guo, M. (2019). Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System, 82,* 1-12. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.014.

Lodi, E., Boerchi, D., Magnano, P., & Patrizi, P. (2017). College Satisfaction Scale (CSS): Evaluation of contextual satisfaction in relation to college student life satisfaction and academic performance. *BPA-Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata), 65* (279).

Mula-Falcón, J., & Caballero, K. (2023). Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction. *Research Evaluation, 32,* 458-466. https://doi.org/10.1093/reseval/rvad005.

Rochat, S., & Masdonati, J. (2019). Sustainable career cards Sort (SCCS): Linking career choices to the world needs. In J.B. Maree (Ed.). *Handbook of innovative career counselling,* (pp. 505-520). Springer.

Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. y Mateos-Blanco, T. (Eds.) (2022). *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación-acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)*. Octaedro.

Russo, A., Valls-Figuera, R. G., Zammitti, A., & Magnano, P. (2023). Redefining 'Careers' and 'Sustainable Careers': A qualitative study with University students. *Sustainability, 15*(24), 16723.

Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académiico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17,* 9-26. http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs.* (pp. 35-37). NFER-Nelson.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 705-711. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020.

Necesidades de Orientación para el Desarrollo de la Carrera de Jóvenes Migrantes Extutelados en Andalucía[33]

Gladys Rivodó-Muñoz[1]
[1]*Universidad de Sevilla, España*
grivodo@us.es

Resumen

Esta contribución presenta los resultados de una revisión sistemática elaborada en el marco de un proyecto de tesis doctoral[34], cuyo propósito es analizar y comprender desde una perspectiva sistémica y de justicia social, las trayectorias de carrera de jóvenes migrantes extutelados en Andalucía. Además de comprender sus necesidades de orientación para el desarrollo de la carrera, así como las competencias que poseen para construir y gestionar con éxito su proyecto vital y profesional. La revisión identificó 24 estudios relevantes (2013-2023) mediante la metodología PRISMA. El proceso selectivo se centró en estudios que abordan las trayectorias de carrera, y las necesidades de orientación de estos jóvenes para gestionar con éxito su carrera. Se proponen enfoques personalizados, destacando la importancia de programas tempranos para desarrollar competencias clave y satisfacer necesidades particulares de los jóvenes migrantes extutelados. Los resultados podrían impactar en políticas educativas y servicios de apoyo, abordando la diversidad de experiencias migratorias y garantizando una orientación efectiva.

Palabras clave: Joven, Migrante, Desarrollo de la Carrera, Transición Orientación.

Abstract

This contribution presents the results of a systematic review conducted within the framework of a doctoral thesis project, aiming to analyze and understand, from a systemic and social justice perspective, the career trajectories of young migrants who have aged out of care in Andalusia. The focus extends to comprehending their career development guidance needs, along with the competencies they possess to successfully construct and manage their life and professional projects. The review identified 24 relevant studies (2013-2023) using the PRISMA methodology, with the selection process concentrating on studies addressing career trajectories and guidance needs of these young individuals for successful career management. Personalized approaches are proposed, emphasizing the significance of early programs to develop key competencies and address the specific needs of young migrants who have aged out of care. The results have the potential to impact educational policies and support services by addressing the diversity of migration experiences and ensuring effective guidance.

Keywords: Youth, Migrant, Career Development, Transition, Guidance.

Introducción

Con la finalidad de comprender las trayectorias y necesidades de orientación para el desarrollo de la carrera de las personas jóvenes migrantes extuteladas en Andalucía, esta revisión sistemática analiza estudios nacionales e internacionales que exploran aspectos clave como experiencias migratorias, falta de apoyo y referentes (Aksakal y Schmidt, 2019; Arthur et al., 2023), construcción de su identidad cultural, sistemas de tutela Fernández-Simo et al., (2023), barreras socioeconómicas y culturales (Artamonova et al., 2020; Chee, 2018) y las competencias de desarrollo de la carrera que poseen las personas jóvenes migrantes con antecedentes de tutela, los procesos de acompañamiento socioeducativo en los recursos de transición a la vida adulta (Ruiz Mosquera et al., 2019; Sevillano-Monje y Sanz-Escutia, 2021), así como los recursos de orientación y políticas de apoyo existentes (Jiménez-Franco et al., 2019), que atienden las particularidades biopsicosociales de estos jóvenes. Este enfoque, además de comprender su situación actual permite identificar vacíos en el conocimiento como la necesidad de un

33 Esta aportación está financiada con fondos del V Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla. (Código USE-23151-J)

34 Este proyecto de tesis doctoral se desarrolla a partir del marco del Proyecto "El abandono de la Formación Profesional en Edad Temprana: Diseño de un Plan Integral de Orientación Profesional (Orienta-2O), financiado con fondos FEDER del Plan Paidi-2020 (Código P20_01131).

sistema de orientación integral y sustentable Beremény i (2023), la falta de prioridad de los objetivos académicos en proyectos educativos Fernández-Simo et al. (2022), así como la importancia de fomentar la formación específica y permanente de los docentes en materia de estigmatización por razones éticas Barthou (2018).

La literatura localizada forma parte del proyecto marco de esta revisión sistemática, con la cual se construye una base teórica sólida que permite abordar y consolidar de forma efectiva los objetivos planteados. Esta contribución es además un impulso particular que pretende dar voz a las necesidades de orientación que requiere uno de los grupos vulnerables menos escuchados. Además de promover el desarrollo de enfoques integrales personalizados Artamonova et al. (2020) y acciones orientadoras que aborden las necesidades específicas de jóvenes migrantes extutelados en su proceso de transición a la vida adulta Gutiérrez-Rodríguez y Cáceres-Rodríguez (2023).

La relevancia de este estudio se evidencia al considerar las múltiples barreras y desigualdades a las que se enfrentan los jóvenes migrantes extutelados como la inestabilidad en los centros, el retraso en el acceso a recursos educativos y las reticencias de los profesionales (Gómez-García, 2022). La gravedad de esta situación demanda respuestas pertinentes en términos de atención y apoyo educativo (Carosín et al., 2022; Fernández-Simo, et al., 2022; Pesquera-Alonso, 2022). A la luz de estos planteamientos, en el caso de Andalucía, Ruíz-Mosquera et al. (2019) y Sevillano-Monje y Sanz-Escutia (2022) enfatizan que los jóvenes migrantes extutelados enfrentan una serie de adversidades únicas relacionadas con su edad, origen cultural, su nivel educativo y socioeconómico, así como con las interacciones sociales y los principios culturales, además de la capacidad de adaptación a nuevas circunstancias que se han convertido en los factores que moldean sus experiencias y determinan sus trayectorias futuras.

Método

La búsqueda y selección de literatura se desarrolla mediante la consulta de las principales bases de datos en el ámbito de la educación (Scopus, Dialnet, Web of Science y ERIC). La aplicación de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Haddaway et al., 2022) garantizó un enfoque sistemático en la identificación de estudios relevantes publicados entre los años 2013 y 2023 que abordan las trayectorias pasadas y presentes de las personas jóvenes migrantes extuteladas, así como aquellos dedicados al estudio de las competencias que tienen estos jóvenes para la construcción y gestión de sus proyectos vitales y profesionales.

Proceso de selección de la muestra

Se diseñaron estrategias de búsquedas específicas para cada base de datos, utilizando términos relacionados con “carrera”, “transición, “jóvenes”, “migrante”, “vulnerabilidad” “bajos ingresos “, y términos relacionados. Se incluyeron términos en inglés y en español tomando en cuenta que Dialnet es una base de datos española que recopila publicaciones científicas académicas en español. Estos términos de búsqueda condujeron a la localización inicial de 1014 registros que fueron sometidos a una evaluación detallada para determinar su pertinencia en relación con los objetivos de revisión. Se utilizó el gestor bibliográfico Zotero permitiendo la importación y clasificación de los artículos.

En la primera fase de cribado se descartaron 867 registros que no guardaban relación con los objetivos planteados, y 73 duplicados. De los 793 registros preseleccionados, fueron descartados por título 718 no relacionados con jóvenes migrantes, quedando en esta primera fase 75 artículos. Posteriormente se procedió a la lectura de los abstracts, excluyendo 50 estudios que no abordaban el tema de investigación, resultando una muestra definitiva de 25 artículos.

Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

Criterios de inclusión:

- Estudios publicados entre 2013 y 2023.
- Estudios que abordan las trayectorias y necesidades de orientación de jóvenes migrantes.
- Estudios centrados en los procesos de construcción y desarrollo de la carrera de jóvenes migrantes extutelados.
- Tipo de documento: Artículos y revisiones sistemáticas.
- Idioma: inglés y español.

Criterios de exclusión:

- Estudios no relacionados con jóvenes migrantes
- Estudios duplicados

Categorización y análisis temático de la muestra

Durante el proceso de análisis se identificaron diez categorías temáticas que abordan distintos aspectos relacionados con las necesidades de orientación de jóvenes migrantes en su proceso de transición a la vida adulta. Estas categorías incluyen desafíos en la orientación, planes de carrera y elecciones rigidez administrativa, desafíos y soluciones, transición a la vida adulta de jóvenes no acompañados, dilemas éticos en la orientación, importancia de la orientación en la transición laboral de inmigrantes, impacto de la migración en la identidad, necesidades de políticas y servicios de apoyo, y propuestas de intervención para jóvenes extutelados. Cada categoría representa una faceta única del proceso de orientación y transición, brindando una comprensión integral de los desafíos, soluciones propuestas y aspectos críticos a considerar en este contexto.

Resultados

Esta revisión temática destaca desafíos multidimensionales en orientación de jóvenes migrantes, abordados por diversos autores con enfoques y propuestas variadas. Entre los desafíos comunes, Chee (2018) y Díaz-Esterri et al. (2021) señalan la exclusión social, limitadas oportunidades educativas y la influencia crítica de relaciones familiares. Emery et al. (2020) aporta perspectivas sobre las diferencias en estrategias de toma de decisiones entre estudiantes migrantes en diversas vías educativas, subrayando la complejidad del proceso.

En el ámbito de los planes de carrera y elecciones, Fedrigo, et al. (2022) subraya la importancia de considerar los obstáculos contextuales que enfrentan los jóvenes migrantes, enfatizando la necesidad de un abordaje personalizado. Contrariamente, la rigidez administrativa, según Fernández-Simo y Cid Fernández (2018), representa un obstáculo para la implementación efectiva de estrategias socioeducativas.

De su parte, Gómez-García (2022) identifica desafíos como el retardo en el acceso a recursos educativos y reticencias de los profesionales, proponiendo soluciones prácticas como cambiar hacia modelos educativos con altas expectativas. Mientras que Jiménez-Franco, et al., (2021) aporta una perspectiva sobre las complejidades en la emancipación de jóvenes no acompañados, destacando la importancia de iniciativas personales de profesionales en contraposición a limitaciones institucionales.

En su investigación sobre los dilemas éticos, Linde et al., (2021) exploran el impacto del Programa de Asesoramiento y Regularización para Personas Asiladas y Refugiadas, revelando la presión sobre los consejeros para alinear sus esfuerzos con las demandas del mercado laboral. López-Noguero et al. (2022) y Magnano et al., (2022) resaltan la importancia de la orientación en su transición laboral, proponiendo enfoques inclusivos y análisis de sistemas de influencia.

Explorando las complejidades de cómo la migración impacta en la construcción de la identidad, Mera-Lemp, et al., (2014) destacan la importancia de la autonomía en este proceso. A su vez, Nunn, et al. (2014) y Ruiz-Mosquera, et al. (2019) subrayan la necesidad de políticas y servicios de apoyo, abordando las particularidades de adolescentes refugiados migrantes y jóvenes extutelados. En este contexto, Sevillano-Monje y Sanz-Escutia (2021) proponen intervenciones personalizadas para promover la autonomía de jóvenes extutelados, enfatizando la relevancia del trabajo conjunto y la inclusión familiar. Estas perspectivas conjuntas ofrecen una visión integral de los desafíos, las soluciones propuestas y la importancia de enfoques éticos y personalizados en la orientación de estos jóvenes durante su transición a la vida adulta. Este enfoque resalta la complejidad inherente a este proceso y la necesidad de considerar múltiples factores interrelacionados para una orientación efectiva.

Discusión y Conclusiones

Los estudios incluidos abordaron diversas dimensiones de las necesidades de orientación de jóvenes migrantes durante su transición a la vida adulta. Las diez categorías temáticas identificadas ofrecen una comprensión integral de desafíos, soluciones propuestas y aspectos críticos. Los desafíos comunes, como la exclusión social y limitadas oportunidades educativas, fueron abordados por autores como Chee (2018), y Díaz-Esterri et al. (2021), mientras que Emery et al. (2020) aportó perspectivas sobre las diferencias en estrategias de toma de decisiones. Asimismo, se exploraron temas como planes de carrera y elecciones (Fedrigo, et al., 2022), rigidez administrativa (Fernández-

Simo y Cid Fernández, 2018), dilemas éticos en la orientación (Linde et al., 2021), y la importancia de la orientación en la transición laboral de migrantes (López-Noguero, et al., 2022; Magnano et al., 2022).

Las competencias y habilidades profesionales de jóvenes migrantes fueron destacadas por autores como Nunn, et al. (2014), quienes subrayaron la necesidad de políticas y servicios de apoyo. Sevillano-Monje y Sanz-Escutia (2021) propusieron intervenciones personalizadas para promover la autonomía de jóvenes extutelados. La revisión temática resalta la complejidad del proceso y la necesidad de enfoques holísticos y personalizados en orientación.

Impacto y transferencia

Los resultados de esta revisión podrían tener un impacto directo en la formulación de políticas educativas, y de servicios de orientación más efectivos, dirigidos a satisfacer las necesidades particulares de los jóvenes migrantes extutelados. La implementación de acciones éticas y culturalmente sensibles, desde edades tempranas, sería esencial para abordar la diversidad de experiencias migratorias y garantizar una orientación efectiva.

Referencias bibliográficas

Abkhezr, P., McMahon, M. & Campbell, M. (2022). A systemic and qualitative exploration of career adaptability among young people with refugee backgrounds. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 22*(1), 363-383 (2022). https://doi.org/10.1007/s10775-020-09446-z

Aksakal, M., & Schmidt, K. (2019). Integration needs and support offered: the effects of support for young Spaniards in Germany. *International Migration, 58*(1), 119-135, https://doi.org/10.1111/imig.12613

Arthur, N., McMahon, M., Abkhezr, P., & Woodend, J. (2023). Más allá de la colocación laboral: carreras para refugiados. *Revista Internacional de Orientación Educativa y Profesional* . https://doi.org/10.1007/s10775-023-09579-x

Artamonova, A., das Dores Guerreiro, M., & Hojer, I. (2020). The time and context shaping the transition from out-of-home care to adulthood in Portugal. *Children and Youth Services Review 115*, 105105, https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105105

Bereményi, B.Á. (2023). Between choices and "going with the flow": Career guidance and Roma youth in Hungary. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 23*, 555–575. https://doi.org/10.1007/s10775-022-09536-0

Barthou, E. (2018). The link between context, ethnicity, and diversity in the school careers of immigrant students and descendants of immigrants. *Italian Journal of Sociology of Education, 10*(3), 33-57. https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2018-3-3

Capote A. y Iarrera S. (2020). Migrantes menores no acompañados en un espacio de transición: Milazzo (Sicilia-Italia). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, *40*(1), 31-54. https://doi.org/10.5209/aguc.69328

Chee, Wai-chi. (2018) Opportunities, challenges, and transitions: educational aspirations of Pakistani migrant youth in Hong Kong, *Children's Geographies,* 16(1), 92-104, https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1380782

Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R., & De-Juanas, Á. (2021). Intergenerational leisure space and social support networks for young people who have graduated from the protection system. *Psychology, Society & Education, 13*(3). 39-53, https://doi.org/10.25115/psye.v13i13.4820

Emery, L., Spruyt, B., Boone, S., & Van Avermaet, P. (2020) The educational trajectory of Newly Arrived Migrant Students: Insights from a structural analysis of cultural capital. *Educational Research, 62*(1), 18-34, https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1713021

Fedrigo, L., Udayar, S., Toscanelli, C., Clot-Siegrist, E., Durante, F., & Masdonati, J. (2022). Career Choices of Young Refugees and Asylum Seekers: A Qualitative Research. *International Journal of Educational and Career Guidance, 22,* 407-428, https://doi.org/10.1007/s10775-021-09460-9

Fernández-Simo, D., y Cid, X.M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Bordón. *Revista de Pedagogía, 70*(2), 25-38. https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539

Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X., y Carrera-Fernández, M. V. (2022). Acompañamiento socioeducativo durante itinerarios formativos con jóvenes migrantes en el sistema de protección. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, *30*(5). https://doi.org/10.14507/epaa.30.5670

Fernández-Simo, D., Carrera-Fernández, M.V., Cid-Fernández, XM, & Campos, E.C. (2023). Estrategias efectivas de intervención socioeducativa durante el proceso de transición a la vida adulta de menores no acompañados procedentes de África. *Trabajo social infantil y familiar*, *28*(2), 311 – 320 . https://doi.org/10.1111/cfs.12963

Gómez-García, L. (2022). Potencialidad del *Tiempo Extendido de Aprendizaje* en la integración social de menores que migran solos. *Trabajo Social Global – Global Social Work, 12*, 62-86. https://dx.doi.org/10.30827/tsggsw.v12.21991

Gutiérrez-Rodríguez, N., & Cáceres-Rodríguez, C. (2023). La transición a la vida adulta de los/as jóvenes migrantes no acompañados/as. Reflexiones para un futuro mejor. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (57), 1–20. https://doi.org/10.14422/mig.2023.002

Haddaway, N., Page, M., Pritchard, C., & McGuinness, L. (2022). *PRISMA2020:* An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis Campbell Systematic Reviews*, 18, e1230,* https://doi.org/10.1002/cl2.1230

Jiménez-Franco, D., Berzosa-Callén, R., y Gimeno-Monterde, C. (2021). Experiencias de transición a la vida adulta de jóvenes que migraron solos. Un estudio en Aragón (España). *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (32), 37-56. https://doi/10.25100/prts.v0i32.10933

Linde, J., Lindgren, J., & Sundelin, Å. (2021) High-Risk Counseling: When Career Counseling May Lead to Continued Residency or Deportation of Young Asylum Seekers, *British Journal of Sociology of Education, 42*(5-6), 898-913, https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1941766

López-Noguero, F., Gallardo-López, J.A., Martínez-Sánchez, I., y Vasco-González, M. (2022). Percepción de los jóvenes vinculados y egresados del sistema de protección acerca de su relación con la familia. Bienestar psicológico, atribuciones y expectativas académicas y laborales. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria, 40*, 113-127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.07

Magnano, P., Zarbo, R., Zammitti, A., & Sgaramella, M.T. (2022). Approaches and Strategies for Understanding the Professional Development Needs of Migrants and Refugees: The Potential of a Systems-Based Narrative Approach. *International Journal of Educational and Career Guidance, 22,* 385-405, https://doi.org/10.1007/s10775-020-09457-w

Mera-Lemp, M.J., Martínez-de Taboada, K., y Costalat-Founeau, M. (2017) . Dinámicas identitarias en procesos de transición psicosocial: Adolescencia y migración. Estudio de caso. *Migraciones internacionales, 7*(3), 221-248. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5404800

Nunn, C., McMichael, C., Gifford, S.M., & Correa-Velez, I. (2014) 'I came to this country for a better life': factors mediating employment trajectories among young people who migrated to Australia as refugees during adolescence*, Journal of Youth Studies, 17*(9), 1205-1220, https://doi.org/10.1080/13676261.2014.901496

Pesquera-Alonso, C., Iniesta-Martínez, A., & Muñoz-Sánchez, P. (2022). Barreras que mantienen a las personas vulnerables como NINI. *Social Sciences*., *11*(6), 253-273, 2022 http://dx.doi.org/10.3390/socsci11060253

Ruiz-Mosquera, A.C., Palma-García, M.O., y Vives-González, L.C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *Ehquidad Internatiolan Welfare Policies and Social Work Journal, 12,* 3152, https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009

Sevillano-Monje y Sanz-Escutia. (2022). Percepciones de los profesionales sobre el acompañamiento socioeducativo en los recursos de transición a la vida adulta. Un análisis comparativo entre Andalucía y Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada, 41*, 213-229, https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.30059

Orientación y resiliencia: comprensión y priorización de necesidades en el desarrollo profesional en destino de mujeres migrantes

Abel Merino Orozco [1]

[1] *Universidad de Burgos, España*

amorozco@ubu.es

Resumen

Las mujeres migrantes enfrentan desafíos en el desarrollo de la carrera profesional como precariedad, discriminación y brecha salarial. Algunas mujeres solicitan apoyo en centros socioeducativos especializados y se demanda un acompañamiento integral que comprenda sus necesidades personales y las coordenadas en destino para facilitar la adaptabilidad y su desarrollo profesional. Este estudio analiza las necesidades prioritarias para un acompañamiento efectivo en centros asistenciales.

A partir de diez entrevistas a mujeres migrantes se identifican tres áreas clave para un acompañamiento efectivo: planificación y perdurabilidad del proceso migratorio, la clave situada personal y construcción del proyecto profesional flexible. Promover un acompañamiento efectivo requiere implementar un modelo integral que considere estas áreas, diseñando programas personalizados, fortalecer la colaboración entre instituciones y sensibilizar a la sociedad sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan las mujeres migrantes. La resiliencia emerge como competencia clave en el reconocimiento de la situación laboral y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo. Asimismo, el acceso a los recursos y la capitalización responsable de los derechos y deberes amortiguan la incertidumbre del desarrollo profesional que puede trivializarse como necesidad de trabajar como medio para alcanzar otras metas.

Palabras clave: mujeres migrantes; orientación laboral; migración laboral; resiliencia; proyecto profesional.

Abstract

Migrant women face challenges in career development such as precariousness, discrimination, and wage gaps. Some women seek support in specialized socio-educational centers, demanding comprehensive assistance that addresses their personal needs and destination-specific realities to facilitate adaptability and professional development. This study examines the priority needs for effective support in care facilities.

Drawing from ten interviews with migrant women, three key areas for effective support are identified: planning and sustainability of the migration process, personal situatedness, and flexible professional project construction. Effective support necessitates the implementation of an integrated model addressing these areas, including designing tailored programs, strengthening collaboration among institutions, and raising awareness in society about the challenges and opportunities faced by migrant women. Resilience emerges as a key competence in recognizing the labor situation and opening new development opportunities. Moreover, access to resources and responsible leveraging of rights and responsibilities alleviate the uncertainty of professional development, which may be trivialized as a need to work as a means to achieve other goals.

Keywords: Migrant women; Career guidance; Labor migration; Resilience; Professional project.

Introducción

La orientación laboral académico-profesional, enfocada hacia el desarrollo de la carrera, mantiene un referente fundamental en la búsqueda de empleo (Cortés, 2006). Confluyentemente, Las oportunidades laborales representan una de las motivaciones más significativas para emprender procesos de migración. Se argumenta generalmente que las nuevas oportunidades en países de destino justifican, por un lado, los cambios que implican dejar un hogar, una familia y experiencias, y por otro lado, que surgen nuevas dificultades profesionales en el destino, como salarios bajos en relación con los nativos, precariedad, desempleo e incluso discriminación o situaciones irregulares (Li, 1976; Zhang, Nardon, & Sears, 2022). Las mujeres han sido sujetas a la migración a lo largo de la historia en los mismos términos que la humanidad; aunque, en el sentido profesional, se ha definido una tendencia contemporánea de feminización de la migración, ya que hay un aumento de mujeres que migran

de manera emancipada en busca de nuevas oportunidades y una mejor vida (Boyd & Grieco, 2003). En el mundo globalizado actual, varios factores psicosociales actúan como impulsores de la migración en los países de origen, como la pobreza, la exclusión, el desempleo, el hambre y la violencia. Mientras tanto, en los destinos migratorios, suelen asociarse con otras condiciones y expectativas, como oportunidades económicas y derechos (Groenewold et al., 2012).

En la planificación del proyecto la información previa sobre migración y el ajuste de expectativas previas puede aumentar la autoconfianza de las mujeres (Pocock et al., 2020); si bien, muchas veces la decisión de migrar no es propia, e incluso puede darse migración femenina sin consentimiento familiar, lo que sitúa los procesos de acompañamiento académico-profesional a la comprensión inexorable de sus coordenadas personales (Celis & Aierdi, 2015).

Las mujeres migrantes, especialmente en España, enfrentan desafíos significativos en el empleo, con un alto porcentaje trabajando en el sector doméstico bajo condiciones precarias y a menudo en la economía informal (Briones-Vozmediano et al., 2020). De hecho, resulta habitual una mayor probabilidad de ocupar empleos temporales y ocasionales en lugar de empleos estables debido a barreras de entrada como la falta de requisitos educativos, experiencia laboral limitada y discriminación en el mercado laboral (Michiels et al., 2021). A pesar de que el empleo en el sector doméstico puede contribuir a la regularización de la situación migratoria, las mujeres empleadas en este sector enfrentan vulnerabilidades laborales, incluyendo una brecha salarial no justificada en términos de productividad. Para abordar estas dificultades, se sugiere que el fortalecimiento de habilidades como el liderazgo y la negociación puede aumentar la autodeterminación de estas trabajadoras, ofreciendo así una vía para mitigar los desafíos laborales y mejorar sus perspectivas profesionales y económicas (Rubin et al., 2008; Chen et al., 2017).

En este marco, la orientación académica y laboral para mujeres migrantes recién llegadas a Europa demanda un proceso de comprensión personal, de las coordenadas de destino y de adaptabilidad. La subjetividad personal juega un papel fundamental, ya que sus experiencias, habilidades y aspiraciones son únicas y sitúan las posibilidades profesionales.

Este estudio pretende realizar un análisis de las necesidades prioritarias en el acompañamiento en la orientación académica y profesional de las mujeres migrantes que demandan apoyo en centros asistenciales, desde la deseabilidad de la atención personal y sostenida como máxima de intervención socioeducativa.

Método

Diez entrevistas semiestructuradas con mujeres migrantes que han solicitado apoyo en instituciones socioeducativas vertebran el análisis de sus necesidades de acompañamiento en la construcción de un proyecto profesional. El muestreo teórico se consolida en un interés compartido por atender a la diversidad de situaciones y necesidades atendidas en dos centros socioeducativos y a la disposición voluntaria de las participantes. Las entrevistas semiestructuradas son elegidas porque permiten al entrevistador dirigir la conversación hacia los núcleos específicos de interés, manteniendo el anhelo por comprender la realidad desde el relato narrativo de la entrevistada (Angrosino, 2012; Kvale, 2011). Las entrevistas cuentan con el compromiso informado de las mujeres y los centros en los que participan (Kawulich, 2008).

Los núcleos de interés se centran en comprender la priorización de necesidades en destino, sus imaginarios profesionales, expectativas de desarrollo y competencias en la construcción de proyectos personales y emancipados.

Las entrevistas se registran oralmente y se trascriben a un procesador de textos, suponiendo el primer espacio para la reflexividad para el contraste en las siguientes sesiones (Stake 1995; Sabirón 2006). Los datos narrativos se incorporan al programa Atlas.ti 9 y, desde la conceptualización de los núcleos de interés, se construyen y definen las categorías emergentes usando el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967).

Resultados y discusión

Las categorías emergentes se clasifican en tres bloques temáticos: planificación del proceso migratorio y vital, lectura de la clave situada personal y construcción del proyecto. En la tabla 1 se presentan todas las categorías, incluyendo el dinamismo de las expectativas, el acceso a los recursos y los derechos y obligaciones, dentro de la

planificación flexible de la planificación, el reconocimiento de las situaciones de vulnerabilidad y vulnerabilización, así como la resiliencia, y la atención a las fases de autoconocimiento, oportunismo y toma de decisiones en la construcción de proyectos profesionales.

Tabla 1

Categorías emergentes

Planificación del proceso	Clave situada personal	Construcción del proyecto
Expectativas y potenciales desarrollos de la carrera	Reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad	Autoconocimiento
Acceso a recursos	Resiliencia	Posibilidades entorno laboral
Derechos y obligaciones		Toma de decisiones

Planificación del proceso

Expectativas y potenciales desarrollos de la carrera

El ajuste de expectativas en el proceso migratorio tiene continuidad desde la planificación en origen, el proceso migratorio -que puede ser complejo- y la estancia en destino. El proceso migratorio enfrenta expectativas frente a realidad, generando estrés y desajuste emocional. La adaptación requiere reorganización interna y superar duelos emocionales. Este proceso afecta la identidad y puede poner en peligro la salud mental, además de afectar a la priorización de necesidades, donde el empleo se puede situar como requisito para la estancia en destino.

Acceso a recursos

El acceso a recursos como permisos de residencia y empleo, atención sanitaria, formación, y apoyo social impacta profundamente en la orientación profesional de las mujeres migrantes. La falta de acceso a estos recursos dificulta su inclusión en la sociedad de acogida y las deja en condiciones de vulnerabilidad. Para reducir este riesgo y promover su bienestar, es crucial proporcionarles herramientas para conocer y acceder a estos recursos. Esto incluye entender los procesos para obtener permisos, acceder a servicios sociosanitarios, educativos y de orientación laboral, apoyo social, protección jurídica, formación en el idioma local y acceso a la vivienda.

Derechos y obligaciones

Las mujeres migrantes, al buscar mejorar su vida en el país de acogida, enfrentan desafíos legales, sociales y culturales que afectan su inclusión social. Mediante leyes internacionales y nacionales se reconocen sus derechos, como acceso a la salud, educación y protección legal. La Declaración de Nueva York (ONU, 2016) enfatiza la no discriminación y el respeto a las leyes locales. Además, se anima el aprendizaje del idioma local. Paralelamente, también tienen la obligación de respetar las leyes y costumbres del país de acogida, aprovechar los recursos de manera responsable y contribuir a la sociedad receptora para promover su integración y cohesión social.

Clave situada personal

Reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad

La desigualdad de género, especialmente significada en la condición de mujer migrante, causa daños físicos, psicológicos y sociales. Las mujeres migrantes, más vulnerables por variables socioculturales, sufren mayor aislamiento y violencia. A pesar de reconocerse internacionalmente, su abordaje varía según el país. España destaca en legislación contra la violencia de género, incluyendo protección a mujeres migrantes víctimas. Es esencial entender, desde una perspectiva de género, las variables que influyen en la violencia hacia las mujeres migrantes, destacando la educación como clave en la prevención, promoviendo valores de igualdad y respeto (Abril, 2015).

Resiliencia

La resiliencia, en tanto que capacidad de una persona o grupo para enfrentar la adversidad, recuperarse y salir fortalecidos, emerge como competencia recurrente en las historias de vida de las mujeres migrantes. Existe

transferencia en situaciones de desprotección narrada y tiene potencial para equilibrar factores de riesgo y protección, aunque puede variar a lo largo de la vida y frente a diferentes riesgos. Es un atributo individual que puede desarrollarse y se promueve con perseverancia y actitud positiva. Identificar y actuar sobre factores protectores mejora la resiliencia (Grotberg, 2006).

Construcción del proyecto

Autoconocimiento

La exploración personal de sus habilidades, intereses valores y metas permite identificar oportunidades laborales alineadas con sus capacidades y aspiraciones. Esto les brinda confianza para enfrentar desafíos y tomar decisiones informadas sobre su futuro laboral, promoviendo así su autonomía y empoderamiento en el mercado laboral y la sociedad de acogida. Además, el autoconocimiento les ayuda a superar barreras culturales y sociales, perfilando oportunidades para su contribución en el nuevo entorno laboral y comunitario.

Posibilidades en el entorno laboral

La construcción de proyectos académico-profesionales en Europa presenta desafíos y oportunidades. La búsqueda de oportunidades laborales se enfrenta a desafíos como el determinismo y prejuicios en la selección de personal y la incertidumbre del mercado laboral. Los nuevos yacimientos de empleo y el emprendimiento son elementos clave a considerar en el panorama laboral actual. La profundización en las posibilidades de empleo formal e informal en contexto europeo abre el espectro de posibilidades de desarrollo personal.

Toma de decisiones

La concreción de un plan de acción en el desarrollo de la carrera de mujeres migrantes implica convertir reflexiones en acciones concretas y estratégicas. La toma de decisiones informadas se consolida desde el desarrollo competencias personales y profesionales, crea un perfil profesional contextualizado y fomenta la mejora personal continua. La planificación cuidada y la toma de decisiones conscientes son fundamentales para construir un proyecto significativo y sostenible en el tiempo.

Conclusiones, impacto y transferencia

El estudio examina las necesidades prioritarias en la orientación profesional de mujeres migrantes en centros asistenciales, identificando cuatro áreas clave para un acompañamiento efectivo. En primer lugar, la planificación del proceso se destaca como fundamental, enfocándose en ajustar las expectativas a la realidad migratoria y priorizando necesidades, incluido el empleo, que se llega a definir como requisito para la estancia. Además, el acceso a recursos resulta prioritario a fin de amortiguar la vulnerabilidad y promover el bienestar. Esto implica dedicación para facilitar el acceso a permisos, atención sanitaria, formación y apoyo social.

La comprensión de derechos y obligaciones, tanto legales como culturales también se evidencia como una corresponsabilidad simbiótica. Esto implica el acompañamiento a la información sobre derechos reconocidos, fomentar el aprendizaje del idioma local y la responsabilidad en el uso de recursos son aspectos clave en esta área.

En el análisis de la situación personal, el reconocimiento de la vulnerabilidad y el abordaje de las diferencias de género son temas relevantes que habrían de proyectarse hacia la promoción de la resiliencia como herramienta para el afrontamiento de la realidad profesional. Finalmente, la construcción del proyecto profesional se emprende desde el fomento del autoconocimiento, la identificación de oportunidades laborales alineadas con las posibilidades e intereses, brindando apoyo para superar barreras culturales y sociales.

Las recomendaciones se enfocan en implementar un modelo de acompañamiento integral, diseñar programas personalizados, fortalecer la colaboración entre instituciones y sensibilizar a la sociedad sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan las mujeres migrantes. Este estudio pretende proporcionar una base reflexiva de interés para el desarrollo de estrategias de acompañamiento más efectivas, que permitan a las mujeres migrantes alcanzar su pleno potencial y contribuir al desarrollo de las sociedades de acogida.

Referencias bibliográficas

Abril, M.L. (2015). La interpretación en contextos de violencia de género con referencia al caso español. trans. *Revista de Traductología, 19*(1), 77-94. https://doi.org/10.24310/TRANS.2015.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.

Boyd, M., & Grieco, E. (2003). Women and migration: Incorporating gender into international migration theory. *The online journal of the migration policy institute, march 1, 2003*. https://www.migrationpolicy.org/article/women-and-migration-incorporating-gender-international-migration-theory

Briones-Vozmediano, E., Rivas-Quarneti, N., Gea-Sánchez, M., Bover-Bover, A., Carbonero, M. A., & Gastaldo, D. (2020). The Health Consequences of Neocolonialism for Latin American Immigrant Women Working as Caregivers in Spain: A Multisite Qualitative Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8278. https://doi.org/10.3390/ijerph17218278

Celis, R., & Aierdi, X. (2015). ***¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate***. Bilbao: Universidad de Deusto.

Chen, H., Chen, J., & Yu, W. (2017). Influence factors on gender wage gap: Evidences from chinese household income project survey. *In Forum for Social Economics*, 46(4), 371-395. https://doi.org/10.1080/07360932.2017.1356346

Cortés, A. (2006). Valores y Orientación Profesional: Algunas líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos educativos, 8*(9), 233-248. https://doi.org/10.18172/con.566

Glaser, B., & A. Strauss. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.

Groenewold, G., de Bruijn, B., & Bilsborrow, R. (2012). Psychosocial factors of migration: Adaptation and application of the health belief model. *International Migration, 50*(6), 211-231. https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00781.x

Grotberg, E. H. (2006). **¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En E·H· Grotberg, (Comp.),** *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp. 17-68). Gedisa.

Kawulich, B.B. (2008). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 8(2),* art. 43. https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466

Kvale, F. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Li, W.L. (1976). A note on migration and employment. *Demography, 13*(4), 565-570. https://doi.org/10.2307/2060510

Michiels, S., Nordman, C. J., & Seetahul, S. (2021). Many Rivers to Cross: Social Identity, Cognition, and Labor Mobility in Rural India. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science,* 697(1), 66-80. https://doi-org.ubu-es.idm.oclc.org/10.1177/00027162211055990

Organización de las Naciones Unidas. (2016). Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. Recuperado de https://www.acnur.org/es-es/declaracion-de-nueva-york-para-los-refugiados-y-los-migrantes

Pocock, N. S., Kiss, L., Dash, M., Mak, J., & Zimmerman, C. (2020). Challenges to pre-migration interventions to prevent human trafficking: Results from a before-and-after learning assessment of training for prospective female migrants in Odisha, India. *PLoS one, 15*(9), e0238778. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238778

Rubin J., Rendall M.S., Rabinovich L., Tsang F., van Oranje-Nassau C., & Janta B. (2008). *Migrant women in the European labour force: Current situation and future prospects*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR591.html

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage.

Zhang, H., Nardon, L., & Sears, G.J. (2022). Migrant workers in precarious employment. *Equality, Diversity and Inclusion, 41*(2), 254-272. https://doi.org/10.1108/EDI-01-2021-0018

The role of the lecturer in entrepreneurship development[35]

Yaiza Viñuela [1]
Diego González-Rodríguez [1]
Javier Vidal [1]
Anthony Paul Buckley [2]
[1] *Universidad de León, Spain*
[2] *Technological University Dublin, Ireland*
yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es

Resumen

El espíritu empresarial, fundamental para el desarrollo económico y social, se promueve en universidades mediante la integración de competencias emprendedoras en programas académicos. El profesorado desempeña un papel clave en orientar a los estudiantes y fomentar una cultura emprendedora. El objetivo general es identificar las cuestiones clave del papel del profesor en la promoción de la competencia emprendedora en la universidad. El estudio es un análisis exploratorio del espíritu empresarial en las universidades, utilizando el análisis cualitativo de contenido. Se entrevistó a tres expertos con una entrevista semiestructurada. Los resultados destacan la importancia de la formación del profesorado para fomentar el espíritu empresarial de los estudiantes. Además, el profesorado es esencial para ofrecer orientación sobre emprendimiento y para favorecer la integración de módulos de iniciativa empresarial en todas las disciplinas. El estudio subraya el papel crucial de la formación continua del profesorado en la promoción del espíritu empresarial en las universidades, abogando por su integración en programas académicos.

Palabras clave: emprendedores, universidad, profesor

Abstract

Entrepreneurship, crucial for economic and social development, is promoted in universities through the integration of entrepreneurial competencies into academic programmes. Faculty play a key role in guiding students and fostering an entrepreneurial culture. The overarching aim is to identify key issues in the faculty's role in promoting entrepreneurial competence at university. The study entails an exploratory analysis of entrepreneurship in universities, employing qualitative content analysis. Three experts were interviewed using a semi-structured interview format. Findings underscore the significance of faculty training in fostering students' entrepreneurial spirit. Moreover, faculty are vital in providing guidance on entrepreneurship and facilitating the integration of entrepreneurial modules across all disciplines. The study emphasises the pivotal role of ongoing faculty training in promoting entrepreneurship in universities, advocating for its integration into academic programmes.

Keywords: Entrepreneurs, university, lecturer

Introduction

Entrepreneurship has become a key component in economic and social development (Mourão & Schneider Locatelli, 2020). It is characterised by innovation, creativity, and the ability to take risks in pursuit of employment opportunities (Audretsch, 2007; Sagar et al., 2023; Schumpeter, 2020). Therefore, we can define entrepreneurship as a multidisciplinary process aimed at starting a business by offering innovative products or services that generate value for the different parties involved (Buckley, 2019; Shirolkar et al., 2022).

In this sense, when we talk about entrepreneurship, we are not only referring to the creation of new businesses, but also to the ability to innovate within existing organizations, contributing to job creation and societal values (Audretsch & Keilbach, 2004). An aspect of entrepreneurship that has gained importance is its social dimension, which focuses on creating value for society through entrepreneurial initiatives (Minguela & Munuera, 2021).

35 Research funded by the University Teaching Staff Training Grant (FPU), granted by the Ministry of Universities (Order of November 15, 2021).

In universities, promoting entrepreneurship is increasingly crucial beyond knowledge transfer (Adams, 2010). Currently, universities foster students' skills in innovation, creativity and management (Morris et al., 2019), recognising the need to prepare them for entrepreneurial challenges and broaden career options (Lackéus, 2015). Universities should promote entrepreneurial spirit by providing entrepreneurship education programs, business incubators, and co-working spaces (Kuratko, 2005). These initiatives allow students to develop practical business skills, gain experience in real-world contexts, and enable them to implement innovative ideas in a collaborative environment (Lackéus, 2015).

In this regard, lecturers are fundamental as they play a key role in developing students' entrepreneurial capacity by acting as guides, that is, facilitators of learning (San-Martín et al., 2022). Therefore, lecturers can significantly influence the development of entrepreneurial spirit by providing personalized guidance, feedback, and experiential learning opportunities (Souitaris et al., 2007).

In summary, lecturers play a crucial role in nurturing entrepreneurship within universities by honing students' workplace problem-solving abilities. Universities foster an entrepreneurial ethos through educational programmes, support services, and teaching careers. Hence, the research query arises: are universities implementing any initiatives to encourage entrepreneurship? Aligned with this inquiry, the overarching aim is to pinpoint the principal concerns surrounding entrepreneurship development within the university context. As part of this overarching objective, an exploratory phase is being conducted with the aim of designing an interview script.

Method

The study that has been conducted is based on a qualitative content analysis design. It is an exploratory study aimed at identifying areas of interest in entrepreneurship within the university environment.

Sample

For the conduct of this study, a sample selection strategy was employed using a non-probabilistic snowball. The sample consists of n=3 participants who are experts in entrepreneurship, all of whom are male. Two participants work as specialized entrepreneurship instructors, while the third interviewee serves as the head of a specific program related to this topic. All study subjects belong to a marketing and entrepreneurship school at a public university in Dublin, Ireland. Dublin was selected because entrepreneurship is a specific training module.

Procedure

The first participant provided contact information for the other two interviewees. The data of the three participants were recorded in Excel: a) university, b) expert information; and c) email address. We contacted the participants by email and request an interview, presenting the topic of interest, in this case, entrepreneurship.

Regarding the interview procedure, they were conducted in the months of November and December 2023. The duration ranged between 40 and 60 minutes, and they were conducted in person by a research. The interviews were audio-recorded, and notes were taken to facilitate the transcription process once completed and to ensure no information was lost.

Instrument

The semi-structured interview method was employed for data collection (Cohen et al., 2018). It involved three stages: literature review, script development based on theory, and expert evaluation to ensure question coherence. Experts focused on improving wording for clarity and specificity.

The interview script, comprising seven thematic blocks and ten questions (table 1), followed the funnel principle, starting with broad topics and narrowing down (Cohen et al., 2018). The aim was to identify key themes regarding the lecturer's role in student development.

Table 1

Interview's script

Block	Questions
Context	Importance of promoting entrepreneurial mindset among university students.
Programs/training	Universities' provision of effective training and resources for entrepreneurship.
	Impact of programs on students' ability to start and run successful businesses after university.
Mentorship Programs	Key characteristics of effective mentoring programs.
	Tailoring programs to meet specific needs of university students.
Information and Communication Technologies (ICT's)	ICT's innovative opportunities for student entrepreneurs
	Technological trends transforming the entrepreneurial landscape.
Interdisciplinary Collaboration	Fostering collaboration between students from different areas.
Career guidance	Strategies from student services to promote entrepreneurship.
Students with disabilities	Fostering inclusive entrepreneurial environment for students with disabilities.

Results

The results obtained regarding the lecturer's role focus on five key elements (figure 1). These elements are: lecturer training, their work in the curriculum, student guidance, methodologies, and what they should teach.

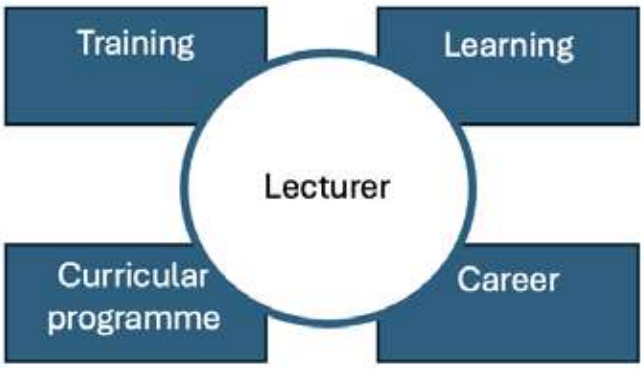


Figure 1

*Key elements of the l*ecturer*'s role in promoting entrepreneurship*

Experts stress the importance of lecturer training for fostering student entrepreneurship at university. It's crucial for designing effective entrepreneurship programs, even without prior entrepreneurial experience. Training lecturers from diverse fields enriches entrepreneurship teaching beyond business schools. It's essential for lecturers to grasp entrepreneurial competencies and integrate them into course objectives.

All three interviewees mentioned that it would be interesting to integrate entrepreneurship as a standard module in business programmes. However, the uptake of these programmes varies across different areas of the university. It is recognised that entrepreneurship modules can be adapted and used in other academic programmes in other disciplines because *"it is really important, no matter what faculty people are in"*(ID01).

Interviewees mention that teachers are adopting active methodologies of teaching entrepreneurship, which involve practical application and reflection on entrepreneurial skills. This approach uses experiential teaching and direct observation of real-life entrepreneurs. Information is provided to students *"in a variety of ways that allow different people to learn in the best possible way"*(ID03). Emphasis is placed on developing skills applicable to real-world contexts and fostering career adaptability, along with encouraging reflection on future careers and promoting universal designs for learning. In addition, the challenge of assessing student entrepreneurship is recognised, highlighting the importance of developing appropriate assessment methods to measure progress in entrepreneurial skills.

According to participants' views, it is essential for students to learn a wide range of entrepreneurship-related skills, with a special focus on technologies. This involves teaching methodological research skills and their application in the business context. Additionally, the importance of teaching students about *"how to use ICT, especially aspects of emerging or generative technology"*(ID01) and how to use it ethically and effectively is highlighted. Entrepreneurship programmes are urged to focus on developing sets of entrepreneurial skills rather than solely focusing on starting businesses, thus fostering an entrepreneurial mindset in students.

The participants mentioned that entrepreneurship-oriented lecturers are vital for guiding all students, including those with disabilities, to succeed in the business field. Recognising the significance of professional guidance, institutional intervention is necessary to ensure equitable career opportunities for all students because *"The real problem is that they can do it with their pupils, but that means that they only do it with their pupils and that the other pupils do not receive career guidance through their classes"*(ID2).

Discussion and conclusions

The role of professors is crucial in universities to foster business competition. Three key aspects have been identified regarding the role of the lecturer. It is necessary to implement a specific methodology, preferably active, to promote the acquisition of entrepreneurial skills. Mentoring functions should be incorporated into lecturers' activities because it is one of the most effective strategies. It is necessary to train lecturers, and this training should not only be carried out with business school lecturers, but with all teachers regardless of their field of knowledge.

The identification of these key questions will be used to develop an interview script to deepen the role of the teacher in the development of entrepreneurship at the university.

These findings highlight the importance of ongoing lecturer training to promote entrepreneurship within the university setting. Entrepreneurship education has become increasingly vital in the education system, focusing on cultivating students' entrepreneurial mindset and skills.

It is essential to integrate entrepreneurship as an additional competency in academic programmes, not only within business schools but across various disciplines. This aligns with Tondeur et al.'s (2017) emphasis on providing training to lecturers from diverse faculties, seeing it as a significant opportunity.

Moreover, lecturers deliver entrepreneurship courses to students. This may stem from the necessity for career guidance staff to possess business skills to provide effective career advice to students (Egbe-Okpenge & Igbo, 2013). Hence, institutional intervention is necessary to train counselling staff and ensure professional equity.

Impact and transfer

These findings might influence the adjustment of academic curricula to incorporate entrepreneurship modules across disciplines, thus equipping students for the demands of the contemporary job market. This is crucial as promoting interdisciplinary collaboration is necessary to prepare students for the workforce.

Consequently, the obtained results could inspire entrepreneurship research and practice by encouraging innovative approaches to teaching and assessing entrepreneurship at both academic and business levels.

Bibliographic references

Adams, S. (2010). *Competences, learning outcomes and convergence. In S.* Bergan & R. Damian, *Higher education for modern societies: competences and values* (Vol. 15) (pp. 121-134). Council of Europe

Audretsch, D. B., & Keilbach, M. (2004). Entrepreneurship capital and economic performance. Regional Studies, 38(8), 949-959.

Audretsch, D. B. (2007). Entrepreneurship Capital and Economic Growth. Oxford University Press.

Buckley, A. P. (2019). Applying the Practice–Based Method in Teaching Entrepreneurship: The Case of the MSc in Business & Entrepreneurship at TU Dublin. In D. Remenyi (ed.), 5th Teachinh Innovation and Entrepreneurship Excellence Awards 2019 at ECIE19 (pp. 1-14). ACPIL.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Egbe-Okpenge, E. G. & Igbo, H. I. (2013). Relationship Between Counselling and Entrepreneurship Development Skills of Nigerian Final Year Undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* (84), 120-127. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.521

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, *29*(5), 577-597.

Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how. Background paper*. OECD. European Commision.

Minguela, M. A., y Munuera, P. (2021). El emprendimiento social: (De)construyendo el discurso del alumnado de prácticum de trabajo social. *Bordón, 73*(1), 81-96. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.72273

Morris, M. H., Kuratko, D. F., & Covin, J. G. (2019). Corporate entrepreneurship & innovation. Cengage Learning. Thomson. South-Western.

Sagar, G., Anand, B., Perumalla Varalaxmi, A. S., & Raj, S. (2023). The Role of Entrepreneurship in Economic Growth and Development. *Journal of Survey in Fisheries Sciences*, *10*(1S), 5940-5955.

Schumpeter, J. A. (2020). The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle. Routledge.

Shirolkar, S. D., Shete, M., Kadam, R., & Pendse, M. (2022). Green Entrepreneurship Paving a Way to Sustainable Development. In *International Perspectives on Value Creation and Sustainability Through Social Entrepreneurship* (pp. 109-131). IGI Global.

San-Martín, P., Pérez, A., & Fernández-Laviada, A. (2022). Turning teachers into entrepreneurship role models: Development of a measurement scale of useful characteristics. The International Journal of Management Education, 20(3), 100721.

Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business venturing*, *22*(4), 566-591.

Opiniones de los jóvenes-adultos sobre el consumo de sustancias psicoactivas: Estudio de caso en Burgos, Castilla y León

Marina Muñoz-Arranz [1]
Raquel Cibrián Cuezva [2]
[1] *Universidad de Valladolid, España*
[2] *Universidad de Burgos, España*
marina.munoz.arranz@gmail.com

Resumen

Los jóvenes de hoy en día han perdido el interés por ciertas actividades de ocio que se llevaban desarrollando de forma tradicional, incorporando a sus vidas, otras formas de diversión y ocio entre las que han aparecido el consumo de sustancias estupefacientes, bien como actividad lúdica, o como complemento a dichas actividades.

Está temática, ha adquirido una relevancia importante, y requiere abordarse con mecanismos estratégicos enfocados desde el ámbito de la prevención, la reducción del consumo, y finalmente sobre las consecuencias.

Se propone un cambio de paradigma en el cual, el foco se mantenga en la prevención, a fin de promover habilidades sociales y de la vida diaria, que ayuden a responsabilizar de las acciones, así como fomentar la toma de decisiones en base a actitudes saludables y valores positivos.

El objetivo es conocer las principales opiniones de los jóvenes adultos en la ciudad de Burgos a través de sistemas digitales que les son familiares, para conocer cuál es su percepción acerca del consumo de sustancias psicoactivas y su prevención.

Palabras clave: Adición, consumo, drogas, jóvenes adultos.

Abstract

Young people today have lost interest in certain leisure activities that were carried out in a traditional way, incorporating into their lives other forms of fun and leisure among which the consumption of narcotic substances has appeared, either as a recreational activity, or as a complement to said activities.

This issue has acquired important relevance, and requires addressing with strategic mechanisms focused on prevention, reduction of consumption, and finally on the consequences.

A paradigm shift is proposed in which the focus remains on prevention, in order to promote social and daily life skills, which help to take responsibility for actions as well as encourage decision-making based on healthy attitudes and positive values.

The objective is to know the main opinions of young adults in the city of Burgos through digital systems that are familiar to them, to know what their perception is about the consumption of psychoactive substances and their prevention.

Keywords: Adiction, consuption, drugs, Young adults.

Introducción

El consumo de drogas es considerado un problema para la salud pública a nivel mundial, afectando cada vez más a edades tempranas. Hábitos que cada vez produce más muertes, enfermedades y discapacidades frente a otras actividades que puedan ser prevenidas (Ahumada-Cortés, *et al*., 2017).

El uso y abuso de drogas es un problema social de gran magnitud y que obedece a múltiples causas, de forma que no tiene una única razón explicativa ni sus consecuencias se manifiestan en un solo ámbito (Cuervo, 2013). Tienen un carácter dinámico, una variabilidad importante y está íntimamente ligado a la cultura (Bravo, 2018).

El problema mundial de las drogas se hace evidente si se tiene en cuenta que 196 millones de personas consumen algún tipo de droga, de las cuales casi 40 millones presentan trastornos derivados del consumo (UNODC, 2023). Estos datos, suponen un aumento del 18% de lo estimado en los años anteriores.

A nivel europeo, se estima que más de 83 millones de personas entre 15 y 64 años han consumido alguna droga a lo largo de su vida, con una mayor incidencia en los hombres que en las mujeres (EMCDDA,2023).

En cuanto al tipo de sustancias, siguen siendo el alcohol y el tabaco, las drogas más consumidas, tanto a nivel Mundial, como europeo (Fernández, 2024), seguidas del cannabis, donde más de 22 millones de personas europeas han afirmado consumirlo en el último año (OEDT, 2022), seguido de la cocaína (3,5 millones), MDMA (2,6 millones) y anfetamina (2 millones).

A nivel español, según los datos obtenidos en la Encuesta sobre Alcohol y Drogas en España (EDADES, 2022) en donde se obtienen datos de todas las comunidades autónomas, se repiten las drogas legales como las más consumidas en los últimos 12 meses, con el 76,4% de personas que han consumido alcohol y 39% tabaco. Entre las drogas de comercio ilegal las más usadas fueron el cannabis (9,2%), la cocaína en polvo (2,2%) y el éxtasis (0,7%). Las otras drogas presentaron prevalencias inferiores.

Respecto a Castilla y León, se ha incrementado los consumos de drogas, de la misma manera que los bebedores de fines de semana, y los consumidores diarios aumentan (Ruiz y Vivas, 2016) .

Este suceso se conoce como "binge drinking" y hace referencia a los atracones en grandes cantidades y en cortos periodos de tiempo de alcohol (Valencia, *et al.*, 2020).

En cuanto a los principales factores de riesgo que conllevan a los jóvenes adultos al consumo de sustancias psicoactivas debemos tener en cuenta diferentes factores familiares, individuales, psico-sociales, económicos, culturales… (Mendoza y Vargas, 2017).

Los autores Mcktosh *et al* (2005) y Foster (1996) aluden a la presión por parte del grupo de amigos, como la principal razón de consumo, estos, actúan como primer contacto con el consumo (Juliá, *et al.,*2012), lo que demuestra la influencia de los patrones de socialización (Araya, *et al.,*2011)

En segundo lugar, se encuentran la curiosidad, la búsqueda de experiencias placenteras (López, 1999; Forster *et al.,* 1996; Gilvary, *et al.,* 1995) y la búsqueda de la identidad, sucesos que se suelen dar en la etapa evolutiva de la adolescencia, la cual, va acompañada de multitud de cambios biológicos, psicológicos y sociales (Molla, 2011).

En relación a estos factores, se encuentran los factores emocionales, los cuales durante esta etapa actúan como una montaña rusa de sensaciones y sentimientos, es decir, por quienes poseen una falta de inteligencia emocional (Fernández, *et al.*, 2009). Todo ello, acompañado en muchas ocasiones por una baja autoestima o autoconcepto (Gisbert, 2013)

La familia y los diferentes factores relacionados con la misma pueden actuar de protectores y de riesgo en el consumo, estos referentes son junto a la escuela los referentes, los encargados de transmitir los valores y actitudes prosociales (Aguirre-Guiza, *et al.,*2017).

Por tanto, este estudio tiene como objetivo conocer las opiniones de los jóvenes adultos sobre el uso de drogas, así como las medidas preventivas para evitarlo en la ciudad de Burgos.

Método

Se realizó un estudio cualitativo a un total de 220 jóvenes-adultos de la ciudad de Burgos, con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años de ambos sexos.

La primera idea fue realizar una entrevista semiestructurada con preguntas sobre su opinión acerca del consumo y las medidas preventivas. Pero dada la problemática de acceso a esta población y la vulnerabilidad del tema, se ha procedido a realizar dichas preguntas a través de una red social y en colaboración con diferentes perfiles relacionados con el ocio y la juventud en la ciudad de Burgos.

Así mismo, se informó previamente a los participantes del objetivo y finalidad de dichas preguntas, así como la privacidad de sus respuestas.

Para el análisis de los resultados se empleó el programa "Atlas.ti", empleando etiquetas verbales para agrupar las diferentes opiniones y conclusiones.

Resultados

Al analizar los resultados del cuestionario se observa que al menos el 17% de las respuestas son incoherentes a la pregunta realizada, empleando respuestas esquivarías o incoherentes.

Por otro lado, a través de la información obtenida se han podido adquirir diferentes variables que infieren en la prevención del consumo, principales causas del mismo y patrones de consumo.

A primera vista, y con los resultados iniciales, se puede indicar que los principales factores a los que aluden los jóvenes adultos acerca del uso y abuso de sustancias psicoactivas son, la falta de alternativas de ocio, y las sensaciones placenteras que se generan en torno a la normalización comportamental. Por lo que el uso y disfrute de drogas viene asociado a situaciones ordinarias que propician dicho consumo, como puede ser una comida, que va a regada con la correspondiente bebida, o bien, al finalizar la misma, una copa que sirva como digestivo.

Discusión y conclusiones

La conclusión qué se extraen del estudio, radica en la falta de percepción de riesgo que presentan los jóvenes adultos respecto al consumo de sustancias psicoactivas (Trujillo, *et al.,* 2007).

Por ello, se propone que, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, se fomenten acciones continúas dedicadas a la formación y educación, sensibilización y concienciación sobre las consecuencias, daños y repercusiones que ocasiona la utilización de sustancias psicoactivas.

Por ello, se suponen unas conclusiones respecto a que la opinión de los jóvenes en relación al consumo es de diversa índole. Por un lado, los encuestados que presentan una preocupación acerca del área de interés, y que valoran que pueda existir una problemática acerca del mal uso de las drogas en la sociedad y de la normalización de las mismas (Clavel, 2012). Y por otro lado, existen individuos que refuerzan su visión del consumo de sustancias estupefacientes como aliados en las situaciones sociales y que les permiten disfrutar más, o de otra manera, en este tipo de momentos, y que responden con chascarrillos o redactando respuestas que afiancen sus propias convicciones (Ripple,1996)

Con este tipo de propuestas, se pretende comprender la opinión de los jóvenes adultos a fin de desarrollar una propuesta de intervención que facilite la detección precoz de los problemas y ponga el foco en la prevención de sustancias psicoactivas (Díaz y Sierra, 2008).

Posterior a la opinión de los entrevistados, se debe impulsar y dar estabilidad a las acciones y programas concretos que se desarrollen, establecer las necesidades y los principios generales y específicos de actuación, favorecer la máxima participación, hacer un abordaje integral del fenómeno de las drogas legales e ilegales y ha de ser dinámico, aglutinador, capaz de dar coherencia a las distintas intervenciones a través de la coordinación y que mantenga una evaluación continua del proceso y sus resultados.

Por tanto, el plan de intervención que se realice en base a las opiniones de los distintos intervinientes, se debe plantear entorno a los siguientes principios: globalidad e interdisciplinaridad; normalización, corresponsabilidad y participación; coordinación, flexibilidad e individualización de las respuestas e investigación y evaluación permanente.

Se pretende realizar un cribado con una muestra superior, de tal forma que, las respuestas a cuestionarios de manera jocosa se eliminen, y se realice un estudio atendiendo a clasificación de las respuestas, que ofrezca una visión clara de las propuestas y opciones de los jóvenes.

Atendiendo a la planificación esperada del estudio, se valora continuar con los cuestionarios a fin de aumentar la muestra y que sea más significativos los resultados, de tal forma, que se extraigan conclusiones acerca de las situaciones de consumo y opiniones en relación a la prevención, ya que, las conclusiones que se extraen son atendiendo a diversas categorías, debido al tipo de preguntas abiertas presentarse, y es difícil realizar una clasificación.

Por otra parte, se valora la composición de un cuestionario de preguntas cerradas atendiendo a una clasificación previa que permita la optimización en la clasificación de los resultados y que facilite la obtención de conclusiones.

Referencias bibliográficas

Aguirre-Guiza, N. C., Aldana-Pinzón, O. B y Bonilla-Ibáñez, C. P. (2017). Factores familiares de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de una institución de educación media técnica en Colombia. *Revista de Salud Pública*, 19(1), 3–9.

Ahumada-Cortés, J.G., Gámez-Medina, M.E. Y Valdez-Montero, C. (2017). El consumo de alcohol como problema de salud pública. *Revista Ra Ximhai,* 13(2), 13-24.

Araya, G., Arce, G., Arroyo, S, Cabezas, C., y Curcó, R. (2011). Opiniones sobre las drogas de los estudiantes de 6 grado de la escuela Finca Guararí. Heredia (Costa Rica): Estudio descriptivo de tipo transversal. *Medicina Legal de Costa Rica,* 28(1).

Bravo, S. (2018). Culturas de consumo de alcohol y cocaína: prácticas y sentidos de la experiencia femenina juvenil metropolitana. *Última década,* 49, 36-58.

Díaz-Castela, M.M, Anguiano-Garrido, B., y Muela-Martínez, J.A. (2016). El consumo de drogas en el alumnado de la Universidad de Jaén. *Acción Psicológica,* 13(1), 53-66.

Día, R., y Sierra, M. (2008). Análisis teórico sobre la prevención de drogodependencias en el marco de la educación para la salud: factores de riesgo y de protección. *Acciones e Investigaciones Sociales,* 26, 161-187.

Gilvarry E., McCarthy S., McArdle A.(1995). Substance use among schoolchildren in the north of England. Drug Alcohol Dependence 37, 255-259.

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2023), European Drug Report 2023: Trends and Developments, https://www.emcdda.europa.eu/publications/european-drug-report/2023_en

Fernández, B., Jorge, V., y Bejar, E. (2009). Función protectora de las habilidades emocionales en la prevención del consumo de tabaco y alcohol : Una propuesta de intervención. *Psicooncología*, 6(1), 243–256.

Forster L.M., Tannahuser M., Barros H. (1996). Drug use amongo street children in southern Brazil. *Drug and Alcohol Dependence,* 43, 57-62.

Gisbert, S. (2013). Trabajar la autoestima con los problemas de adicción. Independientes. Recuperado de: http://revistaindependientes.com/trabajar-la- autoestima-con-los-problemas-de-adiccion/

Juliá Cano, A., Escapada Solanas, S., Marí-Klose, M., y Marí-Klose, P. (2012). Factores de riesgo psicosociales en el consumo de tabaco de los adolescentes: estados de ánimo negativos, grupo de iguales y estilos parentales. *Adicciones*, 24(4), 309–318.

Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2022). Consumo de drogas ilegales en adultos en Europa:¿cuál es el panorama actual?. Recuperado de: https://www.clinica-galatea.com/es/bloc/informe-drogas-2022/

López, H. (1999) *Adicciones: Su dimensión oculta. San José.* UNIBE.

Mendoza Carmona, Y. L., y Vargas Peña, K. (2017). Factores psicosociales asociados al consumo y adicción a sustancias psicoactivas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1), 139–167.

McIntosh J., MacDonald F., McKeganey N. (2005).Pre-teenage children's experiences of drug use. *International Journal of Drug Policy,* 16, 37–45.

Molla Madueño, M. A. (2011). Identity and drug abuse in adolescents. *UNIFE*, 19(1), 51–66.

Ripple C.H., Luther S.S. (1996).Familial factors in illicit drug abuse: an interdisciplinary perspective.Drug Alcohol Abuse, 22, 147-172.

Ruiz, M.D. Y Vivas, F. (2016). Alcohol y tabaco en la población joven y su efecto en el árbol vascular. *Revista de estudios de juventud,* 16 (112).

Trujillo, A.M., Santacana, M., y Pérez, A. (2007). Uso de sustancias y percepción de riesgo: Estudio comparativo entre jóvenes de Bogotá y Barcelona. *Adicciones,* 19(2) 179-189.

Valencia, J.L., Galán, I., Segura, L., Camarelles, F.,Suárez, M., y Brime, B. (2020). Episodios de consumo intensivo de alcohol "Binge Drinking": retos en su definición e impacto en salud. *Revista Española de Salud Pública,* 94-113.

Estrategias y recursos didácticos en la práctica docente del nivel secundario

Ginia Natasha Montes de Oca Baez [1]
Ivan de Jesús Moronta Tremols [1]
Grisalidis Hidalgo [1]
[1] *Instituto Dominicano de evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, República Dominicana*
grisalidis.hidalgo@ideide.gob.do

Resumen

En la actualidad, la educación enfrenta desafíos singulares debido a la globalización y al uso creciente de las tecnologías en la enseñanza, lo que demanda estrategias innovadoras para fomentar el desarrollo continuo del conocimiento. Las estrategias de enseñanza, que abarcan la promoción, organización y evaluación del proceso educativo, son fundamentales en este contexto y moldean la relación de los estudiantes con los contenidos, promoviendo el aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo de la investigación es describir los hallazgos sobre la implementación de estrategias de enseñanza en docentes de educación secundaria, identificando las estrategias más comunes y las necesidades de formación entre los docentes. Obteniendo que los docentes muestran un dominio alto en el uso de recursos tecnológicos, en cuanto a los recursos, técnicas y estrategias implementadas tanto en centros públicos, como privados, se observó el uso frecuente de laptops, pizarrones, materiales de laboratorio, prácticas y talleres, al igual que estrategias como la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: estrategia, recursos didácticos, enseñanza

Abstract

At the present time, education faces unique challenges due to globalization and the increasing use of technologies in teaching, which demands innovative strategies to promote the continuous development of knowledge. Teaching strategies, which encompass the promotion, organization and evaluation of the educational process, are fundamental in this context and shape students' relationship with the content, promoting lifelong learning. The objective of the research is to describe the findings on the implementation of teaching strategies in secondary education teachers, identifying the most common strategies and training needs among teachers. The specific objectives include identifying the most frequent strategies among teachers in public and private schools, analyzing possible differences according to the type of school and gender, and examining the most used resources, as well as the differences according to the type of educational center. It is essential to recognize that teachers play a crucial role in determining when, where and why to use these strategies in their particular context, greatly influencing the formation of students and their relationship with learning content. Obtaining that teachers show a high mastery in the use of technological resources, in terms of resources, techniques and strategies implemented in both public and private centers, the frequent use of laptops, blackboards, laboratory materials, practices and workshops was observed, as well as strategies such as problem solving and cooperative learning.

Keywords: strategies, didactic resources, teaching

Introducción

El término "estrategias de enseñanza" se refiere a las actividades pedagógicas desarrolladas por los docentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias implican el uso de recursos que simplifican el proceso educativo y se definen como medios, procedimientos y herramientas pedagógicas que apoyan el aprendizaje del estudiante (Tuarez, 2022; Díaz y Hernández, 2004).

Históricamente, las estrategias de enseñanza se consideraban como procedimientos reflexivos y flexibles utilizados por los docentes para promover el aprendizaje de los estudiantes (Mayer, 1984, 2002; Shuell, 1988; West et al., 1991). Sin embargo, con el tiempo, este concepto se ha ampliado para incluir iniciativas como "enseñar a pensar" y "aprender a aprender", que buscan ayudar a los estudiantes a adquirir y mantener conocimientos de manera efectiva, así como a desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Ferreiro, 2006; Romero et al., 2023).

Es esencial tener en cuenta el contexto y las características de los estudiantes al seleccionar estrategias de enseñanza. Ignorar estos factores puede llevar a una intervención docente ineficaz y un bajo rendimiento académico (Moncada y Torres, 2016; Pérez, Solar y Cid, 2014; Preiss et al., 2014; Almeida y Montenegro, 2022).

Los docentes deben planificar cuidadosamente, teniendo en cuenta los tiempos, las estrategias, los recursos y los objetivos que desean alcanzar. Es importante reconocer que los estudiantes son agentes activos en su proceso de aprendizaje, por lo que es crucial considerar tanto sus conocimientos previos como su entorno (Alcívar y Zambrano, 2021). Además, los docentes deben fortalecer sus competencias pedagógicas y el manejo del material didáctico para promover el desarrollo integral de los estudiantes (Quispe, 2021).

Las estrategias de enseñanza activa implican la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y pueden incluir métodos como la simulación, la discusión, el trabajo en grupo y proyectos (Chiari, 2010; Mattes, 2007; Almeida y Montenegro, 2022). Estas estrategias deben ser flexibles, variadas y alineadas con los objetivos pedagógicos, permitiendo diferentes estilos de aprendizaje y promoviendo el pensamiento crítico y creativo (Vásquez, 2023).

Por último, los métodos y procedimientos didácticos desempeñan un papel fundamental en la consecución de objetivos de aprendizaje específicos. Estos deben ser organizados y planificados por el docente de manera flexible y dinámica, considerando las necesidades y características del grupo de estudiantes (Rosero, 2020).

Método

La investigación adopta un enfoque cuantitativo descriptivo para analizar las estrategias educativas en secundaria en la República Dominicana. Se seleccionó una muestra probabilística de 248 centros educativos y 491 docentes. Se diseñó un instrumento ad hoc con 33 ítems para medir las estrategias docentes, incluyendo escalas Likert y preguntas abiertas. Se recopilaron opiniones de docentes sobre recursos y técnicas, así como el uso de tecnología en el aula y la enseñanza en línea. Se empleó estadística descriptiva para analizar los datos. Se siguió un protocolo ético, obteniendo consentimiento de los participantes. La fiabilidad del instrumento se evaluó con el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha = 0.828$, indicando alta consistencia interna. Las estrategias se categorizaron en dimensiones como planificación, introducción, desarrollo y cierre de la clase, además del uso de tecnología. Este estudio busca proporcionar una comprensión integral de las prácticas educativas en el contexto estudiado, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel secundario de la República Dominicana.

Resultados

El estudio de la muestra revela características significativas sobre los docentes encuestados. La edad promedio de la muestra es de 40.38 años, con una desviación estándar de 10.38 y un coeficiente de asimetría de 0.20. La muestra está mayoritariamente compuesta por mujeres (67%) en comparación con hombres (32%). Respecto a la distribución por género y sector educativo, el 70% de las mujeres trabaja en el sector público y el 68% en zonas urbanas.

En cuanto a la educación de los docentes, el 60% posee grado de licenciatura, mientras que el 20% cuenta con estudios de posgrado. La mayoría imparte docencia en primero y segundo grado de secundaria, con el 60% trabajando en un solo grado. Respecto a la antigüedad en el sistema educativo, el 28.5% tiene entre 6 y 10 años de servicio, seguido por el 26.1% con 1 a 5 años.

El análisis descriptivo revela que los docentes muestran un dominio positivo en la planificación de clases y la introducción a las mismas, con valoraciones altas en variables como la orientación sobre la importancia del contenido. Sin embargo, en el desarrollo de la clase y práctica, algunas estrategias como el uso de videos educativos o la elaboración de mapas mentales obtienen valoraciones más bajas, indicando menor dominio por parte de los docentes en estas áreas. En el cierre y evaluación de los aprendizajes, los docentes se perciben con un mayor dominio, mientras que en el uso de tecnologías muestran un dominio alto.

El estudio comparativo de estrategias docentes revela diferencias significativas entre centros educativos públicos y privados. Se utilizaron pruebas t de Student y se consideró la homogeneidad de varianzas. En la orientación del estudiante hacia el contenido, la diferencia es significativa ($p \leq 0.001$), siendo más frecuente en centros públicos ($\dot{x}=3.92$) que en privados ($\dot{x}=3.82$). También se observan diferencias en la solicitud de expresión de conocimientos previos y en la utilización de videos educativos.

El estudio sobre estrategias docentes empleó la prueba t de Student para analizar diferencias entre centros públicos y privados. Se identificaron discrepancias significativas en variables como orientación del estudiante hacia el contenido ($p \leq 0.001$), solicitud de expresión de conocimientos previos ($p \leq 0.01$), uso de videos educativos ($p \leq 0.01$), actividades del libro de texto ($p \leq 0.000$), evaluaciones escritas ($p \leq 0.001$), aclaración de dudas ($p \leq 0.000$),

y realización de preguntas al final de las actividades (p≤0.005). Los docentes de centros públicos destacaron en varias áreas respecto a sus pares de centros privados.

El análisis de género en los docentes reveló diferencias significativas. Las docentes tienden a indicar más las actividades especificando lo esperado (ẋ=3.76; DE=.455), usar cuestionarios con lecturas de comprensión (ẋ=3.23; DE=.810), y emplear la exposición con resúmenes (ẋ=3.38; DE=.736). Sin embargo, los maestros destacan más en promover el aprendizaje mediante la técnica ABP (ẋ=3.20; DE=.798). Además, las docentes asignan más actividades complementarias a los estudiantes (ẋ=3.57; DE=.724) en comparación con los maestros.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los aspectos del análisis descriptivo se revela que los docentes muestran un mayor dominio en las estrategias para planificación de las clases, la introducción, cierre y evaluación de las clases, no obstante, en la práctica y desarrollo de la clase, algunas de las estrategias como el uso de videos y elaboración de mapas mentales revelan un menos dominio, en cuanto al uso de la tecnología se percibe un dominio alto, destacando el apoyo en el uso de tecnologías de la información para el desarrollo de las diferentes asignaturas.

Los recursos didácticos son esenciales para la enseñanza, analizados mediante la prueba de Chi-Cuadrado para determinar diferencias entre centros públicos y privados. Se observa que los docentes de ambos sectores utilizan laptops, aunque sin una diferencia significativa. En cambio, la televisión y la biblioteca de aula son más utilizadas en centros públicos, mientras que el internet es más común en centros privados. El uso de recursos como pizarrones y material de laboratorio es similar entre sectores. Sin embargo, los maestros de centros privados tienden a utilizar más maquetas y simuladores.

Los recursos, técnicas y estrategias utilizados en el aula de clases fueron analizados en relación con el tipo de centro educativo (público y privado). Se observó un uso más frecuente de videos, mapas conceptuales, y pizarrón en centros públicos, mientras que el uso de clases prácticas y talleres no mostró diferencias significativas entre los dos tipos de centros. Respecto a las estrategias, como la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo, no se encontraron diferencias significativas entre los tipos de centros. En general, las pruebas de chi-cuadrado no demostraron asociación significativa entre los recursos/estrategias y el tipo de centro educativo.

Impacto y transferencia

La investigación en estrategias de enseñanza para docentes de secundaria tiene un impacto significativo en la mejora de la calidad educativa y, por lo tanto, puede incidir en el rendimiento académico de los estudiantes de manera positiva. Algunos de los impactos y formas de transferencia de este tipo de investigación pueden incluir: la mejora de la práctica docente, mejora en el desarrollo profesional a través de formación específica adquiriendo nuevas habilidades y conocimiento. Así como también, la creación de recursos didácticos innovadores, pudiendo ser estos compartidos y utilizados por otros docentes, facilitando así la transferencia de conocimiento. La investigación en estrategias de enseñanza para docentes de secundaria tiene el potencial de generar un impacto significativo en la práctica educativa, el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, además de influir en políticas educativas y promover la colaboración en el campo de la educación.

Referencias bibliográficas

Alcívar Alcívar, J. C., y Zambrano Montes L. C. (2021). Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela unidocente. *Dominio de las Ciencias*, *7*(6), 1144-1165. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383723

Almeida Santos, I. R. y Montenegro, S. (2022). Los cuestionamientos y propuestas acerca de la enseñanza y aprendizaje. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, *8*(3), 126–138. https://doi.org/10.51891/rease.v8i3.4559

Chiari, F., (2010). I Metodi Attivi ed i giochi di simulazione, na mrežnoj stranici http://provvbo.scuole.bo.it/cliccando/cap13.pdf

Ferreiro, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Madrid: Trillas.

Mayer, R. E. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychologist, 19*, (1), 30-42.

Mayer, R. (2002) Psicología de la Educación: el aprendizaje en las áreas del conocimiento. Pearson Educación

Moncada, J. y Torres, H. (2016). La coherencia constructivista como estrategia didáctica para el aprendizaje. *Revista Educación y Desarrollo Social, 10*(2), 50-85. DOI: org/10.18359/ reds.11775.

Pérez, C., Solar, H. y Cid, L. (2014). Estrategias didácticas que utilizan profesores de matemática de educación básica: el caso de un establecimiento educacional urbano y rural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13*(26), 81-89.

Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *PSYKHE, 23*(2), 1-12. DOI:10.7764/ psykhe.23.2.71.

Quispe Huamán, B. (2021). Estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San Juan Bautista provincia Huaytará-Huancavelica. https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5927

Romero Palomino, E. E., Ochoa Londoño, E. D., Herrera Pérez, J. C., & Tello Zuluaga, J. (2023). Análisis de las estrategias de enseñanza potenciadoras del aprendizaje de las matemáticas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *27*(1), 48–68. https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1777

Rosero Morales, E. R., Ruiz Morales, M. I., Pérez Constante, M. B., y Mayorga Jácome, L. C. (2020). Proceso didáctico y destrezas en la lectura en niños de primer año de educación básica. http://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/293

Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, *13*(3), 276-295.

Tuárez Bravo, H. M. (2023). *Los métodos didácticos y el desarrollo de niveles de aprendizaje en estudiantes de educación inicial* (Master's thesis, Jipijapa-Unesum). http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/4976

Vásquez Revelo, J. D. (2023). *Estrategias didácticas basadas en la metodología activa para la enseñanza del movimiento unidimensional* (Bachelor's thesis, Riobamba). http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11653

West, C., Farmer, J. and Wolff, P. (1991). Instructional design: Implications from cognitive science. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Demanda e inserción laboral: el caso del Ciclo Grado Medio Técnico en Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas

Beatriz Málik-Liévano [1]
Elvira Carpintero Molina [2]
Diana Villanueva Montoro [3]
Ángela Fernández Grande [3]
[1] *UNED, Madrid*
[2] *UCM, Madrid*
[3] *IES La Paloma, Madrid*
bmalik@edu.uned.es

Resumen

Esta comunicación se enmarca en un proyecto de investigación nacional, coordinado por dos universidades españolas[36], en el que se han analizado las trayectorias de estudiantes de Formación Profesional (FP) y sus necesidades de orientación. Nos centramos en el caso específico de un ciclo formativo de grado medio, que se imparte en el IES Virgen de la Paloma de la ciudad de Madrid, diseñado y puesto en marcha a demanda de una empresa concreta. Se expone cómo nace el ciclo y las motivaciones y sistema de influencias que tiene el alumnado para elegirlo. Se presentan los resultados del cuestionario y algunos de las entrevistas autobiográficas, si bien estas se abordarán con mayor profundidad en el propio congreso.

Palabras clave: Orientación en FP, Sistema de Influencias, Expectativas familiares, Inserción laboral

Abstract

This paper is part of a national research project, coordinated by two Spanish universities. We present the specific case of an intermediate VET level cycle, designed at the request of a specific company, the IES Virgen de la Paloma (Madrid). The results of the questionnaire and two of the autobiographical interviews are briefly presented, and these will be dealt with in greater depth at the conference.

Keywords: Guidance in VET, Influence System, Family Expectations, Job Placement

Introducción

La Formación Profesional Dual pretende reducir el desempleo juvenil, facilitar la transición entre sistema educativo y mercado laboral y promover la empleabilidad de los jóvenes (Virgós Sánchez, M. et al., 2022, Echeverría, 2016).

La presente comunicación tiene por objetivo profundizar en los procesos de transición laboral del estudiantado del Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) *Técnico en Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas*, analizando la influencia de las trayectorias académicas previas, así como de otros factores y agentes de su contexto inmediato. Se plantea, asimismo, profundizar en la vivencia que el estudiantado tiene respecto a sus procesos de transición, la evolución de su proyecto profesional y vital, así como los factores que han influido o están influyendo en ello.

La titulación de CFGM de Técnico en Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas surge en el año 2018[37], fruto de la colaboración entre la Consejería de Educación e Investigación y el Canal de Isabel II, como empresa referente en el sector hídrico y promotor del proyecto. Participan otras empresas del sector, de las cuales 11 acogen alumnado en segundo curso del ciclo en el curso 2022-23. Se imparte en 17 centros de toda España, si bien en Madrid se imparte solo en el IES La Paloma, en formato dual.

36 Proyecto Trayectorias hacia la empleabilidad en estudiantes de Formación Profesional: retos y propuestas de orientación profesional. PID2020-115711RB-I00 financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033

37 Decreto 113/2018, de 26 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Plan de Estudios del Ciclo Formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas (BOCAM de 29 de junio de 2018).

Se trata de un título que cuenta con un elevado grado de inserción laboral. Las principales salidas profesionales están relacionadas con actividades tanto en la Administración como en empresas dedicadas a montaje, operación y mantenimiento de redes de abastecimiento, saneamiento, e interiores de edificios, así como en empresas del sector de tratamiento y potabilización del agua, y del sector de la depuración de aguas residuales.

Se analiza el sistema de influencias del alumnado de este ciclo, que comprende intereses personales, contexto cercano y contexto amplio que condicionan la toma de decisiones de las personas, y contribuyen a la configurar sus trayectorias personales y académico profesionales (McMahon et al., 2015).

Método

En el proyecto se han combinado metodologías cuantitativas y cualitativas, desde una perspectiva sistémica en el acercamiento a la realidad de los centros de Formación Profesional. En esta comunicación se ofrecen resultados cuantitativos de la aplicación del cuestionario de recogida de información, complementándola con el análisis de dos entrevistas autobiográficas.

Muestra

La población total de estudiantes que cursan 1º del CGM Técnico en Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas en el IES La Paloma de Madrid (curso académico 2022-23) es de 18 estudiantes. La muestra participante, 14 estudiantes, representa casi el 80% de la población, de los cuales 13 se identifican como varones y 1 no responde. Seis estudiantes tienen entre 16 y 20 años, tres entre 20 y 30 años y el 43% restante (cinco) superan los 30 años (ver figura 1). Todos han nacido en España excepto uno, nacido en Venezuela.

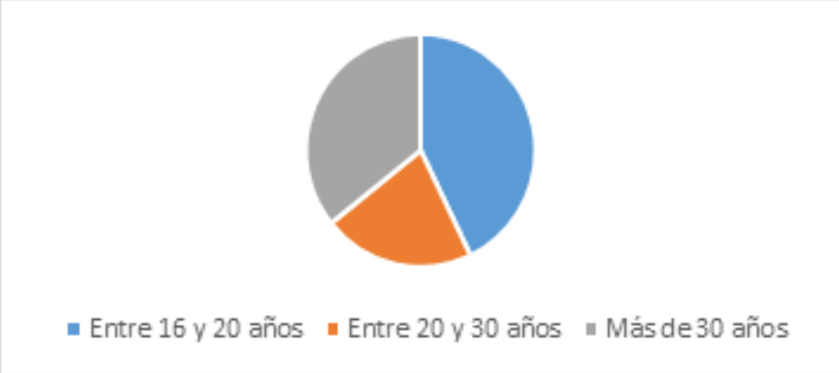


Figura 1

Distribución de la muestra por edad

Instrumento

Se diseña ad hoc el cuestionario CTEFP, Cuestionario sobre Transiciones de los Estudiantes de FP, formado por 40 preguntas, la mayoría de elección múltiple y en escala Likert de 5 puntos. El cuestionario consta de 9 dimensiones referidas a: trayectoria formativa previa, acceso al ciclo, integración académica, expectativas de autoeficacia, conducta hacia el estudio, factores de desarrollo de carrera, necesidades de orientación, intención de abandono y prospectiva.

Procedimiento

La aplicación/explicación del cuestionario fue presencial en el grupo clase, contestándolo de forma online (móvil o tablet). Las entrevistas autobiográficas se realizaron en dos fases, siguiendo las orientaciones acordadas por el grupo de trabajo (Moreno-Morilla, C. et al., 2022). Una primera fase fue exploratoria, utilizando técnicas como el foto-lenguaje, el mapa de influencias y la línea del tiempo, y una segunda fase en la que se profundizaba en algunas de las cuestiones surgidas en la primera.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten caracterizar al grupo de estudiantes que realizan el Ciclo Formativo de Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas. Su trayectoria de formación previa es dispar, todos excepto dos

terminaron la Educación Secundaria Obligatoria, aunque únicamente dos han terminado Bachillerato. Se describen mayoritariamente como "estudiantes de aprobado" en su etapa previa. Únicamente el 20% trabaja, en actividades sin relación con los estudios actuales.

La elección del Ciclo se realiza como primera opción, a excepción de un estudiante. Al preguntarles por las fuentes de información sobre el ciclo, más del 35% señala que su familia fue una fuente de información muy importante, y más del 78% señala que ni el/la orientador/a del centro de procedencia ni del centro actual fueron relevantes en la toma de decisiones. En la mayoría de los casos se matriculan por las salidas laborales y/o porque sus familiares cercanos lo conocen o lo han estudiado. Así, incrementar sus posibilidades laborales fue el aspecto que más pesó para tomar la decisión de hacer este ciclo.

Muestran un elevado grado de motivación: el 78% se considera motivado o muy motivado y más del 85% se sienten confiados y muy confiados en acabar sus estudios. Más del 70% no ha pensado nunca en abandonar el ciclo y el 75% quiere trabajar en el sector al acabar los estudios.

El análisis de las dos entrevistas autobiográficas confirma estos datos, con relación al sistema de influencias y al hecho de sentirse confiados en terminar sus estudios e insertarse laboralmente en este sector. Aunque uno de los estudiantes no estaba motivado con lo que estaba estudiando, lo había elegido porque no tenía ninguna otra preferencia y un familiar suyo, que había cursado este ciclo y trabajaba en el Canal Isabel II, le animó a hacerlo.

Discusión y conclusiones

La Formación Profesional Dual contribuye a facilitar las transiciones del alumnado entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, mejorar su empleabilidad, reducir la tasa de desempleo juvenil, además de generar un estrecho vínculo entre el ámbito educativo y el de las organizaciones empresariales (Echeverría, 2016; Marhuenda, Chisvert y Palomares, 2016).

Cuando son las empresas promueven la creación de un título concreto, por la necesidad de incorporar perfiles profesionales capaces de crecer en un sector de futuro altamente tecnificado, se incrementa la empleabilidad de las/os jóvenes.

Según las entrevistas autobiográficas, se constata que el estudiantado ha elegido el CFGM por influencias familiares o de conocidos, en muy pocos casos ha sido fruto de un proceso de orientación.

Impacto y transferencia

La experiencia del IES Virgen de la Paloma es transferible a otros centros que empiecen a impartir este ciclo formativo o que quieran implantarlo. Además, al ofertarse en modalidad Dual, se genera una importante transferencia de conocimientos entre los centros educativos y las empresas, con un gran impacto en la empleabilidad de los/as futuros/as titulados/as. Los resultados de esta investigación contribuirán a la elaboración de planes integrales de orientación en Formación Profesional, teniendo en cuenta el sistema de influencias de las/os estudiantes.

Referencias bibliográficas

Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 295-314. http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341

Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., y Vila, J. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar, 53*(2). http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.821

McMahon, M., Patton, W. y Watson, M. (2015). My system of career influences. In M. McMahon & M. Watson (Eds.). *Career Assessment: Qualitative Approaches* (169–177). Sense.

Moreno-Morilla, C.; Romero-Rodríguez, S. y García Jiménez, E. (2022). Investigación-acción participativa y diagnóstico cualitativo de la carrera: hacia una orientación emancipadora. En S. Romero-Rodríguez, C. Moreno-Morilla y T. Mateos-Blanco. *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación-acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)* (83-124). Octaedro.

Virgós Sánchez, M., Burguera Condon, J.L. y Lebres Aires, M.L. (2022). El papel de la empresa en el marco de la Formación Profesional Dual. Análisis de la percepción de los tutores y tutoras de empresa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 33(3), 103-123. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36463

La competencia, una Necesidad Psicológica Básica: satisfacción vs. frustración en la adaptación escolar en población adolescente de Cuenca, Ecuador[38]

Gardenia Conforme-Zambrano [1]
Susana Torio-López [1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
UO272754@uniovi.es

Resumen

La adaptación escolar puede ser un factor determinante para el bienestar y el desarrollo de los adolescentes, ya que influye en su rendimiento académico, su salud mental y su éxito futuro. La Teoría de la Autodeterminación sugiere que cuando se satisfacen las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), incluida la competencia, se incrementa el compromiso en este ámbito. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la NPB de competencia y la adaptación escolar en adolescentes de Cuenca, Ecuador. La investigación adopta un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y un alcance correlacional. Participaron 423 adolescentes de 12 a 18 años. Se aplicaron las escalas The Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI. A través de la prueba U de Mann-Whitney y el coeficiente de Spearman, se determinó que la NPB de competencia es más satisfecha en hombres que en mujeres. Además, se encontró una asociación positiva y significativa entre la satisfacción de la NPB de competencia y la adaptación escolar. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar las necesidades psicológicas básicas de competencia en el contexto educativo para fomentar una mejor adaptación escolar en la población adolescente.

Palabras clave: Teoría de la Autodeterminación, necesidades psicológicas básicas, adaptación escolar, adolescencia

Abstract

School adaptation can be a determining factor for the well-being and development of adolescents, as it influences their academic performance, mental health, and future success. Self-Determination Theory suggests that when Basic Psychological Needs (BNP) are met, including competence, commitment in this area increases. The objective of this study is to analyze the relationship between NPB of competence and school adaptation in adolescents from Cuenca, Ecuador. The research adopts a quantitative approach with a non-experimental design and a correlational scope. 423 adolescents aged 12 to 18 participated. The Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration scales, along with the TAMAI Multifactor Self-Evaluative Child Adaptation Test, were applied. Through the Mann-Whitney U test and the Spearman coefficient, it was determined that the NPB of competence is more satisfied in men than in women. Furthermore, a positive and significant association was found between satisfaction with the NPB of competence and school adjustment. These findings highlight the importance of addressing basic psychological needs for competence in the educational context to foster better school adaptation in the adolescent population.

Keywords: Self-Determination Theory, Basic Psychological Needs, school adjustment, adolescence

Introducción

En el desarrollo del adolescente, las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), juegan un papel crucial a la hora de adaptarse a contextos educativos. La Teoría de la Autodeterminación (SDT) (Ryan y Deci, 2000) las definen como aquellos nutrientes psicológicos esenciales y necesarios en la vida del ser humano que permiten alcanzar un desarrollo óptimo. Cuando las necesidades son satisfechas, incrementan su compromiso, rendimiento y aprendizaje en el adolescente; por el contrario, cuando no, muestran cierta vulnerabilidad hacia un funcionamiento desajustado y defensivo (Ryan & Deci, 2020).

Existen tres NPB: autonomía, relación y competencia. Esta última, según Ryan et al. (2019) la describen como el sentimiento de dominio, la sensación de que el adolescente puede tener éxito y crecer. Esta necesidad se satisface en entornos bien estructurados que ofrezcan desafíos óptimos, retroalimentación positiva y oportunidades de

38 Investigación desarrollada en marco de la tesis en del Programa de Doctorado en Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo.

crecimiento en el adolescente. Asimismo, se puede referir a la capacidad que va a sentir el adolescente al realizar las actividades de manera eficaz, lo que le permite realizar y alcanzar adecuadamente lo que se propone con gran éxito en un ambiente determinado (Gil et al., 2020; Schönfeld y Mesurado, 2020).

Estudios previos han demostrado que la satisfacción de las NPB en los alumnos constituye un factor psicológico en el ámbito educativo como puede ser el compromiso y rendimiento académico (Black y Deci, 2000; Fuentes et al., 2018; Reis et al., 2000). Si bien es cierto y, considerando las ideas planteadas por la TAD, el crecimiento psicológico del individuo es más importante que su rendimiento académico, sin embargo, es necesario proporcionar condiciones que mejoren la capacidad de adaptación escolar y así cuidar la salud mental.

La adaptación escolar se refiere a la capacidad de un estudiante para integrarse de manera positiva y efectiva en el entorno escolar. Esto implica no solo el rendimiento académico, sino también la capacidad para establecer relaciones sociales saludables con compañeros y maestros, así como la capacidad para manejar los desafíos y demandas del entorno escolar de manera adecuada. Lo que genera autonomía para enfrentar los retos académicos con confianza, interactuar de manera positiva con sus compañeros y desarrollar habilidades de resolución de problemas para abordar situaciones nuevas o difíciles.

Aunque se reconoce que la competencia es una necesidad psicológica básica, hay una falta de estudios específicos que analicen cómo la satisfacción o frustración de esta necesidad afecta la adaptación escolar en adolescentes, especialmente en contextos específicos como Cuenca, Ecuador. La falta de comprensión en este ámbito podría limitar las intervenciones efectivas para mejorar la experiencia educativa de los adolescentes en esta región.

Objetivos de la investigación

- Examinar si existen diferencias, por sexo, en la NPB de competencia y la adaptación escolar de los adolescentes de instituciones educativas de la Ciudad de Cuenca.
- Analizar la relación de la satisfacción y frustración de las NPB de competencia con la adaptación escolar en adolescentes de instituciones educativas de la ciudad de Cuenca.

Método

La investigación plantea un enfoque cuantitativo, transversal no experimental, de alcance correlacional. Participan 423 adolescentes de cinco instituciones de la ciudad de Cuenca (Ecuador) con edades 12 a 18 años (M=14.87; DT=1.72). Se emplea dos instrumentos: The Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration (Rodríguez-Meirinhos et al., 2019) con un α=.848; y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (Hernández-Guanir, 2015) con un α=.855.

Para el análisis de datos se utiliza el programa estadístico SPSS V. 29.0. Se realizan pruebas de normalidad y se maneja pruebas no paramétricas como el coeficiente de Spearman para la relación entre variables con una significancia $p < 0.05$ y U de Mann-Whitney para analizar las diferencias entre los grupos.

Resultados

En cuanto a los resultados se presentan en primera instancia las diferencias en las NPB en función del sexo y luego los resultados referidos a la relación entre NPB de competencia con la adaptación escolar.

Diferencias en las Necesidades Psicológicas Básicas de competencia y adaptación escolar según el sexo

Los resultados obtenidos revelan que la NPB de competencia es significativamente (Z=-3.585, p =.0000) más satisfecha en hombres (Mh =3.89, DT= 0.19) que en mujeres (Mm=3.53, DT=1.01). De igual forma, existe una diferencia significativa (Z=-2.244, p =.025) en la adaptación escolar en mujeres (Mm =1.71, DT= 0.18), que en hombres (Mh =1.68, DT= 0.20).

Tabla 1

Necesidades Psicológicas Básicas de competencia y adaptación escolar según el sexo

Variables	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Necesidad Psicológica Básica				
Satisfacción de competencia	3,89	0,91	3,53	1,01
Frustración de competencia	3,19	1,07	3,63	1,08
Adaptación Escolar				
Adaptación escolar positiva	1,68	0,20	1,71	0,18
Adaptación escolar negativa	1,39	0,23	1,32	0,21

Relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas de competencia y adaptación escolar.

Asimismo, se encontró una asociación positiva baja y significativa (rho = .37, p = .0000) entre la satisfacción a la NPB de competencia y la adaptación escolar global; y una relación negativa (inversa) baja y significativa (rho = -.28, p = .0000) entre la frustración de la NPB de la competencia y la adaptación.

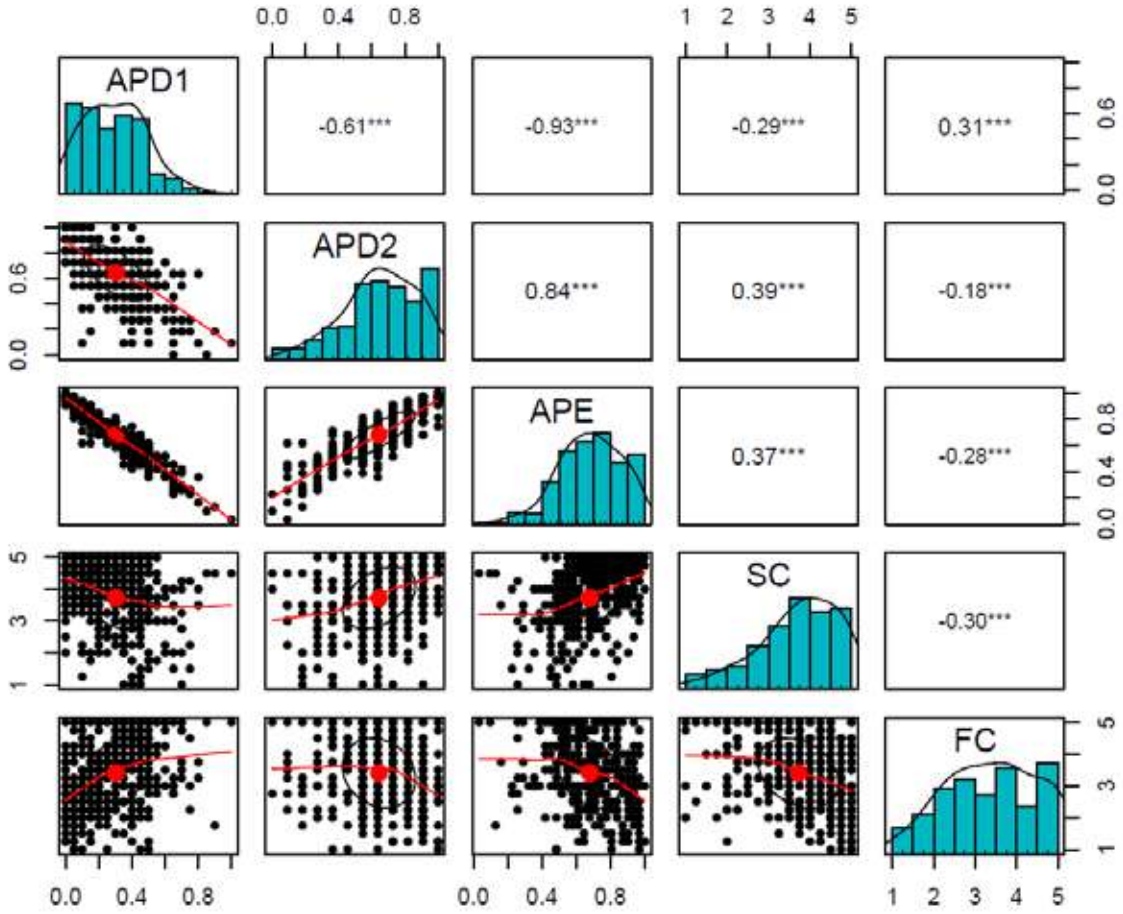


Figura 1

Relación entre la necesidad de psicológica básica de competencia ya adaptación escolar

Nota: **APD1=** Adaptación escolar positiva; **APD2=** Adaptación escolar negativa; **APE=** Adaptación escolar global; **SC=** Satisfacción de competencia; **FC=** Frustración de competencia.

Discusión y conclusiones

Este estudio se lleva a cabo con el objetivo del análisis de la relación entre la NPB de competencia con la adaptación escolar en adolescentes y las posibles diferencias según el sexo. Se encontró que los hombres presentan mayor satisfacción en la NPB de competencia que las mujeres. No obstante, Castro-Sánchez et al. (2023) y Navarro-Patón

et al. (2018) muestran en su estudio que son las mujeres quienes presentan mayor satisfacción en esta necesidad.

Referente a la adaptación escolar, fueron las mujeres quienes presentan más adaptación escolar que los hombres. Resultado similar a lo encontrado por Fernández-Lasarte et al. (2019) evidenciando que el rendimiento escolar, expectativas académicas, problemas de integración y adaptación escolar global es más alto en mujeres. Esto se sustenta con lo mencionado por Whiting y Edwards (1988) quien afirma que los adolescentes hombres se autoevalúan con mayor aversión a la institución, con hipomotivación y mayor indisciplina que las mujeres. Sin embargo, Siverio y García (2007) concluyeron que los adolescentes que poseen una inadaptación escolar no presentan diferencias por el género.

Por otra parte, la NPB de satisfacción de competencia se relacionó positiva y significativamente con la adaptación escolar y una relación negativa con la frustración. Estos resultados recalcan la importancia de las NPB en los procesos escolares del adolescente, de esta manera se pueden evitar comportamientos externos inadecuados como indisciplina, actitudes desfavorables hacia la institución y hacia el aprendizaje (Hernández-Guanir, 2015). En palabras de Gil et al. (2020) y Schönfeld y Mesurado (2020), esta necesidad puede influir en la motivación y rendimiento académico cuando el adolescente se siente competente en sus tareas, es más probable que se sientan capaces de hacerla y tengan un mejor rendimiento.

Se concluye que, los hallazgos de este estudio destacan la importancia de la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) de competencia en la adaptación escolar de los adolescentes cuencanos.

Impacto y transferencia

Considerando los cambios que se originan a lo largo de la adolescencia y las problemáticas a las que se enfrentan los adolescentes, la investigación sobre Necesidades Psicológicas Básicas de competencia y adaptación escolar resulta de utilidad para que las instituciones educativas desarrollen planes de acción que favorezcan a la satisfacción de esta necesidad. Esto podría conducir a intervenciones más eficaces para mejorar el bienestar académico y emocional de los estudiantes, facilitando su adaptación escolar.

Atender las NPB de competencia y adaptación escolar del alumnado a través de proyectos o programas específicos contribuiría a generar espacios de aprendizaje que promuevan la participación y una mejora consecuente del rendimiento académico. Además, los hallazgos de este estudio podrían tener aplicaciones más amplias en otros contextos culturales y educativos similares, permitiendo la transferencia de conocimientos y prácticas efectivas a comunidades con desafíos similares en todo el mundo. Los educadores, psicólogos y profesionales de la salud mental podrían utilizar los resultados para adaptar sus intervenciones y estrategias de apoyo a las necesidades específicas de los adolescentes en diferentes contextos.

Referencias bibliográficas

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology, 8*(4), 291-322. https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291

Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education, 84*(6), 740-756. https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3

Castro-Sánchez, M., Cuberos-Gámiz, E., Lara-Sánchez, A. J., & García-Mármol, E. (2023). Necesidades psicológicas básicas según factores académicos y saludables en adolescents de la ciudad de Granada. *Journal of Sport and Health Research, 15*(1), 87-96. https://doi.org/10.58727/jshr.98642

Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. Revista de Investigación educativa, 37(1), 163-179. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651

Fuentes, M., Jurado, M., Martín, A., Martínez, Á., Márquez, M., & Linares, J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones, 48*(1), 193-210. DOI: http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323

Gil, G., Ferriz, A., García, M., & García, S. (2020). Impacto de la Teoría de la Autodeterminación en las Necesidades Psicológicas Básicas en Alumnado de Secundaria. *Kronos, 19*(2), 1-10. http://hdl.handle.net/11268/9772

Hernandez-Guanir, P. (2015). TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Publicaciones de psicología aplicada. TEA Ediciones Online.

Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S., & Arufe-Giraldez, V. (2018). Assessment of the basic psychological needs in physical education according to age, gender and educational stage. *Journal of Human Sport and Exercise, 13*(3), 710-719. https://doi.org/10.14198/jhse.2018.133.20

Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily wellbeing: The role of autonomy, competence and relatedness. Personality and Social Psychology Bulletin, 26, 419-435. https://doi.org/10.1177/0146167200266002

Rodríguez-Meirinhos, A., Antolin-Suárez, L., Brenning, K., Vansteenkiste, M., & Oliva, A. (2020). A bright and a dark path to adolescents' functioning: the role of need satisfaction and need frustration across gender, age, and socioeconomic status. *Journal of Happiness Studies, 21*(1), 95–116. https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self- Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology,* 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.). The Oxford handbook of human motivation (pp. 89– 110). (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.6

Schönfeld, F. S., & Mesurado, B. (2020). Escala de Necesidades Psicológicas Básicas: adaptación al ámbito educativo en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Iberoamericana de Psicología, 13*(3), 136-147. https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1984

Siverio, M. Á., & García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología, 23*(1), 41-48. https://revistas.um.es/analesps/article/view/23211/22491

Whiting, B. B. y Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press

O papel do professor de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica

Luciana Carlena Correia velasco Guimarães
Carla Ariela Rios Vilaronga
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
luciana.guimaraes@ifap.edu.br

Resumo

A inclusão de estudantes público da Educação Especial na Educação Profissional Tecnológica, assim como o acesso aos serviços e apoios desta modalidade, é fundamental para garantir a equidade educacional. Este estudo teve como propósito principal examinar o papel desempenhado pelos docentes de Educação Especial nos Institutos Federais brasileiros. Utilizando uma abordagem qualitativa, empregou-se um método de pesquisa descritiva, centrado em um estudo de campo que envolveu a participação de 20 professores da área com no mínimo um representante por região do Brasil. Os dados foram coletados por meio de um questionário e uma entrevista online, posteriormente analisados através da técnica de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a maioria dos entrevistados está envolvido em atividades que abrangem o tripé: ensino, pesquisa e extensão, com particular ênfase no Atendimento Educacional Especializado. Conclui-se, portanto, que a atuação desses profissionais tem um papel significativo na garantia de uma educação inclusiva e igualitária para todos os estudantes.

Palavras-chave: alunos com deficiência; educação especial; professores de educação especial.

Abstract

The inclusion of students from Special Education in Technological Vocational Education, as well as access to Special Education services and support, is crucial to ensure educational equity. This study aimed to examine the role played by Special Education teachers in Brazilian Federal Institutes. Employing a qualitative approach, a descriptive research method was utilized, focusing on a case study involving the participation of 20 teachers from the field, with at least one representative from each region of Brazil. Were collected through online questionnaires and interviews, and subsequently analyzed using content analysis techniques. The results revealed that the majority of respondents are engaged in activities encompassing teaching, research, and extension, with emphasis on Specialized Educational Assistance. It is thus concluded that the work of these professionals plays a significant role in promoting school accessibility and ensuring inclusive and equitable education for all students.

Keywords: Students with disabilities; special education; special education teachers.

Introdução

A inclusão escolar busca assegurar que todos os alunos tenham acesso, permanência e aprendizagem para ter êxito na escola. No contexto brasileiro, houve esforços ao longo da história para cumprir metas globais de educação, independentemente das características dos estudantes. Para isso, sucessivos governos vem procurando implementar reformas educacionais para desenvolver políticas públicas que causem impacto significativo na Educação Especial (HÜSKEN, 2012).

Tanto políticas públicas internacionais quanto nacionais que abordam a inclusão escolar representam desafios em diversos contextos institucionais e em todos os níveis de ensino (CUNHA, 2017). Existem algumas pesquisas relevantes sobre a atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais, destacamos: Dall'Alba (2016), Sousa (2021), Guimarães (2021), Zerbato, Vilaronga & Santos (2021) e Silva, Vilaronga & Mendes (2023); esses estudos oferecem resultados valiosos sobre os desafios e oportunidades enfrentados pelos professores de Educação Especial nos Institutos Federais, bem como sugestões para melhorar a sua atuação nesse contexto.

Documentos internacionais influenciaram e continuam influenciando a formulação das políticas públicas de inclusão escolar, transcendendo as fronteiras e exercendo influência em áreas específicas, como a educacional e a das políticas educacionais, sob pressão do contexto social global. Esse movimento se intensificou a partir da década de 1990, com a formulação de documentos nacionais que regulam a Educação Especial no Brasil (PAVEZI; MAINARDES, 2018).

Os marcos legais para a Educação Especial, que buscam garantir a igualdade de condições e acesso à participação de todos em qualquer sistema educacional. São estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a qual aborda aspectos como transversalidade da educação especial em todos os níveis, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação de professores para a inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Medeiros (2019) destaca que a PNEEPEI orienta os sistemas de ensino visando atender às necessidades educacionais do PAEE, garantindo acesso, participação, aprendizagem e serviços de apoio especializado. Isso envolve o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem, garantindo a continuidade dos estudos em todos os níveis de ensino.

No contexto dos Institutos Federais, é fundamental entender o papel do docente de Educação Especial. Apesar das instituições estarem presentes desde 1909, houve uma expansão significativa em 2008. Nesses institutos, os professores EBTT organizam seu trabalho de acordo com o Regulamento de Atividade Docente, que define suas atribuições e carga horária (BRASIL, 2012).

Método

A metodologia adotada neste estudo foi um estudo de caso, que permitiu uma análise minuciosa das particularidades específicas do contexto investigado. Segundo Yin (2015), os estudos de caso são ideais quando se deseja compreender um contexto particular, especialmente quando se questiona o como e o porquê, possibilitando uma compreensão ampla por meio de uma coleta sistemática de dados.

A pesquisa foi de natureza descritiva, seguindo a definição de Sampieri, Collado e Lucio (2013), que descrevem estudos descritivos como úteis para evidenciar detalhes, perspectivas e dimensões de um fenômeno, evento, comunidade, contexto ou situação. A abordagem utilizada foi qualitativa, visto que envolveu a redução, categorização, interpretação dos dados coletados e a redação do relatório (GIL, 2002).

O campo de pesquisa foi composto por 11 Institutos Federais que autorizaram a realização do estudo e que possuem em seu quadro funcional docentes da área de Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado, tanto efetivos quanto substitutos. Participaram do estudo 20 docentes da área, cuja identidade foi mantida anônima através de uma codificação, e as instituições foram identificadas por siglas seguidas de numeração.

Para a coleta de dados, foram empregados um questionário e uma entrevista online, realizados entre abril e julho de 2020. A construção de questionários buscou informações formação inicial e continuada e atuação docente. As questões do questionário e do roteiro de entrevista foram claras, objetivas e diretas. E antes da aplicação, o questionário foi validado por cinco especialistas no tema.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo conforme proposto por Franco (2018), possibilitando a identificação de temas recorrentes nas entrevistas, os quais foram agrupados em subcategorias feito de forma sistemática, identificando temas, padrões e conceitos emergentes nos dados. Uma vez que os trechos das transcrições das entrevistas foram codificados e agrupados.

Resultados

Os dados indicam que a maioria dos professores é do sexo feminino e está na faixa etária entre 30 e 57 anos. Entre eles, um se autodeclarou com Transtorno do Espectro Autista, outro com Altas Habilidades/Superdotação, e um terceiro com cegueira. A formação inicial é principalmente em licenciatura, com oito docentes possuindo pós-graduação Strictu Sensu em nível de doutorado e oito em nível de mestrado. A atualização profissional mais comum ocorre por meio de cursos de aperfeiçoamento.

Quanto à formação acadêmica inicial, nota-se que está concentrada principalmente nas áreas de educação, com 16 participantes graduados em Pedagogia. Isso sugere que há profissionais qualificados para atuar conforme o previsto na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e na legislação vigente no Brasil até o momento, a qual enfatiza a necessidade de os professores possuírem uma base sólida de conhecimentos gerais e específicos da área.

O tempo de serviço dos participantes no Instituto Federal varia, com 15 entrevistados tendo entre um e três anos de atuação. Quanto à experiência como docentes no Atendimento Educacional Especializado, 14 participantes têm

entre quatro e dez anos de serviço nessa área, e quatorze deles têm vínculo efetivo com a administração pública.

Dominik (2017) esclarece que as atividades dos professores no contexto do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nem sempre foram claras, mas desde que começaram a ser estabelecidas, houve poucas modificações significativas. A legislação atual se assemelha à carreira do Magistério Superior. Para contratar professores, é necessário verificar a disponibilidade de recursos orçamentários, conforme o Decreto nº 8.259/2014, que também aborda o banco de professor-equivalente para os institutos federais.

A partir da década de 1990, discursos, políticas e movimentos sociais em prol da inclusão tornaram-se mais fortes, visando desenvolver sistemas públicos de ensino mais acessíveis no Brasil devido ao despreparo das escolas diante das exigências educacionais desse processo. Motta (2015) destaca que ainda há desconhecimento e resistências dentro das instituições de ensino em relação a temas como acessibilidade, inclusão escolar, diferenciação curricular e formação continuada.

Garcia e Michels (2011) sugerem que as políticas públicas de Educação Especial podem ser caracterizadas como uma "política de resultados", produzindo efeitos em relação ao custo/benefício. Marquezine, Leonessa e Busto (2013) apontam que as primeiras discussões sobre o papel do docente especializado em Educação Especial foram inspiradas pela Declaração de Salamanca (1994), abordando política, fatores escolares, contratação e formação desses profissionais.

É importante descrever o contexto da contratação de profissionais da Educação Especial, pois não é uma política em toda a Rede Profissional Tecnológica. Segundo relato dos participantes, muitos códigos de área foram estabelecidos devido a imposições do Ministério Público Estadual, como mencionado na PEE 01: "o concurso só ocorreu devido a uma denúncia dos pais de alunos ao Ministério Público, que estabeleceu um prazo para que o Instituto Federal realizasse o concurso e tivesse um professor de educação especial em cada unidade".

Apesar das várias leis disponíveis no Brasil para apoiar a inclusão escolar, esse respaldo legal não garante todos os resultados desejados, pois a existência das leis por si só não legitima totalmente o processo de inclusão para os estudantes com PAEE (BEZ, 2012).

Pedott e Angelucci (2020), em uma pesquisa sobre solicitações ao Ministério Público (MP) do Estado de São Paulo relativas à garantia do direito à educação do Público-Alvo da Educação Especial, destacam que os pedidos mais frequentes são para suporte à escolarização em classes comuns de escolas regulares e acessibilidade. O papel do MP em fiscalizar e proteger os princípios e interesses fundamentais da sociedade é fundamental para garantir os direitos dos estudantes PAEE, embora algumas decisões individuais envolvendo o orçamento institucional sejam tomadas pelo MP em vez do coletivo de servidores.

Em relação à gestão de Recursos Humanos e à abertura de vagas em concursos públicos, que impacta não apenas os campi, mas toda a política de pessoal do Estado, é fundamental destacar a previsão constitucional estabelecida na Constituição Federal de 1988.

Atualmente, os concursos públicos são conduzidos sem uma periodicidade definida, mediante acordo entre o órgão contratante e o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e estão sujeitos a interferências políticas. Santos (2011) ressalta que essas vagas dos concursos públicos serão gerenciadas e priorizadas por cada administração, o que demonstra as escolhas e as relações de poder presentes em cada Instituto e em seus campi.

Vaz e Garcia (2016) abordam o papel do professor de Educação Especial e enfatizam a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 como um marco legal para garantir o Atendimento Educacional Especializado. Destacam a preferência pelo AEE no contexto do ensino regular e a necessidade de formação adequada dos profissionais responsáveis pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo tanto aqueles com especialização específica em nível médio ou superior, quanto os professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Compreendendo que esse profissional é assegurado ao longo de todo o percurso educacional, é fundamental analisar e considerar como tem sua atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Discusión y conclusiones

Os institutos federais estão gradualmente garantindo, por meio de ações individuais, a oferta de vagas e implementando medidas para facilitar o acesso e a permanência dos estudantes do público-alvo da Educação

Especial. Isso fica evidenciado pelo aumento do número de matrículas desses indivíduos nas instituições de ensino profissionalizante em todo o país.

A atuação dos professores da Educação Especial nessas instituições fortalece esse tipo de ensino devido aos serviços de apoio oferecidos para promover a inclusão escolar A atuação dos professores da Educação Especial nessas instituições fortalece esse tipo de ensino devido aos serviços de apoio oferecidos para promover a inclusão escolar. Os dados coletados revelaram o seguinte:

- A maioria dos professores possui formação inicial em Pedagogia (licenciatura), seguida por pós-graduação strictu sensu em programas de Educação/Educação Especial.
- Os cursos de aperfeiçoamento em temas específicos para a Educação Especial/Educação Inclusiva são os mais frequentes para formação continuada.
- Há consenso de que a formação inicial e continuada habilita os professores a exercerem as três funções principais: ensino, pesquisa e extensão.
- O desafio relacionado ao ensino, pesquisa e extensão está na organização da carga horária, com oportunidades para ministrar disciplinas que promovam empatia e consciência coletiva sobre inclusão escolar, além de atividades de pesquisa e extensão que favoreçam o desenvolvimento de recursos e serviços para a aprendizagem dos alunos, bem como a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da Educação Especial.
- Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, a maioria dos professores relata não se sentir totalmente capaz de atender todas as necessidades do público-alvo da Educação Especial, devido à complexidade envolvida na identificação das necessidades educacionais.
- Todos os professores expressam satisfação com a escolha profissional.
- Em relação às concepções sobre a política institucional, ações afirmativas e intersetorialidade nas ações para a inclusão escolar, alguns professores demonstram desconhecimento sobre a institucionalização do AEE, políticas de inclusão e acessibilidade. A intersetorialidade é realizada com os setores pedagógicos e de saúde da instituição, bem como com centros de referência municipais e/ou estaduais.

Referencias bibliográficas

Bez, A. S. (2012). Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense campus Sombrio (Dissertação de mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. Recuperado de http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/08/Andreia-da-Silva-Bez.pdf

Brasil. (2012). Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm

Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.

Cunha, E. O. (2017). Implementação da política de permanência de estudantes na Universidade Federal da Bahia (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Dominik, E. A. (2017). A carreira EBTT: aspectos específicos e legislação. Bambuí: Érick Campos Dominik.

Franco, M. L. P. B. (2018). Análise de conteúdo (5ª ed.). Campinas: Autores associados.

Aqui está a formatação dos seus referências em estilo APA:

Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial, 17(Supl. 1), 105-124. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Husken, R. B. (2012). Políticas Inclusivas: desafios à prática e à identidade docente (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, RS. Recuperado de http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1628/1/Rosane%20Bom%20Husken_Dissertacao.pdf

Marquezine, M. C., Leonessa, V. T., & Busto, R. M. (2013). Professor de Educação especial e as dificuldades do início da prática profissional. Revista Educação Especial, 26(47), 699-712. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6714

Medeiros, B. de A. (2019). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha: desafios da educação inclusiva. Curitiba: Appris.

Motta, G. R. (2015). Formação de Professores para o contexto da Educação Inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tglauriorodrigues.pdf

Pavezi, M., & Mainardes, J. (2018). Análise das Influências de Documentos Internacionais na Legislação e Políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). Interacções, 49, 153-172. Recuperado de file:///C:/Users/L%C3%9A/Downloads/16161-Texto%20do%20Trabalho-53191-1-10-20181226%20(1).pdf

Pedotti, L. G. O., & Angelucci, C. B. (2020). Análise de Solicitações ao Ministério Público sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação. Revista Brasileira de Educação Especial, 26(3), 437-452. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382020000300437

Samperi, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). Metodologia de pesquisa (5ª ed.). Porto Alegre: Penso.

Santos, Y. B. S. (2012). O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, PA. Recuperado de http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3080.

Vaz, K., & Garcia, M. C. (2016). O professor de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In Anais da Reunião Científica Regional da Anped Sul. Anped Sul. Recuperado de http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf

Yin, R. K. (2015). Estudo de caso: planejamento e métodos (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Coordenação e Liderança Pedagógica no Contexto do Ensino Público

Adriana Carvalho da Silva[39]
Prefeitura da Cidade de Recife

Resumo

O contexto cibercultural e o advento da Pandemia da COVID-19 no ano de 2020 trouxeram transformações no cenário educacional, com a demanda do uso das tecnologias digitais e o ensino remoto. Nesse cenário, tornou-se necessário encontrar novas alternativas e ações que acarretem mudanças na configuração escolar. Este estudo discute sobre a importância do papel da coordenação pedagógica como liderança no contexto escolar, especialmente como influência na ação pedagógica dos professores, em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Conscientes de que a atuação docente é essencial para ressignificar a ação pedagógica e que a coordenação pedagógica está intimamente ligada no rendimento escolar, tivemos como objetivo: identificar as possíveis contribuições da liderança na coordenação pedagógica para engajamento docente. Realizou-se uma revisão bibliográfica, observação sistemática de discussões no grupo de whatsapp de Coordenadores pedagógicos, no qual, fazemos parte, bem como, o relato das próprias vivências atuando na função. Os resultados foram categorizados e realizou-se a análise de conteúdo das informações coletadas, que nos mostraram a relevância da motivação, da reflexão pedagógica e do trabalho colaborativo para o engajamento docente e melhorias na educação escolar.

Palavras- chave: Coordenação Pedagógica. Motivação. Liderança pedagógica; Trabalho colaborativo.

Abstract

The cybercultural context and the advent of the COVID-19 pandemic in 2020 have brought transformations to the educational scenario, with the demand for the use of digital technologies and remote teaching. In this scenario, it has become necessary to find new alternatives and actions that bring about changes in the school configuration. This study discusses the importance of the role of pedagogical coordination as a leader in the school context, especially as an influence on teachers' pedagogical action, in order to improve the teaching and learning process. Aware that the role of teachers is essential in reframing pedagogical action and that pedagogical coordination is closely linked to school performance, our objective was to identify the possible contributions of leadership in pedagogical coordination to teacher engagement. We carried out a literature review, systematic observation of discussions in the whatsapp group of Pedagogical Coordinators, which we are part of, as well as reporting on our own experiences working in the role. The results were categorized and a content analysis of the information collected was carried out, which showed us the relevance of motivation, pedagogical reflection and collaborative work for teacher engagement and improvements in school education.

Keywords: Pedagogical Coordination. Motivation. Pedagogical leadership; Collaborative work.

1. Introdução

A necessidade de encontrar novas alternativas e ações para nos adaptar à nova configuração social intensificou a preocupação com o uso pedagógico das tecnologias digitais e com a formação continuada dos professores. Com esse olhar, surgiu o interesse em desenvolvermos um estudo sobre a atuação da coordenação pedagógica no contexto da educação pública. Especificamente, das práticas observadas na Rede Municipal de Recife, do Estado de Pernambuco, no Brasil.

39 Mestra em Educação Matemática e Tecnológica e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) . Integra o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE. Atualmente, cursa Pós-Graduação em Educação Especial pela UNINTER. e atua como coordenadora pedagógica, bem como, orientadora de projetos de pesquisa em escola pública da Rede Municipal de Recife e como supervisora em escolas públicas que ofertam Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura de Camaragibe, no Estado de Pernambuco, no Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente e docência, atuando principalmente nos temas relacionados com educação tecnológica e formação de professores. E-mail: drieline@gmail.com- https://orcid.org/0000-0003-1193-0767

Nessa direção, iniciamos a discussão sobre a atuação da coordenação pedagógica a partir da discussão teórica acerca dos elementos integrantes da liderança pedagógica, tais como: a identificação das habilidades dos professores e seu direcionamento; o fator motivacional; o diálogo constante entre os pares e o trabalho colaborativo tornam-se fundamentais para o alcance das metas educacionais. Para tanto, optamos pelo embasamento teórico, obra de autores que discutem o papel da coordenação pedagógica: Vera Placo, Eliane Bruno, Laurinda Almeida, Ivanildo Cajazeira, dentre outros. Mozanilde Cabral, Dário Zabumba sobre liderança pedagógica; Isabel Alarcão, na discussão sobre professores reflexivos; Suzana Schwartz, por analisar as diversas correntes teóricas sobre a temática da motivação, relacionando com a Educação escolar.

Na nossa experiência enquanto coordenadora pedagógica de uma Escola Pública de Recife, no Estado de Pernambuco no Brasil, que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental, vivenciamos experiências importantes que delinearam nosso trabalho junto aos professores e estudantes. Em nosso cotidiano, estimulamos a construção da cultura da aprendizagem colaborativa, da produção do conhecimento e reflexão sobre a ação pedagógica e sobre si mesmo.

Essa realidade evidencia a relevância da liderança da coordenação pedagógica no gerenciamento das potencialidades e limitações do trabalho docente frente aos novos desafios. Com esse debate, apontamos questões que se colocam para a coordenação pedagógica dentro do contexto da atualidade, sendo eles: Quais alternativas pode-se utilizar para intensificar o engajamento docente em prol da melhoria educacional? De que forma, incentivar a adesão ao uso das tecnologias digitais na rotina escolar? Como estimular à reflexão sobre a ação pedagógica e a relevância da formação continuada?

A partir desses questionamentos, definimos o objetivo da nossa pesquisa: identificar as possíveis contribuições da liderança na coordenação pedagógica para engajamento docente. Nessa discussão, perpassa a definição do papel da coordenação pedagógica como liderança no contexto escolar, especialmente como influência na ação pedagógica dos professores, em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Conscientes de que a atuação docente é essencial para ressignificar as práticas educativas.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utiliza revisão bibliográfica de estudos publicados entre os anos de 2014 a 2024; observação sistemática de discussões no grupo de whatsapp de coordenadores pedagógicos, no qual, faço parte; bem como, o relato das próprias vivências atuando na função.

Para o tratamento dos dados, optamos pela Análise de conteúdo, onde categorizamos as informações, que definiu a estruturação do estudo: O papel da coordenação pedagógica no estímulo à reflexão sobre a ação docente; o trabalho colaborativo na rotina escolar; A motivação como integrante da liderança pedagógica.

Após esse debate, discutimos a nossa proposta metodológica e apresentamos os resultados obtidos e a análise dos dados coletados no estudo. Compreendemos que o nosso estudo é um recorte dos inúmeros desafios apresentados à realidade educacional, em sua diversidade. E que a liderança pedagógica se configura como um dos alicerces para a construção de uma educação de qualidade.

2. O Papel da Coordenação Pedagógica no Estímulo à Reflexão sobre a Ação Docente

O Currículo escolar da educação formal, na maior parte das escolas, ainda tem resquícios do pensamento fragmentado e cartesiano. Isso reflete nas vivências no contexto da escola. Entretanto, o contexto social em que o uso das tecnologias digitais fazem parte do cotidiano e estão inseridas em diversos espaços, sugere uma ressignificação do formato da educação escolar. Daí, a relevância em oportunizar espaços para trocas que incentivem o ato reflexivo entre os professores e a coordenação pedagógica.

Estudos sobre a temática (Placco, 2015. Domingues, 2015) destacam a dimensão crítico-reflexiva no processo formativo. A metacognição implica no refletir acerca da ação pedagógica , ou seja, refere-se ao exercício contínuo do pensar e avaliar criticamente a proposta e prática educativa, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Implica na revisão das estratégias utilizadas, o olhar atento sobre os resultados do rendimento escolar de cada estudante, a consideração da necessidade de cada um, o alinhamento da ação pedagógica com a intencionalidade do professor e a necessidade dos estudantes e da sociedade. É, sobretudo, olhar para si mesmo e ressignificar sua forma de pensar e agir.

Nesse cenário, surge a importância de investir na formação docente voltada para a reflexão sobre a ação pedagógica e o desenvolvimento das habilidades tecnológicas, com o conhecimento do potencial pedagógico dos recursos tecnológicos. Alinhada à proposta curricular da Rede de ensino e com os documentos oficiais norteadores da educação brasileira, como a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira -LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. O Art. 61 da LDB discute a formação de professores e traz no 8º parágrafo a afirmação de que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. No Art. 62 aponta para a garantia da formação continuada para os profissionais da educação, seja no local de trabalho, seja externamente.

Para isso, o coordenador pedagógico também precisa ter formação continuada de qualidade, refletir sobre sua ação e ser pesquisador para estar consciente de sua intencionalidade pedagógica, lidar com os desafios da função e exercer sua liderança. Para Alarcão, a escola reflexiva precisa ter autonomia e ser autogerida. Ter consciência de suas metas educacionais e avaliar constantemente o seu percurso. Que acredita no potencial dos professores e dos estudantes, percebendo-os como protagonistas do processo educativo e que estimula o potencial criativo. Que percebe as possíveis contribuições dos pais e de toda a comunidade. Essa escola reflexiva é capaz de construir conhecimento sobre si própria e se percebe enquanto comunidade de aprendizagem. Uma escola que enfrenta os desafios com consciência crítica: "O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico." (Alarcão, 2010, p.34).

A reflexão sobre a ação pedagógica demanda tempo para viabilizar a avaliação acerca das questões do processo educacional e as possíveis intervenções. Esse ato de refletir requer silêncio e diálogo interior, que pode ser estimulado pela coordenação pedagógica através das trocas de experiências e da formação continuada. Entretanto, esse espaço e tempo de apreciação dificilmente é oportunizado no cotidiano escolar devido às inúmeras demandas do cotidiano.

Destacamos a relevância do professor atuar também como pesquisador. Que esteja em constante movimento, que pesquise e produza conhecimento sobre as diversas temáticas pertinentes às questões da sua vivência na profissão, posto que

Estudos voltados ao cotidiano escolar são fundamentais para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (André citado por Placco e Almeida, 2010, p.13)

Daí, a importância da coordenação pedagógica incentivar a narrativa do professor reflexivo e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa e divulgação dos resultados em eventos. Vale salientar que o alcance da construção do hábito da reflexão metacognitiva e sobre a ação pedagógica não tem responsabilidade apenas do incentivo da coordenação pedagógica, pois se configura como um construto coletivo e depende da adesão docente.

Pesquisas científicas (Miziara, 2014. Ribeiro, 2016. Sartori, 2016) sobre a contribuição do campo teórico, que destaca a relevância da formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva, bem como, a mediação da proposta de formação docente comparada com a vivência da coordenação no cotidiano escolar, apontam distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que, outros fatores influem no exercício da função, como os desvios de funções, que prejudicam o trabalho da coordenação pedagógica e promovem o sentimento de insatisfação e angústia.

De forma que também perpassa as condições de trabalho e a dificuldade de agenda para promover espaços formativos no interior do espaço escolar, que se diferencia das formações ofertadas pela Rede de ensino, por ser mais específica e trazer questões da própria vivência escolar, sendo um construto coletivo.

Esse debate aponta para a necessidade da consciência do papel da coordenação pedagógica e das suas contribuições para a qualidade educacional frente às demandas sociais de formação humana no contexto cibercultural.

3. O Trabalho Colaborativo na Rotina Escolar

Tornar o ambiente escolar num espaço atrativo e acolhedor, onde o sentimento de pertença e o engajamento se façam presentes, parece ser desafiador. "O coordenador é um articulador, ele não impõe uma direção para os trabalhos, mas garante que todos participem e que coletivamente deliberem sobre o caminho a ser seguido."

(Martins, 2012, p. 34). Para o autor, a função exige que atue enquanto mediador do projeto pedagógico, preocupando-se com a formação de professores, repaginando o ambiente pedagógico e repensando seu papel.

À gestão caberia, então, o papel de promover espaços coletivos na escola, possibilidade existente graças à liderança que por ela deve ser exercida, lembrando que liderar não significa se impor aos outros, mas saber conduzir um grupo para alcançar os objetivos propostos; no caso da escola, conduzir todos os autores escolares ao exercício de uma educação efetiva. (Souza in Placco, 2015, p.60)

O incentivo ao trabalho colaborativo na comunidade escolar torna-se relevante não só em relação como fortalecedor das relações afetivas, mas também na construção da identidade e protagonização da comunidade escolar. Para a coordenação pedagógica, intensifica o olhar mais integrado e de maior amplitude sobre a dinâmica escolar. Martins (2023) traz na sua discussão teórica, o fator das condições de trabalho, da rotina atribulada e do desamparo emocional da coordenação pedagógica, questionando quem apoia e ouve suas angústias. Ressalta que é de grande valia a construção de parcerias entre os atores do ambiente escolar. O que permite que a responsabilidade pelos avanços no processo educativo não recaia apenas para a coordenação pedagógica, uma vez que, todos os sujeitos estão envolvidos na construção das ações pedagógicas.

No contexto cibercultural, o reconhecimento do potencial pedagógico dos recursos digitais se configura como desafiador para a atividade docente e demanda a ressignificação da ação pedagógica. O que implica em busca pela atualização profissional, metacognição e a construção de um processo de ensino e aprendizagem ativo e colaborativo, tendo como meta educacional, o engajamento e a protagonização dos estudantes na sua aprendizagem. Para Zabumba (2023), o professor precisa integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica para promover melhorias e inovações pedagógicas. Isso implica em assumir o papel de mediador, que observa e avalia constantemente todo o caminho percorrido pelos estudantes e prever os desafios que precisam ser integrados no seu percurso, tendo em vista, a construção do conhecimento.

Essa proposta pedagógica pode acarretar benefícios significativos no âmbito escolar, pois os membros quando participam efetivamente das tomadas de decisões, se sentem valorizados, conectados e responsáveis pela sua aprendizagem e dos colegas, podem manifestar maior empatia, afeto à escola e sentimento de pertença ao espaço escolar, o que pode minimizar problemas com disciplina e melhorar seu desempenho escolar.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva colaborativa para a construção da comunidade de aprendizagem no ambiente escolar demanda habilidades e comportamentos específicos no docente. O professor precisa adotar comportamento inclusivo, respeitando as diversidades culturais dos estudantes. Precisa acreditar na capacidade dos estudantes em gerenciar sua própria aprendizagem. Precisa ter habilidade social para estabelecer uma relação madura e colaborativa com as famílias, dentre outros aspectos necessários para a comunidade de aprendizagem.

4. A Motivação como Integrante da Liderança Pedagógica

O debate educacional aponta para impactos que a liderança pedagógica acarreta na aprendizagem dos estudantes. Quando exercida pelos gestores escolares pode atuar como um catalisador de transformações, ao identificar e aproveitar o potencial dos recursos humanos e financeiros disponíveis na escola. Cabral (2015) ressalta a relevância da liderança democrática numa gestão escolar que priorize a transformação social e escolar. Para tanto, precisa identificar o estilo de liderança que exerce (autocrática, liberal ou democrática) e trabalhar em direção à gestão democrática. Cajazeiras (2023) destaca a importância da coordenação pedagógica enquanto investigador e pesquisador para promover a construção de uma práxis pedagógica crítico-libertadora, que tem como meta a emancipação e o empoderamento dos alunos e dos professores, onde a aprendizagem é centrada no diálogo, na reflexão e na ação. Roberto (2023) traz importantes contribuições para esse debate e aponta a presença recorrente do discurso de desprofissionalização e despreparo da direção escolar em relação ao desenvolvimento profissional docente. Destaca a relevância da gestão do tempo e do impacto da liderança pedagógica no processo de aprendizagem dos estudantes.

Vale destacar que o perfil de liderança implica numa postura não conformista e atitudes persistentes diante dos entraves apresentados no cotidiano. Também requer a definição de metas educacionais e sua comunicação com clareza. Sobretudo, diz respeito à gestão do tempo direcionado à gestão da aprendizagem, ou seja, a superação do

excesso de tempo destinado ao trabalho administrativo. De forma que, para favorecer a efetivação da liderança pedagógica parece ser necessário reformular as políticas de direção escolar. (Gois, 2020)

O estudo de Suzana Schwart (2019) destaca que a motivação para a aprendizagem parece ser mais significativa, quando agrega significado aos estudantes. Afirma também que não basta despertar a curiosidade e interesse pela proposta pedagógica, precisa ser retroalimentada para que permaneça.

A liderança pedagógica tem como dimensão central, o impacto nas práticas educativas, ou seja, na criação de condições favoráveis para a aprendizagem. Especificamente, ofertar estratégias e ferramentas pedagógicas diversificadas, que direcionem ao trabalho com metodologias ativas. Estudo de Jorge Gajardo e Jorge Ulloa (2016) discute a liderança escolar e destaca a finalidade de estabelecer objetivos educacionais, planejar o currículo, avaliar professores e aula, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como, promover a formação continuada dos professores. Costa (2015) reforça que o estudo sobre liderança pedagógica na formação continuada dos líderes escolares precisa integrar as agendas das políticas educativas (globais e locais), com ênfase na definição das dimensões do seu desempenho.

Nessa compreensão, a proposta de trabalho docente precisa oportunizar diversidade de espaços de trabalho e formas de aprender, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, as habilidades de cada um e como se processa a aprendizagem. Os professores precisam ter conhecimentos e habilidades para a gestão da sala de aula, com intuito de construir uma proposta pedagógica significativa e desafiadora. Precisam atuar em direção à prevenção e não apenas na intervenção. Destacamos que essa conduta é um desafio para a atuação da coordenação pedagógica.

5. Metodologia

No debate acerca da liderança na coordenação pedagógica, elencamos algumas que estão imbricadas na realidade do exercício da função: Quais alternativas pode-se utilizar para intensificar o engajamento docente em prol da melhoria educacional? De que forma, incentivar a adesão ao uso das tecnologias digitais na rotina escolar? Como estimular à reflexão sobre a ação pedagógica e a relevância da formação continuada? Essas questões contribuíram para a definição do objetivo da nossa pesquisa:identificar as possíveis contribuições da liderança na coordenação pedagógica para engajamento docente.

Como base de buscas para atender nosso objetivo de pesquisa, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, observação sistemática de discussões no grupo de whatsapp de Coordenadores pedagógicos, no qual, fazemos parte, bem como, o relato das próprias vivências atuando na função. Na nossa vivência, na função de coordenação pedagógica, ao longo de 5 anos atuando na função, criamos dois eventos com intuito de promover espaço de trocas de vivências entre a coordenação, os professores e parceiros.

O “Seminário de Boas Práticas”, onde a cada bimestre, cerca de 3 professores socializam uma experiência exitosa sequência didática ou projeto desenvolvido em sua sala de aula para o grupo de professores, equipe gestora e convidados e a “Jornada Pedagógica”, onde consultamos os professores acerca das temáticas que demandam e realizamos a formação continuada com questões, tendo em vista, a estimulação da reflexão e em algumas situações, convidamos especialistas para realizar oficinas e palestras. Esse evento acontece mensalmente. Na mesma direção, incentivamos à pesquisa por parte dos professores, por meio de informes sobre Congressos, cursos com temáticas relevantes para o trabalho pedagógico, publicações de relatos de experiências.

Como estratégia de incentivar o uso das tecnologias digitais, criamos grupos de whatsapp para discussão acerca da proposta pedagógica, planilhas nas ferramentas do Google (Gdocs e planilhas) para acompanhamento do rendimento escolar de cada estudante e planilha de planos de aulas colaborativos por ano de ensino. Esses documentos são compartilhados com todos os professores e discutidos nas reuniões pedagógicas.

Na revisão bibliográfica dos estudos, utilizamos como critério de exclusão, a leitura dos resumos dos artigos e selecionamos as produções que se alinhavam com o nosso tema de interesse e com as nossas questões de estudo.

Os resultados do nosso estudo foram categorizados e realizou-se a análise de conteúdo das informações coletadas, que nos apontaram para a relevância da motivação, da reflexão pedagógica e do trabalho colaborativo para o engajamento docente e melhorias na educação escolar.

6. Resultados

Os dados da pesquisa, especialmente coletados nas interações virtuais entre a coordenação pedagógica da Rede de Ensino de Recife, no Brasil, mostrou que a coordenação pedagógica demanda clareza acerca do conhecimento das atribuições da sua função, da Normativa que rege o seu trabalho, bem como, o posicionamento diante dos casos de desvio de funções. A necessidade de apoio emocional também foi constatada: "A coordenação cuida de todos da escola, mas quem cuida de nós?" (sujeito 1). Destacam que a demanda pedagógica aliada a outras atribuições externas à sua função, tem ocasionado um sentimento de indignação e frustração por não conseguirem desempenhar seu papel como gostariam.

Uma das queixas centrais é a necessidade de conseguir gerenciar junto à direção, espaços no calendário escolar para viabilizar momentos de trocas e formação continuada com o corpo docente. Quando conseguem esse espaço de trocas, tem-se priorizado o estímulo à metacognição e reflexão sobre a ação pedagógica. Também constatamos o estímulo para que os professores participem dos encontros de formação continuada ofertadas pela Rede de ensino, bem como, em buscar seu aperfeiçoamento profissional.

Em relação ao incentivo à adesão do uso das tecnologias digitais na rotina escolar por parte dos professores, identificamos estratégias de direcionar o trabalho burocrático (planos de aulas, dados do rendimento escolar…) em documentos on line e colaborativo, além do incentivo ao uso de chromebooks, jogos pedagógicos on line, grupos de whatsapp e inclusão das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais como rotina de sala de aula.

Observamos também que, apesar das dificuldades de trocas, há um movimento que direciona para a construção de um trabalho colaborativo entre a coordenação pedagógica. O que é possível verificar na socialização de informações e materiais pedagógicos que produzem, ao estimular a conscientização do papel da coordenação pedagógica nas discussões, ao socializar cursos e congressos relacionados à profissão, bem como, ao responder prontamente às indagações e dúvidas dos colegas no grupo de whatsapp.

Em relação à liderança pedagógica, a nossa observação da atuação profissional da coordenação pedagógica, podemos constatar que na Rede pública de Recife, tem-se construído um trabalho voltado para o alcance de melhorias na qualidade educacional através da concepção de Rede. De forma que podemos apontar como aspectos fortes:

1. Produção coletiva e discussão acerca do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola;
2. incentivo à participação dos professores nos momentos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação de Recife e pela coordenação pedagógica;
3. estímulo à busca pelo aperfeiçoamento profissional, através de divulgação de minicursos, eventos e cursos de Pós-graduação sobre alfabetização e letramento, neurociência, educação inclusiva, dentre outras temáticas;
4. formação continuada interna, de acordo com a demanda temática da escola;
5. espaço para trocas de experiências acerca de vivências exitosas entre professores em eventos da Rede pública de Recife, como o evento 'Seminário do Programa Primeiras Letras" e no espaço escolar;
6. articulação da coordenação pedagógica com professores de Atendimento de Educação Especializada;
7. construção do planos de aulas colaborativos no mesmo ano de ensino utilizando o Gdocs, onde os professores dos turnos da manhã e da tarde, se reúnem e elegem os conteúdos e proposta pedagógica a ser trabalhada a cada mês e cada um fica responsável por produzir uma sequência didática por semana;
8. formação de grupo de planejamento por ano de ensino via whatsapp, com a presença da coordenação pedagógica, professores de cada ano de ensino e professores do Atendimento de Educação Especializada;
9. acompanhamento do rendimento escolar de cada estudante, por meio de observação e registro em planilha, onde todos os professores são adicionados e podem ter acesso às informações. Esse material também é socializado nas reuniões pedagógicas em formato de gráfico de barras ou gráfico de pizza;
10. reuniões pedagógicas para analisar e refletir sobre os resultados das avaliações externas. Com esse debate, redirecionar a ação pedagógica, bem como, criar novas estratégias em prol dos avanços no rendimento escolar;
11. promoção de projetos e eventos voltados para fortalecer a relação de parceria entre escola e as famílias dos estudantes.

Por outro lado, constatamos desafios na atuação da coordenação pedagógica:

1. Sobrecarga física e emocional devido ao excesso de demandas, gerando adoecimento;
2. dificuldade de estabelecer parceria e unidade com os gestores escolares;
3. administração da conduta das famílias dos estudantes, no que diz respeito à consciência do papel da escola e o papel da família;
4. atuação da coordenação pedagógica como mediador de conflitos internos, o chamado "apagador de incêndios";
5. a falta de compreensão do papel da coordenação pedagógica, fortalece a cobrança pelo desempenho de outras funções na escola;
6. necessidade de fortalecer o engajamento dos gestores no pedagógico da escola;
7. resistência de boa parte dos professores em modificar sua postura profissional.

Na escola em que atuamos, é possível identificar alguns professores que conseguem refletir sua ação pedagógica e redirecionar de acordo com as diversas problemáticas que se expressam ao longo do ano letivo. A partir daí, pensam junto à coordenação pedagógica estratégias para trabalhar os valores morais através de projetos temáticos, trocas com profissionais especializados na temática ou que tragam contribuições relevantes para o enfrentamento, bem como, busca de apoio e parceria com as famílias dos estudantes.

Percebe-se um movimento em direção à construção de comunidades de aprendizagens no ambiente escolar na Rede Municipal de Recife através da oferta de temáticas propostas nas formações continuadas, cursos e lives direcionadas aos professores e coordenadores pedagógicos. Outro aspecto importante, é a proposta de trabalhar com projetos para a participação na FECON (Feira de Conhecimentos, Ciências, Tecnologia e Inovação do Recife), onde o professor é instigado a desenvolver um trabalho de temática levantada pelos estudantes numa perspetiva interdisciplinar.

Assim como, a proposta de desenvolver trocas pedagógicas entre professores e coordenadores, bem como o trabalho colaborativo através de planos de aulas construídos colaborativamente.

7. Discussão

A rotina da coordenação pedagógica é permeada por inúmeros desafios e atribuições. Além de acompanhar o trabalho dos professores e o rendimento escolar dos estudantes, precisa assegurar o cumprimento da proposta de Rede, realizar o trabalho burocrático (preenchimento de fichas, preparar reuniões, ajudar no parecer pedagógico dos estudantes, organizar horários…).

Colaborar com a gestão de sala de aula, pensar ações para potencializar o alcance das metas educacionais da escola, fortalecer a relação com as família junto com a equipe, realizar o trabalho formativo junto aos professores e articular os interesses do corpo docente com a gestão escolar, que em algumas situações não oferece o apoio necessário. De forma que, as vivências do cotidiano têm acarretado sobrecarga física e emocional, além de ter deixado pouco espaço de tempo para analisar e refletir sobre suas ações. Os achados do nosso estudo reforçam a relevância da consciência do papel da coordenação pedagógica. Nessa compressão está imbricada a liderança pedagógica. Fica evidente a importância da construção de parceria e do alinhamento das ações da coordenação pedagógica com os gestores escolares. Isso contribui para a criação de um ambiente favorável à protagonização, inovação, crescimento e colaboração por parte da comunidade escolar.

Na dimensão formativa do coordenador, isso implica em estimular a reflexão crítica do professor acerca da sua ação pedagógica em direção à mudanças significativas no planejamento de aula, na avaliação, na mudança da proposta metodológica numa perspectiva de metodologias ativas em prol da aprendizagem dos estudantes, levando em consideração o contexto cibercultural.

O coordenador pode orientar, promover formações continuadas, selecionar material didático junto ao professor, observar as aulas e realizar sugestões, levar as demandas para a gestão se necessário e promover reunião com a família e/ou instituições competentes de acordo com o problema. Para tanto, o trabalho da coordenação requer apoio da gestão escolar. Além disso, o apoio ao professor precisa ser sistemático, de forma que o coordenador

pedagógico tenha condições de identificar as dificuldades do docente e apoiar dentro das possibilidades de acordo com suas atribuições.

Constatamos que é necessário avançar no debate acerca do papel da coordenação pedagógica, para que as atribuições da função sejam vivenciadas no cotidiano escolar. Ainda que se tenha conhecimento da Instrução Normativa da Coordenação Pedagógica, em algumas situações, acabam por fazer trabalho administrativo. Essa compreensão repercute na definição de alternativas utilizadas para intensificar o engajamento docente em prol da melhoria educacional.

Sobre a liderança pedagógica, exercida por meio de ações de cunho formativo e as trocas dialógicas, verificamos que tem influenciado positivamente e oportunizado transformações na atuação docente. Apesar dos desafios presentes no cotidiano escolar, tem conseguido identificar habilidades dos professores e aproveitar a vivência do Currículo escolar. Percebemos evidências da liderança pedagógica por parte da coordenação na tomada de decisões e definição de estratégias de superação das fragilidades apresentadas nas escolas.

A construção do clima motivacional, através da liderança pedagógica demanda o alinhamento de pensamento, da empatia, da escuta, do trabalho colaborativo e do diálogo na atuação dos gestores e da coordenação pedagógica, favorecendo assim, o engajamento dos professores e estudantes.

Nessa direção, o incentivo da coordenação para o aperfeiçoamento profissional docente tem promovido, de forma espontânea, a busca dos professores pela sua atualização e repercutido na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Percebida nos resultados do rendimento escolar no decorrer do tempo da pesquisa. Isso tem contribuído para a construção de um ambiente escolar dinâmico e acolhedor, onde os sujeitos são percebidos como protagonistas no processo educativo. Em linhas gerais, há necessidade de desenvolver e ampliar a liderança pedagógica nos espaços escolares. Isso requer a superação dos entraves existentes e limitantes.

Referências

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Brasil: Cortez

Base Nacional Comum Curricular. (2018). Ministério da Educação. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

Cabral. M. et al. (2015). *Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações*. Disponível em: <http://www.univates.com.br/revistas/index.php/signos/article/view/800/790>

Cajazeira. I. (2023). *Coordenação pedagógica: conceitos, estilos e gêneros.* São Paulo, Brasil: UICLAP.

Costa. J. Castanheira. P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional.* Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912/35187>

Domingues. I. (2015). *O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola.* São Paulo, Brasil: Cortez.

Gajardo. J. Ulloa., J. (2016) *Liderança Pedagógica, Conceitos e Tensões.* Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-liderazgo-pedagogico-conceptos-y-tensiones,78459a0c-360d-464a-8f98-4ca083ecc2d1>

Gois, A. (2020). *Líderes na escola : o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam.* São Paulo, Brasil: Moderna.

Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e Cultura. Presidência da República.Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

Martins. J. (2012). *Rascunhos para uma coordenação pedagógica.* Bahia, Brasil: Gráfica Obelisco.

Martins. T. (2023). *Coordenação pedagógica: um olhar além.* Joinville, Brasil: Clube dos autores.

Miziara. L. et al. (2014). *O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico.* Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hnr5hSksLQj5bMX589NcfLB/?format=pdf&lang=pt>

Placco, V. (2015). *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In: Bruno. E. et al. *O coordenador pedagógico e a formação docente.* São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

____. (2010). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola***.** São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

Ribeiro. R. (2016). *O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante.* Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v24n2/1982-9949-reflex-24-02-00059.pdf>

Roberto. A. (2023). *Liderança pedagógica dos gestores escolares e o desenvolvimento profissional docente: uma visão sistemática.* Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10818>.

Sartori. J. Pagliarin. L. (2016). *O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica.* Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6364/pdf>

Schwart**.** S. (2019). *Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática.* Petrópolis, Brasil: Vozes.

Souza, V. (2015). A *dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora.* In: Placco, V. Almeida, L.(orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

Zabumba, D. (2023). *A liderança pedagógica na Era digital.* Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/61339/1/ulfpie057338_tm.pdf>

SIMPOSIOS

SIMPOSIO

EXPLICACIONES Y DESAFÍOS AL PROBLEMA DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Pedro Ricardo Álvarez Pérez y David López Aguilar [1]
Universidad de La Laguna, España
palvarez@ull.edu.es

Resumen simposio

En este simposio se pretende realizar una aproximación a los determinantes del abandono académico en el contexto de la educación superior, que ayude a entender este grave problema y permita activar medidas estratégicas de mejora. No se puede obviar que el abandono es un problema de naturaleza multicausal, cuya incidencia se deja sentir en el propio alumnado, pero también en la familia, en las instituciones educativas y en el conjunto de la sociedad. A pesar de los intentos de revertir la situación, cada año las estadísticas arrojan cifras preocupantes, especialmente en el primer año. Estas circunstancias avalan la necesidad de realizar investigaciones con la finalidad de identificar con precisión las causas que están detrás del abandono y cómo se construyen las decisiones de desvincularse de la formación universitaria. Y en relación a esta problemática, se está desarrollando actualmente un Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2020) del Gobierno de España en torno al "Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención (PID2020-114849RB-I00)" coordinado por la Universidad de La Laguna y en el que participan otras cuatro Universidades (Castilla La Mancha, Santiago de Compostela, Zaragoza y Huelva). En el simposio se hace un recorrido, desde diferentes miradas y perspectivas, en torno al fenómeno del abandono. En la primera comunicación "Abandono universitario: tipologías por ramas de conocimiento e implicaciones para la justicia social" se presentan los resultados de un estudio con una muestra amplia de estudiantes que abandonaron la formación universitaria. En la segunda comunicación "Análisis cualitativo del abandono de los estudios superiores" se trabaja sobre las causas del abandono a partir de los discursos y percepciones de una muestra de estudiantes que decidió no continuar con sus estudios universitarios y que respondió a una entrevista en profundidad. En la tercera comunicación "Causas del abandono académico universitario desde una metodología mixta convergente" se analiza, desde un enfoque metodológico mixto, la influencia de variables de distinta naturaleza que están detrás de la deserción en la educación superior. En la cuarta comunicación "Trayectorias formativas del alumnado que abandonó los estudios" se analiza cómo se construye la idea de abandonar los estudios a lo largo de las trayectorias académicas del alumnado universitario. Finalmente, en la quinta comunicación "Problemas de adaptación del alumnado a los estudios universitarios", se profundiza desde un enfoque cualitativo, en los problemas y dificultades que encontraron los estudiantes que no consiguieron integrarse a la universidad y terminaron abandonando. Los resultados de estos estudios son fundamentales desde la idea de poner en valor la transferencia social del conocimiento, de modo que se puedan desarrollar estrategias efectivas de prevención y apoyo, que promuevan la retención estudiantil y fomenten el éxito académico en las instituciones universitarias. Desatender este problema es condicionar el futuro de muchos jóvenes que, por diferentes motivos, dejan los estudios y que al quedar fuera del sistema estarán en inferioridad de condiciones para desarrollar un proyecto sociolaboral satisfactorio que les permita integrarse en la sociedad.

Palabras clave: Deserción escolar; adaptación del estudiante; rendimiento escolar; proyecto del alumno.

Abstract

This symposium aims to provide an approach to the determinants of academic dropout in the context of higher

1 Este simposio deriva del Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2020) del Gobierno de España: "Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención (PID2020-114849RB-I00).

education, which helps understand this serious problem and allows for the activation of strategic improvement measures. It cannot be ignored that abandonment is a problem of a multi-causal nature, whose impact is felt in the students themselves, but also in the family, in educational institutions and in society as a whole. Despite attempts to reverse the situation, each year the statistics show worrying figures, especially in the first year. These circumstances support the need to carry out research in order to precisely identify the causes behind dropout and how decisions to disengage from university education are constructed. And in relation to this problem, an R&D&i Project financed by the Ministry of Science and Innovation (2020) of the Government of Spain is currently being developed around the "Analysis of the explanatory factors for abandoning university studies and actions "strategic strategies for its improvement and prevention (PID2020-114849RB-I00)" coordinated by the University of La Laguna and in which four other Universities participate (Castilla La Mancha, Santiago de Compostela, Zaragoza and Huelva). In the symposium, a journey is made, from different perspectives and perspectives, around the phenomenon of abandonment. In the first communication "University dropout: typologies by branches of knowledge and implications for social justice" the results of a study with a large sample of students who dropped out of university education are presented. In the second communication "Qualitative analysis of dropout from higher education" we work on the causes of dropout based on the discourses and perceptions of a sample of students who decided not to continue with their university studies and who responded to an in-depth interview. In the third communication "Individual, institutional, socioeconomic and personal factors that explain dropping out of university studies" the influence of variables of different nature that are behind dropping out of higher education is analyzed from a mixed methodological approach. The fourth communication "Training trajectories of students who dropped out of school" analyzes how the idea of dropping out of school is constructed throughout the academic trajectories of university students. Finally, in the fifth communication "Problems of adaptation of students to university studies", a qualitative approach is delved into the problems and difficulties encountered by students who did not manage to integrate into the university and ended up dropping out. The results of these studies are fundamental from the idea of valuing the social transfer of knowledge, so that effective prevention and support strategies can be developed, which promote student retention and encourage academic success in university institutions. Neglecting this problem is conditioning the future of many young people who, for different reasons, drop out of school and who, by being left out of the system, will be in inferior conditions to develop a satisfactory socio-labor project that allows them to integrate into society.

Keywords: Dropping out; Student adjustment; Academic achievement; Student projects.

Introducción del Simposio

Este simposio surge del proyecto *Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención*, cuyo objetivo principal es profundizar en el análisis de los factores que provocan el abandono académico en estudiantes universitarios. A partir de esta revisión, se pretende proponer un modelo explicativo que sirva como referente para la prevención y para la mejora de esta área problemática.

El simposio se centra en la primera fase de desarrollo del proyecto, en el que se ha realizado un estudio con una amplia muestra de estudiantes universitarios que han abandonado de manera definitiva la enseñanza universitaria. El abandono académico universitario es uno de los problemas a los que no se ha conseguido dar una respuesta satisfactoria. Esto ha provocado que desde diferentes instancias se venga insistiendo en la necesidad de hacer frente a este fenómeno multidimensional, dado que las estadísticas siguen reflejando cada año cifras muy elevadas. Y por eso se justifican estudios como este, con los que se intenta encontrar una explicación a los motivos del abandono y plantear fórmulas para reducir estos indicadores.

En el simposio se presentan diferentes estudios en los que se profundiza, desde diferentes enfoques (cualitativo, cuantitativo y mixto) y empleando diferentes estrategias de recogida de datos (cuestionarios y entrevistas), en los factores que han provocado el abandono definitivo de la formación universitaria.

Abandono universitario: tipologías por ramas de conocimiento e implicaciones para la justicia social

Juan José Sosa Alonso
Mª Olga González Morales
Universidad de La Laguna
jsosalo@ull.edu.es

Introducción

A pesar de más de una década de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, que busca mejorar la conexión entre la formación universitaria y la realidad social y económica, persisten problemas, siendo el abandono de estudios uno de los más significativos. Con tasas de abandono universitario alrededor del 30%, España se encuentra por encima de la media de la OCDE. Los factores influyentes en el abandono incluyen características previas al ingreso, adaptación a la vida universitaria y compromiso académico, según autores como De Silva et al. (2022) y la teoría de retención de Tinto (Tinto, 1975; Soria y Zúñiga, 2014).

El problema varía por ramas de conocimiento, siendo ingeniería, humanidades y artes las áreas con mayores tasas de abandono. Se observan interacciones con factores como motivación, participación, compromiso académico, autoeficacia, autorregulación del aprendizaje e integración (Esteban et al., 2016; Truta et al., 2018; Álvarez et al., 2021). La satisfacción académica emerge como un factor crucial, correlacionado positivamente con la persistencia y éxito académico (Navarro et al., 2014). El compromiso académico se destaca como predictor persistente del rendimiento y éxito en los estudios (Sandoval et al., 2018).

A pesar de la investigación continua sobre el abandono académico, persiste la necesidad de comprender causas y perfiles de estudiantes que abandonan, así como prever situaciones de riesgo (Íñiguez et al., 2016). En el presente trabajo se presentan dos estudios orientados a definir el perfil del estudiante que abandona (estudio 1) y a analizar el efecto diferencial por rama de conocimiento (estudio 2).

Método

Población y Muestra

La muestra para la investigación se extrajo de estudiantes universitarios que abandonaron sus estudios entre 2010 y 2019 en las universidades participantes. Se recopilaron datos de 2183 sujetos de las 4 universidades involucradas, y tanto en la muestra total como en las muestras parciales por universidades, los tamaños muestrales aseguraron un nivel de confianza del 95%, con un error de ±5%.

Instrumento de recogida de datos y variables del análisis

Se diseñó un cuestionario dividido en dos partes basado en referentes teóricos y objetivos de investigación. La primera aborda 11 variables sociodemográficas y académicas relevantes. La segunda incluye preguntas Likert (7 niveles) sobre satisfacción, compromiso, causas y decisiones de abandono en estudios universitarios. La prueba mostró consistencia interna alta ($\alpha = .871$).

Procedimiento, cuestiones éticas y de rigor metodológico

Se obtuvo el consentimiento ético del Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna. Los centros de datos de las universidades participantes proporcionaron la información de contacto de los sujetos participantes, garantizando la confidencialidad. El cuestionario se distribuyó mediante tres correos electrónicos entre junio de 2022 y marzo de 2023, utilizando la plataforma Google Forms.

Técnicas de análisis

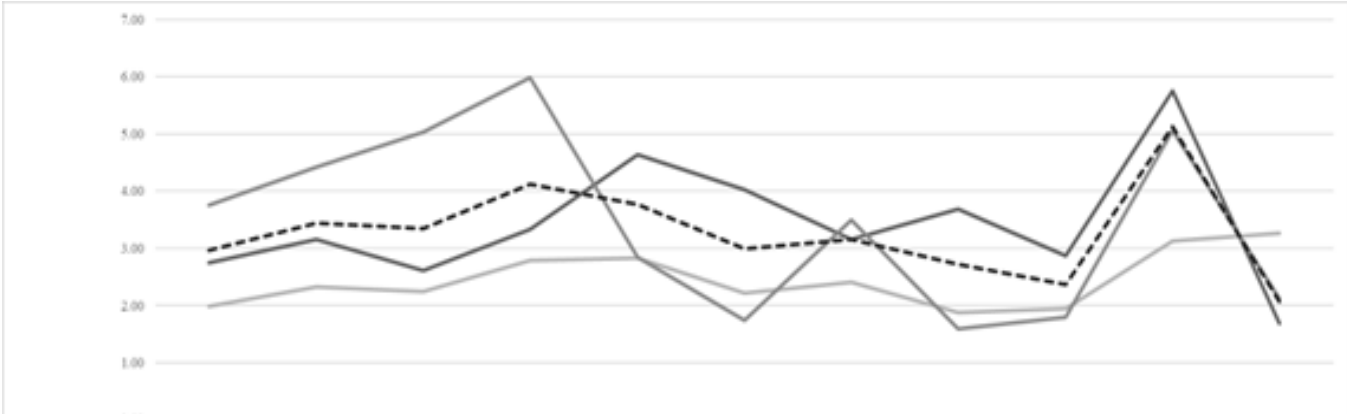
En el estudio 1 el análisis comenzó con correlaciones (Pearson y Spearman) entre los 57 ítems del cuestionario, identificando alta correlación entre ítems de subescalas similares. Se realizó una reducción de dimensiones mediante análisis de componentes principales para las 4 subescalas, con verificación de adecuación de datos y rotación ortogonal (Varimax). Luego, se clasificaron los sujetos mediante un algoritmo bietápico. Finalmente, se llevó a cabo un análisis descriptivo-comparativo de los clústeres, cruzando la pertenencia al clúster con variables

sociodemográficas, utilizando residuales tipificados corregidos y el estadístico Chi2.

En el estudio 2, mediante tablas de contingencia y prueba Chi2, se seleccionaron variables significativas que pudieran predecir el efecto de éstas sobre la rama de conocimiento. Se aplicó una Regresión Logística Multinomial (RLM) y se utilizó el método de pasos sucesivos hacia atrás para eliminar variables menos significativas del modelo, obteniendo buen ajuste.

Resultados

En el estudio 1 se consigue reducir el total de 57 items del cuestionario a un conjunto de 11 factores que permiten explicar un 70% de la varianza total. A partir de estos 11 factores se hace uso de un algoritmo de clasificación automático que identifica 3 clúster de sujetos que abandonan (ver figura 1).



	Satisfacción con la institución universitaria	Satisfacción con la calidad de la enseñanza	Compromiso derivado de la motivación intrínseca	Compromiso derivado de la motivación extrínseca	Causas imputables a la institución y los estudios universitarios	Causas internas, atribuibles al sujeto	Causas externas al sujeto, limitantes y no atribuibles a la universidad	Percepción de falta de utilidad de los estudios	Problemas médicos, psíquicos o de adaptación personal del sujeto	Abandono por decisión reflexiva, propia	Abandono siguiendo opiniones o influencias externas
Clúster 1	2.75	3.15	2.61	3.33	4.64	4.02	3.15	3.68	2.87	5.75	1.69
Clúster 2	1.99	2.32	2.25	2.78	2.83	2.21	2.41	1.87	1.94	3.13	3.26
Clúster 3	3.75	4.42	5.03	5.98	2.84	1.73	3.49	1.60	1.79	5.06	2.12
Muestra Total	2.96	3.44	3.35	4.12	3.77	2.99	3.15	2.72	2.37	5.12	2.07

Figura 1.
Perfil de sujetos adscrito a cada clúster.

Cruzando los perfiles obtenidos con los datos sociodemográficos considerados, se obtienen los siguientes 3 perfiles:

Perfil 1: Alumnado comprometido y satisfecho, forzado a abandonar debido a circunstancias imprevistas. Predominan mujeres, de mayor edad y preferencia por Ciencias de la Salud. Provenientes de centros privados no financiados, con padres de educación limitada. La mayoría ingresó en su primera opción, lo que presupone una alta motivación. En su mayoría, combinaban trabajo con los estudios. Sobrerrepresentación de quienes iniciaron estudios antes del EEES. El abandono sobreviene, mayoritariamente, en 4º y 5º, lo que sugiere una fase superada de adaptación universitaria.

Perfil 2: Alumnado insatisfecho y poco comprometido, que abandona voluntariamente por percepción de falta de utilidad o interés de sus estudios. Predominan hombres más jóvenes, matriculados en Artes y Humanidades y Ciencias. Muchos ingresan con 18-19 años, lo que presupone que repitieron en cursos preuniversitarios. Predominan los provenientes de centros privados concertados con padres de educación media o superior. La mayoría consiguió plaza en su tercera o cuarta opción, lo que presupone una baja motivación inicial. La mayoría no trabajaba o lo hacía a tiempo parcial. Iniciaron estudios después de 2010 y abandonaron principalmente en el primer año.

Perfil 3: Alumnado que nunca se comprometió con los estudios y que abandona sin reflexionar o por influencia externa. Mayoría mujeres, sin edad clara, leve predominio en Ciencias Sociales y Jurídicas. Provenientes de centros públicos, con cierto predominio de padres con estudios de máster o doctorado. Optaron por estudios de segunda opción, inicialmente sin interés. Mayoría estudiaba y trabajaba a tiempo parcial. Iniciaron estudios antes de 2010 y la mayoría no proporcionó información sobre el momento del abandono.

En el estudio 2, se observa que las variables predictoras del abandono por rama de conocimiento son características del alumnado, cinco de once ítem relacionados con la satisfacción (metodologías, contenidos, sistemas de evaluación, información y orientación) y cuatro de veinticinco causas propuestas para su valoración (titulación desconectada del mundo laboral, metodologías no adecuadas, falta de tiempo para estudiar o no cumplimiento de las expectativas), quedando excluidos los diecisiete ítems sobre compromiso académico. La mujer tiene mayor probabilidad de abandonar los estudios, sobre todo, en Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades.

Discusión y conclusiones

Este trabajo se distingue al proporcionar una visión representativa de estudiantes que abandonaron, de manera efectiva, sus estudios en diversas universidades españolas, diferenciándose de investigaciones previas centradas en la intención de abandono.

En el primer estudio, se identificaron tres perfiles de abandonos definitivos, destacando la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordarlo de manera específica. El perfil 1 sugiere políticas de justicia social, discriminación positiva y apoyo institucional. El perfil 2, el más común, aborda la necesidad de flexibilizar el acceso a ciertas carreras y mejorar la orientación preuniversitaria. El perfil 3 destaca la importancia de iniciativas de orientación previa al ingreso y servicios de orientación y tutoría académica.

El segundo estudio indica niveles bajos en satisfacción y compromiso académico. Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas tienen mayor abandono y peores puntuaciones. Aspectos como tutorización, orientación, metodologías, contenidos y sistemas de evaluación fueron valorados muy bajos por Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura. Las principales causas de abandono señaladas son características específicas del alumnado o de la propia universidad por lo que sería conveniente que las universidades evalúen estos aspectos para implementar medidas que mejoren la situación.

Impacto y transferencia

Ambos estudios resaltan la complejidad del abandono universitario, subrayando la necesidad de enfoques diferenciados y específicos para cada perfil y rama. Se destaca la importancia de investigaciones más profundas, cualitativas y longitudinales para comprender mejor las experiencias de los estudiantes y mejorar la retención universitaria. En conjunto, estos hallazgos resaltan la importancia de adoptar estrategias específicas para abordar el abandono universitario desde diversas perspectivas y perfiles estudiantiles.

Referencias

Álvarez, P., López-Aguilar, D., y Valladares, R.A. (2021). La influencia del engagement en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato. *Estudios Sobre Educación* (ESE), 40, 27-50. https://doi.org/10.15581/004.40.27-50

De Silva, L.M.H., Chounta, I.A., Rodríguez-Triana, M.J., Roa, E.R., Gramberg, A., y Valk, A., (2022). Toward an Institutional Analytics Agenda for Addressing Student Dropout in Higher Education: An Academic Stakeholders' Perspective. *Journal of Learning Analytics*, 9(2), 179-201. https://doi.org/10.18608/jla.2022.7507

Esteban, M., Bernardo, A., y Rodríguez, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1–6

Íñiguez, T., Elboj, C., y Valero, D. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado: Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285-313. https://doi.org/10.5565/rev/educar.674

Navarro, R., Flores, L., Lee, J., y González, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 146-155. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.007

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Sandoval, M., Mayorga, C., Elgueta, H., Soto, A., Viveros, J., y Riquelmel, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2) https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471

Soria, K., y Zúñiga, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitario. *Formación Universitaria*, k7(5), 41-50. https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000500006

Truta, C., Parv, L., y Topala, I. (2018). Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*, 10(12), 1-11. https://doi.org/10.3390/su10124637

Análisis cualitativo del abandono de los estudios superiores

María de la O Toscano-Cruz[1]
Cristina Ceinos-Sanz[2]
Alejandra Cortés-Pascual[3]
Carmen Nieves Pérez-Sánchez[4]
[1]*Universidad de Huelva, España*
[2]*Universidad de Santiago de Compostela, España*
[3]*Universidad de Zaragoza, España*
[4]*Universidad de La Laguna, España*
maria.toscano@dedu.uhu.es

Introducción

De entre los principales problemas que más preocupan a nivel mundial en el contexto universitario se encuentra el abandono de los estudios. Son muchos los estudiantes que llegan a la universidad con lagunas importantes que hacen difícil la adaptación a esta nueva realidad y abren la puerta para que se produzca una desvinculación de los estudios sin haberlos concluido (Sánchez y Elias, 2017). Partiendo de los resultados arrojados en los informes ministeriales y estudios científicos desde hace tiempo, se hace muy necesario poner énfasis en el diseño y desarrollo de investigaciones cuya finalidad se centre en analizar los factores que explican las situaciones de abandono en la universidad (González y Pedraza, 2017).

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura realizada por Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2019), la posibilidad de permanencia y éxito está modulado por diversidad de factores de muy distinta naturaleza, como las relaciones con el profesorado, el sentido de pertenencia, la adaptación al contexto de la universidad, las expectativas de realización personal, la percepción de competencias académicas, etc. A partir de esta idea, es fundamental incidir en el diseño y desarrollo de acciones orientadoras que posibiliten al estudiantado preuniversitario la preparación adecuada y con tiempo a la transición, en la elección de la titulación previa información, en el compromiso vocacional, en el autoconocimiento de sí mismos, en la adquisición de competencias necesarias para la integración social y académica en la universidad... (Tuero et al., 2018).

Método

El principal objetivo que nos marcamos en este estudio es ofrecer una imagen sistémica del abandono académico universitario tomando como centro de interpretación las experiencias de los sujetos. Se empleó la entrevista estructurada como técnica de recogida de datos cualitativos, la cual siguió el correspondiente proceso de validación por parte del plantel de investigadores. Ésta recoge 5 bloques temáticos: características sociodemográficas; selección de estudios universitarios, trayectoria académica en la universidad, trayectoria laboral, causas y procesos del abandono. El tipo de muestreo empleado fue intencional teniendo en cuenta los siguientes criterios: abandono permanente de los estudios universitarios, ramas de conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas; Ciencias de la Salud; Ciencias, Arte y Humanidades; e Ingenierías y Arquitectura), rendimiento académico y género. La entrevista se aplicó a una muestra de 33 estudiantes, de entre 22 y 50 años de edad, que abandonaron sus estudios en las Universidades de La Laguna (15 casos), Huelva (4 casos) y Zaragoza (14 casos).

Finalmente, el análisis de los datos se ha realizado a través del programa ATLAS.Ti (v. 9) a partir de 8 categorías: expectativas, dificultades, motivos, momento, voluntariedad, solicitud a apoyo, consecuencias y confirmación de la decisión, atendiendo a tres momentos del proceso de abandono: antes de los estudios universitarios, en el momento de la toma de decisión y las consecuencias de las decisiones tomadas.

Resultados

Los principales resultados que recogemos tras el proceso de análisis de contenido se muestran teniendo en cuenta los tres momentos mencionados anteriormente:

Fase previa a los estudios universitarios:

De acuerdo con lo señalado en la fundamentación teórica, las variables que más peso explicativo tienen sobre el abandono universitario son las expectativas, las motivaciones y el rendimiento académico (Fernández Mellizo, 2022), es decir variables de naturaleza psicológica y educativa.

> No, no, no, yo iba con las expectativas a tope y a sacármelo y a ser la mejor y a sacar nota, ¿sabes? El problema es ese, que igual tenemos unas expectativas, que está mal hacerse expectativas porque después vienen los chascos. (8:26 ¶ 150 in ULL_Arte y Humanidades).

Fase de toma de decisiones:

En la toma de decisiones intervienen dos categorías principales, los motivos y los apoyos encontrados. De una parte, los motivos que expresan son de índole personal, psicológica y económica:

> Llegué a tener, incluso, ansiedad en ciertos momentos por el hecho de no estar alcanzando lo que yo quería alcanzar, por sentirme más atrasada de lo que iban a ser los mejores compañeros o amigos que tenía. Y ver que yo no lo estaba consiguiendo (3:30 ¶ 163 – 164 in ULL_Ciencias de la Salud).

Por otro lado, los testimonios de los entrevistados apuntan hacia la falta de apoyo institucional en el proceso de toma de decisión de abandonar los estudios:

> No, de hecho, me hubiera gustado saber dónde podría haber pedido algo de apoyo en este sentido, porque me hubiera venido bastante bien, pero no tuve mucha información en este sentido, ni sabía siquiera si tenía derecho a poder pedir algo de eso (16:36 ¶ 127 in UHU_Ingenierías y Arquitectura).

Consecuencias:

El arrepentimiento supone uno de los posibles efectos de la decisión de abandonar:

> Digamos que el tema de ver cómo mis compañeros se graduaban y yo aún estaba estancado, el cómo avanzaban en sus vidas laborales y yo estaba estancado. Y bueno, ver como a la hora de acceder laboralmente al mundo laboral digamos, pues, ver que estaban mis oportunidades bastante limitadas por tema de estudios, de necesitar experiencia y bueno... (21:49 ¶ 162 in UNIZAR_Ciencias Sociales y Jurídicas).

Y, finalmente, otra consecuencia fue la satisfacción de realizar otros estudios no universitarios o acceder al mundo laboral:

> De ninguna forma, al final yo es por completar mi formación académica, por tenerlo para un futuro, pero yo dejé la carrera por una oportunidad laboral y la verdad que me ha ido muy bien fuera de lo que es la carrera y a lo que me he decidido dedicarme (24:39 ¶ 206 in UNIZAR_Ciencias de la Salud).

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados extraídos de las diferentes categorías analizadas en los tres momentos del abandono de los estudios superiores y atendiendo también a los objetivos propuestos inicialmente, podemos concluir que las expectativas y percepciones del estudiantado en el momento previo eran positivas y presentaban una buena predisposición personal hacia el acceso a la universidad y las carreras (Fernández-Mellizo, 2022).

Sobre los diferentes motivos que han llevado al alumnado hacia la toma de decisión de no continuar con los estudios, son variados entre los que destacan los personales como el estrés y la ansiedad, rendimiento académico, dependencia económica, dificultades para conciliar estudios y trabajo. En lo que se refiere al carácter de la decisión y al momento en el que se produce, concluimos que éste está condicionado por factores académicos, profesionales y, fundamentalmente, económicos (Quintela, 2019).

Y, finalmente, en lo que al apoyo se refiere, los informantes entrevistados expresan que nunca solicitaron ningún tipo de apoyo a la institución bien porque no existía o bien porque no conocían que existiera, aunque sí reconocen que han tenido el apoyo de familiares y amistades. Desde esta idea conclusiva, se insiste en la apuesta por

proponer servicios de orientación y apoyo al estudiantado por parte de las instituciones superiores con el fin de realizar acciones orientadoras que minimicen el abandono de los estudios superiores (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

A partir del conocimiento de las experiencias analizadas en este estudio, resaltamos el papel de la orientación educativa en los centros de educación secundaria con carácter preventivo y de intervención permitiendo así evitar posibles situaciones de fracaso y abandono en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *30*(3), 46-63. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272

Fernández Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades. http://www.universidades.gob.es

González, T., y Pedraza, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI, 35*(2), 365-388. https://www.researchgate.net/publication/318654620_Variables_sociofamiliares_asociadas_al_abandono_de_los_estudios_universitarios

Quintela, G. E. (2019). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, *24*, 83-106. https://www.redalyc.org/pdf/902/90231580008.pdf

Sánchez, A., y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación, 31*(1), 27-48. https://www.researchgate.net/publication/315517041_Los_estudiantes_universitarios_no_tradicionales_y_el_abandono_de_los_estudios_Non-Traditional_Undergraduates_and_Student_Drop_out

Suárez-Montes, N., y Díaz-Subieta, L.B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública, 17*(2), 300-313. https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891.

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1, 21*(2), 131-154. Doi: 10.5944/educXX1.20066

Causas del abandono académico universitario desde una metodología mixta convergente

Ana Rodríguez-Martínez[1]
Universidad de Zaragoza[1]
María José Galván-Bovaira[1]
José Sánchez-Santamaría[1]
Miguel A. Nogueira-Pérez[2]
[1]*Universidad de Castilla la Mancha*
[2]*Universidad de Santiago de Compostela*
anaromar@unizar.es

Introducción

El abandono académico se ha convertido en una preocupación incesante a nivel mundial para gobiernos e instituciones educativas, ostenta una significativa importancia en virtud de su impacto en los sistemas educativos y la sociedad en general. La persistencia del abandono de estudios universitarios constituye un desafío crucial para el ámbito educativo. La presente investigación tiene como objetivo primordial desentrañar las causas que subyacen a este fenómeno mediante la aplicación de una metodología mixta convergente. La recolección y análisis de datos persigue una comprensión de la realidad desde una perspectiva metodológica hipotético-inductiva. Las conclusiones revelan que las causas predominantes del abandono académico abarcan factores tanto internos como externos a los participantes, incluyendo aspectos individuales, institucionales y socioeconómicos.

El presente estudio aborda el fenómeno del abandono académico a nivel universitario, destacando su trascendencia en los ámbitos educativos y sociales. La metodología adoptada, basada en una convergencia de enfoques cuantitativos y cualitativos, proporciona una comprensión integral de las causas subyacentes. La muestra diversificada de participantes de cuatro universidades españolas y la utilización de un cuestionario validado enriquecen la validez y la aplicabilidad de los resultados. La aprobación ética y la validación por parte de las instituciones participantes respaldan la integridad de la investigación. En última instancia, las conclusiones señalan la complejidad del fenómeno, destacando la necesidad de abordajes multidimensionales para abordar eficazmente el problema del abandono académico.

Método

Se ha empleado un diseño mixto convergente (Creswell & Plano, 2018; Kallemeyn, Hall & Gates, 2020) para estudiar las causas del abandono universitario desde la perspectiva del estudiantado. Así pues, se trata de un método encuesta que combina dos técnicas de investigación, por una parte, un cuestionario sobre causas del abandono universitario elaborada ad hoc, y, por otra parte, la entrevista semiestructurada. La muestra cuantitativa abarcó a 2183 individuos con perfiles de abandono, seleccionados de manera accesible en cuatro universidades españolas: Universidad de Huelva, Universidad de La Laguna, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Zaragoza. Se utilizó un cuestionario de 25 ítems, con una escala de mediación de 1 a 7, integrado en un instrumento más amplio diseñado ad hoc y validado mediante grupos de trabajo. Además, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con 33 participantes seleccionados. La convergencia metodológica hipotético-inductiva aplicada en la recolección y análisis de datos busca comprender la realidad del abandono académico desde múltiples perspectivas.

Resultados

La presente investigación, al haber expuesto los resultados del análisis cualitativo, procede a examinar las convergencias con los datos cuantitativos para dilucidar de manera integral las causas del abandono académico en el contexto universitario. La exposición de los resultados se realiza con base en un modelo teórico de 3 factores y se ajusta al modelo factorial estadístico de 5 factores de la muestra, correlacionándolo con los hallazgos cualitativos.

Partiendo de los resultados cuantitativos, se identifican carencias en la orientación y elección (C1), competencias académicas (C2), rutinas para el trabajo académico (C3), interés (C4), motivación (C5), y compromiso con la formación (C6). Por otro lado, la perspectiva cualitativa evidencia autorregulación académica como un elemento recurrente en diversas causas individuales académicas. Por otro lado, destaca la importancia de causas institucionales y educativas que contribuyen al abandono, integrando ambas perspectivas. En el ámbito cuantitativo, se destacan las carencias en la atención individualizada del profesorado (C7), el apoyo del profesorado (C8), la conexión entre la formación y el mundo profesional (C11), la coordinación entre asignaturas (C12), las metodologías de enseñanza (C15), sistemas de evaluación orientados al aprendizaje (C16), recursos, materiales y espacios (C17). La perspectiva cualitativa destaca la autorregulación académica y la autoeficacia personal en la interpretación de causas institucionales y educativas. Por último, encontramos causas socioeconómicas y personales que influyen en el abandono, amalgamando ambas perspectivas. En el ámbito cuantitativo, se identifican carencias en el apoyo familiar (C9), ayudas económicas (C10), tiempo para simultanear con otras tareas (C13), economía personal (C21), cuidado de un familiar (C22), dificultades de adaptación (C23). La perspectiva cualitativa resalta dificultades económicas, autorregulación del aprendizaje y vulnerabilidad psicológica en la interpretación de causas socioeconómicas y personales.

En la tabla 1 podemos apreciar un resumen de las causas individuales y académicas del abandono universitario más destacadas desde la fusión de perspectivas cuantitativas y cualitativas. El análisis conjunto de ambas perspectivas (cuantitativa y cualitativa) revela la complejidad y multidimensionalidad de las causas del abandono académico, destacando la necesidad de abordajes integrales para comprender y enfrentar eficazmente este fenómeno. La convergencia entre las perspectivas cuantitativa y cualitativa enriquece la comprensión y ofrece una base sólida para la formulación de estrategias y políticas dirigidas a prevenir y mitigar el abandono académico en instituciones universitarias.

Tabla 1

Análisis mixto de las causas del abandono universitario

	Perspectiva Cuantitativa	**Perspectiva Cualitativa**
Causas Individuales Académicas		
C1. Orientación y Elección	Autorregulación Académica	
C3. Rutinas para el Trabajo Académico		Autorregulación Académica
C6. Compromiso con la Formación	Autorregulación Académica	
Causas Institucionales y Educativas		
C7. Atención Individualizada del		Autorregulación Académica
Causas Socioeconómicas y Personales		
C10. Ayudas Económicas (Becas...)	Dificultades Económicas	
C13. Tiempo para Simultáneamente con		Autorregulación del Aprendizaje
C21. Economía Personal	Dificultades Económicas	
C23. Dificultades de Adaptación		Dificultades Económicas

Discusión y conclusiones

Según las evidencias destacadas en este estudio, se puede afirmar que el abandono universitario resulta de un contexto abrumador que dificulta la conexión con el estudiantado diverso. Este contexto, junto con circunstancias individuales propiciatorias y el desarrollo específico de la trayectoria previa y durante los estudios universitarios, puede precipitar la decisión de abandono, explicada por la generación de círculos de desenganche formados por la interacción de causas de diversas tipologías analizadas. La identificación y descripción de causas como las aquí expuestas son esenciales para el diseño de estrategias efectivas de prevención y apoyo que fomenten la retención estudiantil y promuevan el éxito académico en las instituciones universitarias. Dado que muchas de las principales causas se encuentran en factores institucionales y educativos, se resalta la necesidad de implementar estrategias

de orientación académico-profesional equitativas tanto en la enseñanza preuniversitaria (Rodríguez et al., 2017) como en la universitaria, según sostienen Figuera et al. (2015, 2020). De manera específica, De Vicenzo (2021) señala la función crucial de la orientación en la etapa inicial de los estudios universitarios, como herramienta eficaz en la formación universitaria. Además, Pérez-Ferra et al. (2018) indican que para el alumnado que accede a la universidad, adaptarse al nuevo contexto de aprendizaje es un proceso complejo, subrayando la necesidad de desarrollar estrategias específicas como la tutoría universitaria.

Referencias bibliográficas

Creswell, J. W. & Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 0*(23), 219-236. https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-devi

Figuera, P., Torrado, M., & Valls, R. G. (2020). El fenómeno del abandono universitario: de la descripción a la explicación. En A. B. Bernardo, E. Tuero, L. S. Almeida y J. C. Núñez (Eds.), *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo* (pp. 102-115). Pirámide.

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., & Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 107-123. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101

Kallemeyn, L. M., Hall, J. N.,& Gates, E. (2020). Exploring the relevance of complexity theory formixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 14*(3), 288-304. https://doi.org/10.1177/1558689819872423

Pérez-Ferra, M., Quijano, R., & Muñoz, I. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta, 47(*2), 167-176. https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.167-176

Rodríguez Álvarez, P., Ocampo Gómez, C. I., & Sarmiento Campos, J. A. (2017). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 75-91. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.285881

Trayectorias formativas del alumnado que abandonó los estudios

Elena Fernández-Rey[1]
Manuel Delgado-García[2]
[1]*Universidad de Santiago de Compostela*
[2]*Universidad de Huelva*
elena.fernandez.rey@usc

Introducción

La decisión de abandonar los estudios universitarios no surge en un momento puntual de manera imprevista, sino que se va construyendo de forma paulatina a través de la conjunción de una serie de circunstancias que suceden durante la trayectoria formativa de las y los estudiantes.

Los principales objetivos de esta comunicación son presentar el análisis de la construcción de la idea de abandono de los estudios universitarios y describir los factores identificados como relevantes para configurar el propósito de abandono.

La complejidad de la temática hace necesario que se estudie de manera global, analizando tanto la etapa previa al acceso a la universidad, como los primeros momentos de adaptación a la titulación elegida y el tiempo de permanencia en la misma (Álvarez & Cabrera, 2020); a la vez que, al tratarse de un fenómeno multifactorial, se precisa identifican las múltiples variables que pueden resultar predictoras de la idea de abandono.

Las variables que inciden en la deserción universitaria son muy diversas, pudiendo categorizarse, principalmente, en tres dimensiones: personal, contextual o institucional y social (Casanova et al., 2020; Fernández-Martín et al., 2019; Portal et al., 2022).

Método

A partir de un enfoque de investigación cualitativa se diseñó un estudio con carácter descriptivo, en el que se empleó como técnica de recogida de datos la entrevista en profundidad.

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico opinático e intencional se estableció un grupo de 33 estudiantes universitarios que habían abandonado sus estudios de manera voluntaria entre el primer y el segundo curso académico, con representación de las cinco grandes áreas de conocimiento (tabla 1).

Entre los participantes había 12 mujeres y 21 hombres, con edades comprendidas entre los 22 y los 50 años (Me=29 años; = 30.30; DT=6.98).

El nivel medio de rendimiento académico de las y los estudiantes mientras estuvieron cursando el grado se situó en un rango medio-bajo (9 sujetos obtuvieron una calificación de notable y 7 de aprobado).

La titulación que cursaron fue su primera opción para 18 de los 33 participantes.

Tabla 1

Distribución de participantes en función de la rama de conocimiento

Rama de conocimiento	Nº de participantes
Ciencias de la Salud	6
Ciencias Soc. y Jurídicas	10
Artes y Humanidades	4
Ingeniería y Arquitectura	7
Ciencias	6
TOTAL	33

Instrumento de recogida de datos

Como técnica de recogida de datos se utilizó la entrevista en profundidad que permitiera comprender la construcción de la idea de abandono de la titulación universitaria desde la visión de quien la vive.

Basándose en la revisión bibliográfica sobre la temática se redactó un guion de entrevista semiestructurada con un bloque de aspectos sociodemográficos y 4 dimensiones en las que se agruparon 21 preguntas (tabla 2). Para asegurar la validez de contenido este guion pasó por un proceso de juicio de expertos en abandono universitario y especialistas en metodología de investigación y la confiabilidad interna se consiguió a través de un proceso de juicio de expertos, que alcanzó puntuaciones superiores al 70% en el consenso.

Tabla 2

Número de preguntas en función de las categorías de variables

Categoría	Nº de preguntas
Abandono de los estudios universitarios	7
Proceso de selección de los estudios universitarios	7
Trayectoria académica durante los estudios universitarios	6
Trayectoria laboral durante los estudios universitarios	1

Procedimiento y análisis de datos

El correo electrónico o el teléfono fueron las vías de acceso a los y las participantes en el estudio y las entrevistas concertadas se llevaron a cabo de forma telefónica, presencial o por videoconferencia entre octubre de 2022 y febrero de 2023. El método de registro de las entrevistas fue la grabación en audio y vídeo, previo consentimiento informado de las entrevistadas y los entrevistados. Posteriormente, se realizó su transcripción *verbatim*.

El análisis de la información recogida en las entrevistas se realizó siguiendo las fases descritas por Miles y Huberman (1994) y se procesó a través del software ATLAS-Ti 23, obteniendo 32 códigos/subcategorías y 1259 segmentos textuales recuperados, para cuya identificación se usó la codificación del software.

En esta comunicación, de manera específica, se exponen los resultados asociados a la categoría "trayectoria académica durante los estudios universitarios", de la cual derivaron 391 unidades de significado.

Resultados

El análisis de la trayectoria académica de los y las estudiantes que abandonaron el grado universitario que cursaban permite identificar tres momentos clave: la etapa de transición hacia la universidad, la toma de contacto inicial con la vida universitaria y el tiempo en el que permanecen en la titulación correspondiente.

En la etapa de transición hacia la universidad destacan la falta de información y de preparación necesarias para afrontar los múltiples cambios que implica la vida universitaria. Aunque, también, resaltan algunos factores facilitadores para la gestión del tránsito, como la capacidad de adaptación personal o el acceso a ayudas económicas.

Durante el acceso y la toma de contacto con los estudios los participantes en la investigación experimentaron varios cambios de manera simultánea relacionados con las características y condiciones académicas propias de la etapa universitaria; las competencias vinculadas con el bagaje cognoscitivo previo y las habilidades para la gestión del tiempo de estudio; la movilidad geográfica y el cambio de residencia; o las particularidades de tipo personal, familiar o laboral.

En el período en el que permanecen en el grado los entrevistados y las entrevistadas se refieren, de manera prioritaria, a tres factores como determinantes para decidir abandonar la carrera: la motivación por los estudios; el grado de satisfacción; y el rendimiento académico.

Discusión y conclusiones

En función de los objetivos planteados en este estudio y de los resultados encontrados se puede establecer cómo se construye la trayectoria formativa del alumnado universitario que abandona sus estudios. En la transición entre la etapa educativa de secundaria y la universitaria el o la estudiante siente que está poco informado y orientado

sobre el grado que comenzará, aunque muestra capacidad de resiliencia para continuar con su decisión (López-Aguilar et al., 2023).

En los momentos iniciales de contacto con los estudios el o la joven se encuentra con una serie de situaciones que le llevan a dudar si tomó la decisión correcta y que están vinculadas con la capacidad de adaptación a los cambios (nuevo contexto académico, nuevos procesos didácticos-curriculares o distinto entorno social) (Pérez-Ferra et al., 2018). Los factores indicados como más determinantes son algunas variables relacionadas a la dimensión académica, por ejemplo, modalidades de enseñanza, organización horaria, distribución de las materias o sistemas de evaluación diferentes o la heterogeneidad del alumnado, que implican un desafío importante (Corominas, 2001).

Si se supera esa fase de adaptación y el alumno o la alumna permanece en el grado, aparecen otra serie de factores que pueden consolidar la idea de abandono. Entre otros, destacan la motivación (Cervero et al., 2021), la satisfacción con la carrera (Díaz-Mújica et al., 2019) y el rendimiento académico.

Como conclusión, se observa que la idea de abandonar los estudios universitarios se erige paulatinamente a partir de la conjunción de una serie de factores que ocasionan experiencias desencadenantes de riesgos que nutren ese pensamiento. Los momentos identificados como clave para la aparición o consolidación de esa idea pueden ser la etapa de transición hacia la universidad, el acceso e inicio de los estudios o durante el tiempo de permanencia (generalmente uno o dos cursos académicos).

Impacto y transferencia

Esta investigación supone una llamada de atención a las universidades como instituciones socialmente responsables para establecer medidas de identificación de los factores de riesgo de abandono en la etapa de transición a los estudios superiores y durante los períodos de adaptación y permanencia en los grados y desarrollar propuestas de acompañamiento a los y las estudiantes que puedan forjar la idea de deserción académica.

Referencias bibliográficas

Álvarez, P., & Cabrera, L. (2020). Problemas psicoeducativos del alumnado universitario y respuestas al abandono desde un enfoque orientador integral y formativo. En A. Bernardo, E. Tuero, L. Almeida, & J.C. Núñez (Comp.), *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo* (131-142). Pirámide.

Casanova, J.R., Cervero, A., Núñez J.C., Almeida L.S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema, 30*(4), 408-414. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155

Cervero, A., GalveGonzález, C., Blanco, E., Casanova, J., & Bernardo, A. (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono? *Revista de Psicología y Educación*, *16*(2), 161172. https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208

Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *19*(1), 127-151. Recuperado de https://revistas.um.es/rie/article/view/96361

Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., Bernardo, A., Cervero, A., & González Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, *21*(4), 429-436. 10.7334/psicotema2019.124

Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M.T., & Moreira-Mora, T.E. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare, 23*(1), 73-97. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.5

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., González-Ramos, J., & Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico. *Educación XX1*, *26*(2), 91-116. https://doi.org/10.5944/educxx1.35891

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

PérezFerra, M., Quijano, R. & Muñoz, I. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta, 47*(2), 167176. https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.167-176

Portal, E., Arias, E., Lirio, J., & Gómez, J.L. (2022). Fracaso y abandono universitario: percepción de los(as) estudiantes de Educación social de la UCLM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(92). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100289&lng=es&tlng=es

Problemas de adaptación del alumnado a los estudios universitarios

Yaritza Garcés-Delgado[1]
Mª. Inmaculada Fernández-Esteban[1]
Sara Conde-Velez[2]
[1]*Universidad de La Laguna, España*
[2]*Universidad de Huelva, España*
ygarcesd@ull.edu.es

Introducción

Definir el abandono académico universitario es complejo, porque es difícil encontrar una formulación que aborde los distintos tipos de abandono (Acevedo, 2021; Viale-Tudela, 2014). Así, en función de las causas que lo motiven puede ser un abandono involuntario, porque el estudiante no cumplió con las exigencias administrativas o quebrantó las normas institucionales o, puede ser un abandono voluntario, por cambiar de estudios de grado o para dedicarse a otras actividades (académicas o laborales) fuera del sistema universitario (Gómez-Gallego et al., 2021; Holliman et al., 2018). En España, y en este estudio, se entiende por abandono académico universitario dejar de cursar cualquier titulación de grado de manera definitiva; esto es, tras haber formalizado matrícula por primera vez en la universidad, el estudiantado, no se vuelve a matricular durante dos cursos seguidos ni titula en cuatro cursos a partir del primero (Fernández Mellizo, 2022).

En resumen, las numerosas investigaciones que se están llevando a cabo sobre el estudio del abandono académico universitario se centran en identificar factores explicativos para la cuantificación del fenómeno, pero carecen de la información sobre el propio estudiante que abandona (sus expectativas, cómo perciben el entorno universitario, cómo configuran su proyección de futuro, cómo son sus relaciones, sus estilos de vida, la cultura, etc.). Por ello, en este estudio se entrevista al alumnado que ha abandonado la universidad de manera definitiva con la finalidad de identificar problemas y dificultades de adaptación a los estudios en función de las trayectorias académicas experimentadas. Concretamente los objetivos específicos de la investigación son: (a) Describir los elementos que afectan a la adaptación del alumnado durante su primer año de carrera. (b) Profundizar en las dificultades avistadas en la adaptación a los estudios universitarios y, (c) Conocer la motivación, satisfacción y rendimiento durante los estudios.

Método

La investigación es de naturaleza cualitativa, enmarcada en el diseño de estudios de casos, siendo éstos las distintas universidades que han participado en el estudio. Para la recogida de datos se utilizó como estrategia de obtención de información entrevistas estructuradas.

Población y muestra

Se utilizó un muestreo opinático e intencional, atendiendo a: (a) abandono permanente de los estudios universitarios, (b) ramas de conocimiento (Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias, Arte y Humanidades e Ingenierías y Arquitectura), (c) rendimiento académico y (d) género. Los participantes abandonaron sus estudios en la Universidad de La Laguna (ULL), la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) y la Universidad de Huelva (UHU). En la Tabla 1 se muestran las características sociodemográficas de la muestra.

Tabla 1

Características de la muestra

Variable	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias de la Salud	Ciencias	Artes y Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	Total
	n	n	n	n	n	N
Sexo						
Mujer	2	4	2	2	2	12
Hombre	8	2	4	3	4	21
Universidad						
ULL	3	4	2	3	2	14
UNIZAR	6	2	4	1	2	15
UHU	1	-	-	1	3	4

Nota: *N* = 33. Edades comprendidas entre los 22 y los 50 años (*M* = 30.303; *DT* = 6.989).

Instrumento

Se aplicó para la recogida de datos la entrevista estructurada, ya que es la estrategia óptima para ahondar en las causas y valoraciones personales acerca de los motivos del abandono de los estudios universitarios. Este tipo de entrevistas permite recoger información de una forma sistematizada e igualitaria entre las personas entrevistadas.

Procedimiento de recogida de datos, ética y análisis de datos

Las entrevistas se efectuaron a través de *Google Meet* o llamadas telefónicas. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal (CEIBA) de la Universidad de La Laguna (CEIBA2021-3079). El análisis de contenido se ha efectuado a través del ATLAS.Ti versión 9, optando por la G*rounded Theory* y utilizando el Método de Comparación Constante (MCC).

Resultados

Los relatos de los estudiantes se centran en que no son solo los factores académicos (desconocimiento de la titulación, bajas calificaciones y problemas de rendimiento en algunas asignaturas, dificultades para adaptarse a la metodología de aprendizaje, falta de hábitos de estudio, etc.) los que determinan en última instancia el abandono, sino otras variables de tipo personal o emocional (cambio de domicilio, distanciarse de las familias, soledad, responsabilidades laborales, tener que convivir con otras personas desconocidas, tener que hacer nuevas amistades, tener que compaginar estudios y trabajo, problemas económicos de la familia, etc.). Además del rendimiento previo, las carencias de información y orientación que tienen muchos estudiantes que acceden a la universidad suelen ser factores precursores del abandono de los estudios que tienen muchos estudiantes.

Discusión y Conclusiones

El análisis de los relatos de los participantes en el estudio refleja que son diversos los factores que concurren en la vida de los estudiantes cuando acceden a la universidad y que determinan su adaptación, permanencia o, por el contrario, el abandono de la educación superior. Se confirma también en la investigación la importancia de las transiciones académicas y la trascendencia que tiene el primer curso en las trayectorias formativas de los estudiantes, donde los cambios respecto a otras etapas o experiencias formativas, genera un contexto poco favorable que conlleva al planteamiento de abandonar (Álvarez et al., 2011; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017).

Impacto y transferencia

Los resultados del estudio son esclarecedores de una realidad compleja que viven los estudiantes que acceden a los estudios universitarios y que se ven rodeados de multitud de factores de muy difícil conciliación en muchos casos. Así, los resultados obtenidos, deberían ser un referente de interés a la hora de diseñar sistemas y programas de orientación al alumnado, tanto de bachillerato como de universidad, dirigidos a facilitar la adaptación al alumno y el desarrollo de sus proyectos formativos y profesionales.

Referencias bibliográficas

Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. *Issues in Educational Research, 31*(3), 661–678. https://acortar.link/GkiR2S

Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1), 15-27. https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.74

Álvarez-Pérez, P.R., & López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma, 38*(1), 48-71. https://acortar.link/F1zS3x

Fernández-Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España.* Ministerio de Universidades. https://acortar.link/V08Tfl

Gómez-Gallego, M.G., Pérez de los Cobos, A. P., & Gómez-Gallego, J. C. G. (2021). Identifying Students at Risk to Academic Dropout in Higher Education. *Educ. Sci., 11*, 427. https://doi.org/10.3390/educsci11080427

Holliman, A.J., Martin, A.J., & Collie, R.J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology, 38*(6), 785-799. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835

Viale-Tudela, H.E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria, 8*(1), 59–76. https://doi.org/10.19083/ridu.8.366

SIMPOSIO

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN?

Èlia López Cassà
Universitat de Barcelona, España
elialopez@ub.edu

Resumen simposio

En la actualidad la educación emocional se ha convertido en uno de los grandes desafíos de la escuela actual, ya que debe educar a los estudiantes tanto en lo académico como en lo emocional. Desde esta perspectiva, un gran número de aportaciones científicas apoyan la idea de que desarrollar competencias emocionales en todas las etapas educativas conlleva beneficios significativos no tan solo en la mejora de los aprendizajes escolares y del rendimiento académico, sino también en aspectos personales y sociales. A su vez, hay más expertos que se manifiestan favorables a la necesidad de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo emocional, así como destacan la inclusión de la educación emocional de forma continua y experiencial en los planes de estudios. En este simposio se recogen diferentes aportaciones y se presenta el estado de la cuestión sobre lo que hemos aprendido de la educación emocional a partir de diferentes investigaciones realizadas en el ámbito educativo. Además, se proporcionan nuevas aproximaciones para trabajar las competencias emocionales en los distintos niveles educativos con el objetivo de ofrecer continuidad en el campo de la investigación y transferencia educativa. En este trabajo se incluyen cinco contribuciones. En la primera y segunda contribución se presentan los efectos de la aplicación de un programa de educación emocional para la mejora de las competencias emocionales, la prevención de los comportamientos violentos, así como para la promoción de la salud y el bienestar emocional de los estudiantes. En la tercera y cuarta contribución se ofrecen diferentes posibilidades didácticas que aporta la educación musical en el desarrollo de las competencias emocionales, y adicionalmente, la aplicación de un videojuego diseñado para mejorar estas competencias en los y las estudiantes, considerando la participación e implicación del conjunto de la comunidad educativa. En la última contribución, se analiza la influencia de la dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones y su incidencia en la intervención tutorial en los estudiantes de la educación secundaria. En definitiva, las contribuciones que se presentan en este simposio tienen como denominador común: el profundo impacto que tienen los programas de educación emocional en el ámbito educativo, y las valiosas herramientas educativas y didácticas aplicables en los centros educativos para el desarrollo de competencias emocionales y la mejora del bienestar personal y social. Por lo que se confirma la necesidad de plantear la educación emocional en el ámbito educativo como una formación básica y primordial que ofrezca los recursos personales necesarios para afrontar los retos de la vida y, por consiguiente, que asegure el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes, futuros ciudadanos de nuestra sociedad.

Palabras clave: educación emocional, competencias emocionales, programas educativos, educación primaria, educación secundaria

Abstract

Nowadays, emotional education has become one of the great challenges of today's schools, as they must educate students both academically and emotionally. From this perspective, a large number of scientific contributions support the idea that the development of emotional competencies at all educational stages brings important benefits not only in improving school learning and academic performance but also in personal and social aspects. At the same time, more and more experts are in favor of the need for educational intervention to promote emotional development, as well as highlighting the inclusion of emotional education continuously and experientially in the curricula. This symposium brings together different contributions and presents state-of-the-art on what we have learned about emotional education from different research carried out in the field of education. In addition, new approaches to working on emotional competencies at different educational levels are

provided to offer continuity in the field of research and educational transfer. This book includes five contributions. The first and second contributions present the effects of the application of an emotional education program for the improvement of emotional competencies, the prevention of violent behavior, as well as for the promotion of emotional competencies. The third and fourth contributions offer different didactic possibilities provided by music education in the development of emotional competencies and, additionally, the application of a video game designed to improve these competencies in students, considering the participation and involvement of the entire educational community. The last contribution analyses the influence of the emotional dimension in the decision-making process and its repercussions on tutorial intervention in secondary school students. In short, the contributions presented in this symposium have a common denominator: the profound impact that emotional education programs have in the educational field, and the valuable educational and didactic tools applicable in educational centers for the development of emotional competencies and the improvement of personal and social well-being. All of this confirms the need to consider emotional education in the educational field as a fundamental training that offers the personal resources necessary to face the challenges of life and, consequently, to ensure the integral development and well-being of students, future citizens of our society

Keywords: emotional education, emotional competencies, educational programs, primary education, secondary education, secondary education

Impacto de un programa de educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales

Núria Garcia-Blanc[1]
Raquel Gomis[1]
Èlia López-Cassà[2]
[1] *Universitat de Lleida, España*
[2]*Universitat de Barcelona, España*
Nuria.garcia@udl.cat

Resumen

La educación emocional se destaca como fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, centrándose en el desarrollo de competencias emocionales de conciencia, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En el presente trabajo se analizan los efectos de la aplicación de un programa de educación emocional en el desarrollo emocional de niños y niñas de la educación primaria. Se ha contado con una muestra de 1540 estudiantes de diferentes centros educativos de la etapa de primaria. El estudio se basa en una investigación cuasi experimental con grupo control y grupo experimental. Para medir las variables de estudio se utilizaron distintos instrumentos: Escala de Observación del Desarrollo Emocional, CDE 9-13 y cuestionarios semiestructurados. En relación a los análisis de datos, para los estudiantes de 1º a 3º, se utilizaron modelos lineales mixtos mientras que para los estudiantes de 4º a 6º se aplicó una ANOVA de medidas repetidas mixtas. En ambos casos, se exploraron las diferencias considerando el tiempo (pretest y postest), el grupo (control y experimental) y el género. En cuanto a los resultados se observaron mejoras significativas en algunas competencias emocionales, así como diferencias significativas relacionadas con el género. La eficaz adaptación del programa durante la pandemia de COVID-19 ilustra su capacidad para responder a contextos desafiantes, enfatizando la relevancia de integrar la educación emocional de forma continua y experiencial en los planes de estudios. Los resultados refuerzan la importancia de considerar la educación emocional como un elemento esencial en el desarrollo integral del alumnado Esta aproximación no solo mejora el bienestar personal y social de los estudiantes, sino que también evidencia su capacidad para transformar positivamente la comunidad educativa, alentando un entorno de aprendizaje más inclusivo y comprensivo. Además, los hallazgos sugieren la importancia de continuar y expandir estos esfuerzos en la educación secundaria, con el objetivo de dotar de continuidad al proceso de educación emocional.

Palabras Clave: Educación Emocional, Competencias Emocionales, Educación Primaria

Abstract

Emotional education is highlighted as fundamental for the integral development of students, focusing on the development of emotional competencies of awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and competencies for life and well-being. This paper analyses the effects of the application of an emotional education program on the emotional development of primary school children. A sample of 1540 students from different primary schools was used. The study is based on quasi-experimental research with a control group and an experimental group. Different instruments were used to measure the study variables: Emotional Development Observation Scale, CDE 9-13, and semi-structured questionnaires. About the data analysis, linear mixed models were used for students from 1st to 3rd grade, while a mixed repeated measures ANOVA was applied for students from 4th to 6th grade. In both cases, differences were explored considering time (pretest and posttest), group (control and experimental), and gender. In terms of results, significant improvements in some emotional competencies were observed, as well as significant gender-related differences. The effective adaptation of the program during the COVID-19 pandemic illustrates its ability to respond to challenging contexts, emphasizing the relevance of integrating education and training in the context of the COVID-19 pandemic

Key Words: Emotional Education, Emotional Competencies, Primary Education

Introducción

La educación emocional es un objeto de gran interés y necesidad en la comunidad educativa. Una forma de abordar este problema es a través de programas educativos específicos para desarrollar competencias emocionales.

Las competencias emocionales se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes esenciales para percibir, comprender, regular y expresar emociones en diferentes contextos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). En el corazón de este campo se encuentra el modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), quienes diferencian conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y las ajenas; la regulación emocional definida como la habilidad para manejar y ajustar las emociones de manera efectiva; la autonomía emocional entendida como un concepto amplio que incluye constructos como la autoestima, la automotivación, resiliencia, etc…, enfocándose en la adaptación y fortaleza personal; la competencia social entendida como la capacidad de interactuar tomando en consideración las habilidades de comunicación o la resolución de conflictos con la finalidad de fomentar relaciones saludables y efectivas y por último las competencias para la vida y el bienestar caracterizadas como la capacidad de tomar decisiones responsables, buscar apoyo y contribuir activamente al bienestar propio y de la sociedad.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, y considerada como Fuente de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2009). Su finalidad es preparar al alumnado a los diferentes desafíos de la vida, contribuyendo a la mejora de su bienestar personal y social. Este proceso se extiende a lo largo de toda la vida y abarca todos los contextos (familia, escuela y comunidad), y se lleva a cabo mediante la aplicación práctica y el desarrollo continuo de habilidades. (Bisquerra, 2000; Bisquerra y Chao, 2021).

Existen diferentes estudios que muestran la relevancia que tienen las emociones con la mejora de la convivencia escolar, relaciones interpersonales, desarrollo personal y social, constatándose que el desarrollo de competencias emocionales es un elemento transformador dentro de la comunidad educativa (Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015; Keefer et al., 2018).

El objectivo general de esta contribución es analizar el impacto de un programa de educación emociona en el desarrollo de competencias emocionales, teniendo en cuenta el género en una muestra de estudiantes de primaria.

En referencia al programa, se trata de un conjunto de actividades educativas organizadas en cinco bloques distintos, correspondientes a las cinco competencias emocionales. La metodología adoptada por el programa es vivencial y participativa, mediante un diseño secuencial y sistemático, se pretende que se extienda a lo largo de los niveles académicos, con una duración mínima de diez horas por curso, aunque se recomienda que se extienda durante todo el año académico y se integre en la hora de tutoría (López-Cassà, 2023). Es preciso mencionar que los tutores que implementan la presente propuesta, reciben formación por parte de expertos en el tema a tratar.

En este estudio se pretende aportar evidencias de los efectos del programa en las competencias emocionales del alumnado para valorar su posible continuidad en la etapa de la educación secundaria.

Método

Análisis de datos

Se trata de un diseño cuasi-experimental con una muestra de estudiantes de todos los cursos de educación primaria, con grupo control y experimental. En relación a los análisis de datos, para los estudiantes de 1º a 3º, se utilizaron modelos lineales mixtos mientras que para los estudiantes de 4º a 6º se aplicó una ANOVA de medidas repetidas mixtas. En ambos casos, se exploraron las diferencias considerando el tiempo (pretest y postest), el grupo (control y experimental) y el género.

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 1540 estudiantes de primaria de diferentes puntos de España. Incluyó 773 alumnos de primero a tercer curso (52.1% chicos y 47.9% chicas) y 767 estudiantes de cuarto a sexto curso (50,9% chicos y 49,1% chicas).

Instrumentos

- Escala de Observación del Desarrollo Emocional (Adaptada de Filella et al., 2014): Se aplicó en el alumnado de primer ciclo y consta de 41 ítems y utiliza una escala Likert de 5 puntos. Evalúa las cinco competencias emocionales propuestas por GROP.

- Cuestionario de Desarrollo Emocional [CDE 9-13] (Pérez-Escoda et al., 2021): se aplicó en el alumnado de segundo y tercer ciclo y se utilizó para medir las cinco competencias emocionales propuestas por el GROP. Consta de 41 ítems evaluados en una escala Likert de 11 puntos.
- Cuestionarios semiestructurados *ad hoc* para la evaluación de proceso y final de la implementación del programa destinado al profesorado y alumnado participante.

Resultados

En relación al primer curso de educación primaria, se observaron mejoras significativas en la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social. Además, se destaca una interacción Grupo-Tiempo con un aumento significativo en las puntuaciones de competencia social y competencias para la vida y el bienestar para el grupo experimental.

En relación al segundo curso, se observaron cambios significativos en conciencia emocional y autonomía emocional en el postest del grupo experimental. Después de la intervención, las niñas de dicho grupo mostraron puntuaciones más altas que los niños en competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En tercer curso, el grupo experimental registró mejoras significativas en conciencia emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Además, se reportaron mejoras significativas en la regulación emocional en comparación con el grupo control.

En relación a los resultados de 4º a 6º curso, se observó un incremento significativo en la conciencia emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar, así como en la competencia global. Además de una tendencia a la significación de la regulación emocional y la autonomía emocional.

En cuanto a las diferencias por género, las niñas mostraron valores más altos en la conciencia emocional y competencias sociales. Además, se encontró una interacción Grupo-Tiempo significativa en conciencia emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar y en la escala de competencia emocional global. Estas mejoras se observaron en el grupo experimental en comparación con el grupo de control.

Respecto a la evaluación de la implementación del programa, tanto los docentes como el alumnado manifestaron su satisfacción y la utilidad de cada una de las actividades, con una visión de continuidad tanto presente como futura.

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio constituyen una nueva evidencia de que las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante programas de educación emocional.

Las mejoras en las diferentes competencias son congruentes con hallazgos anteriores (Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015), enfatizando la importancia de un enfoque continuo y vivencial en la educación emocional.

Existen interesantes diferencias por género las cuales subrayan la necesidad de adaptar la educación emocional para abordarlas, en línea con estudios previos (Keefer et al., 2018).

Futuras investigaciones podrían incluir estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo.

Este estudio evidencia la eficacia del programa de competencias emocionales en los estudiantes y confirman la necesidad de plantear la educación emocional en los distintos niveles educativos como una formación básica y primordial para el desarrollo integral del alumnado.

Impacto y transferencia

Conviene destacar que la implementación del programa coincidió con la pandemia de COVID-19, demostrándose así su relevancia y flexibilidad. Hoy por hoy, muchos son los centros que continúan aplicando este programa, destacando la capacidad del mismo de adaptarse a contextos desafiantes.

Además, la investigación se extiende más allá de la recogida de datos, incluyendo un asesoramiento y seguimiento continuo por parte de los miembros del grupo de investigación, con la finalidad de enraizar el proyecto en las escuelas, ofreciendo un sentido de continuidad (Bisquerra y Chao, 2021).

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*: Praxis.

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Bisquerra, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). La educación emocional: de la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 1(1), 7-8 https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.3

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N.; Agulló Morera, M. J., & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, *16,* (1), 76-89. https://doi.org/10.15581/004.26.125-147

Keefer, K., Parker, J., & Saklofske, D. H. (2018*). Emotional intelligence in education. Integrating research with practice*. Springer.

López-Cassà, E. (Coord.). (2023). *Desarrollo de la competencia emocional en la educación primaria, El Programa del GROP revisado y evaluado*. Cuadernos de Pedagogía.

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., & Alegre, A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE_9–13). *Education Science*, 11, 704. https://doi.org/10.3390/educsci11110704

Weissberg, R. P., Durlak, J. a, Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice,* 3–19. https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-001

Análisis del Impacto de Competencias Emocionales en la Violencia Escolar y Ansiedad: Post-Intervención

Raquel Gomis.[1]
Josefina Álvarez-Justel.[2]
Jon Berastegui-Martínez[3]
Agnès Ros-Morente[1]
[1] *Universitat de Lleida, España*
[2] *Universitat de Barcelona, España*
[3] *Universidad del País Vasco, España*
raquel.gomis@udl.cat

Resumen

La violencia en entornos escolares ha originado preocupación a nivel internacional, especialmente en vista de las cifras alarmantes de agresiones. Informes recientes, como el de la UNESCO en 2019, señalan que aproximadamente el 32% de los estudiantes ha sido víctima de acoso escolar. La violencia escolar no solo genera un ambiente negativo, sino que también impacta el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes. Las competencias emocionales, que permiten reconocer, comprender, expresar y regular emociones propias y ajenas, juegan un papel crucial en la prevención de comportamientos violentos y la promoción de un clima escolar positivo. Además, la reducción de la ansiedad entre los estudiantes es otro beneficio potencial de los programas de competencias emocionales, que puede ser un factor contribuyente a la violencia escolar. En este estudio se realizó un diseño cuasi-experimental con una muestra de 767 estudiantes de educación primaria, divididos en un grupo experimental y un grupo de control. Se utilizaron tres cuestionarios para evaluar competencias emocionales, ansiedad estado y violencia escolar. Se utilizó el "Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE 9-13)" para evaluar competencias emocionales, la subescala de ansiedad estado del "Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)" para medir la ansiedad, y el "Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)" para evaluar la violencia escolar. Se realizó un análisis de mediación multigrupo mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) para investigar la relación entre competencia emocional y violencia escolar mediada por la ansiedad. Se encontró una correlación negativa significativa entre la competencia emocional y la violencia escolar en ambos grupos, tanto experimental como en control. Además, se observó una relación inversa entre la competencia emocional y la ansiedad estado en ambos grupos. Los efectos directos de la competencia emocional sobre la violencia fueron más significativos que los efectos indirectos a través de la ansiedad. Los resultados respaldan la hipótesis de que niveles más altos de competencia emocional se asocian con una menor presencia de violencia escolar, aunque la ansiedad parece influir parcialmente en esta relación. En conclusión, los resultados indican la importancia de fomentar las competencias emocionales para reducir la violencia escolar. La implementación de programas de competencias emocionales en las escuelas es una estrategia efectiva para abordar la ansiedad y reducir la violencia escolar. Estos hallazgos subrayan la relevancia de incorporar programas de competencias emocionales en las escuelas para promover un ambiente escolar seguro y positivo. La transferencia de estos resultados a la formación de docentes y políticas educativas podría contribuir a la creación de entornos escolares más saludables y propicios para el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: *educación afectividad, violencia, angustia, enseñanza primaria*

Abstract

Violence in school environments has raised international concern, especially in light of alarming assault figures. Recent reports, such as UNESCO in 2019, indicate that approximately 32% of students have been victims of bullying. School violence not only fosters a negative atmosphere but also impacts students' social, emotional, and academic development. Emotional competencies, which involve recognizing, understanding, expressing, and regulating one's own and others' emotions, play a crucial role in preventing violent behaviors and promoting a positive school climate. Furthermore, reducing anxiety among students is another potential benefit of emotional competency programs, which could be a contributing factor to school violence. This study employed a quasi-experimental design with a sample of 767 primary education students, divided into an experimental group and a control group. Three questionnaires were used to assess emotional competencies, state anxiety, and school violence. The "Emotional Development Questionnaire (EDQ 9-13)" was used to evaluate emotional competencies, the state anxiety subscale of the "State-Trait Anxiety Inventory (STAI)" to measure anxiety, and the "Revised School

Violence Questionnaire (CUVE-R)" to assess school violence. A multi-group mediation analysis using Structural Equation Models (SEM) was conducted to investigate the relationship between emotional competency and school violence mediated by anxiety. A significant negative correlation was found between emotional competency and school violence in both the experimental and control groups. Additionally, an inverse relationship between emotional competency and state anxiety was observed in both groups. The direct effects of emotional competency on violence were more significant than the indirect effects of anxiety. The results support the hypothesis that higher levels of emotional competency are associated with less school violence, although anxiety seems to partially influence this relationship. In conclusion, the findings indicate the importance of fostering emotional competencies to reduce school violence. Implementing emotional competency programs in schools is an effective strategy for addressing anxiety and reducing school violence. These findings underscore the relevance of incorporating emotional competency programs in schools to promote a safe and positive school environment. Transferring these results to teacher training and educational policies could contribute to creating healthier school environments conducive to students' overall development.

Keywords: *emotional education, violence, anguish, primary education*

Introducción

Hay una preocupación internacional hacia la violencia en entornos escolares y las medidas preventivas, especialmente ante las recientes cifras de agresiones. Informes como el de la UNESCO en 2019 indican que aproximadamente el 32% de los estudiantes ha sido víctima de acoso escolar.

Desde un punto de vista educativo, la violencia escolar no solo genera un ambiente negativo, sino que también tiene un impacto en el desarrollo social y emocional de los estudiantes (Fabri et al., 2022), así como en su desempeño académico (Kim et al., 2020). Se ha observado que, a mayor violencia en la escuela, peor es la calidad del clima de aula (Benbenishty et al., 2016).

Las competencias emocionales son habilidades fundamentales que permiten a las personas reconocer, comprender, expresar y regular sus propias emociones, así como también comprender y manejar las emociones de los demás de manera efectiva (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). En el contexto de la violencia escolar, estas competencias juegan un papel crucial en la promoción de un clima escolar positivo y en la prevención de comportamientos violentos.

Investigaciones como la realizada por Gong et al. (2022) y Ros-Morente et al. (2017) han destacado la importancia de las competencias emocionales en la reducción de la violencia escolar y la promoción del bienestar estudiantil. La capacidad de los estudiantes para identificar y regular sus emociones puede influir significativamente en su comportamiento y en la forma en que interactúan con sus compañeros y docentes.

Además, la reducción de la ansiedad entre los estudiantes es otro beneficio potencial de estos programas, como sugiere la investigación de Sánchez-Gómez et al. (2020). La ansiedad puede ser un factor contribuyente a la violencia escolar, ya que los estudiantes que experimentan altos niveles de ansiedad pueden ser más propensos a manifestar comportamientos agresivos como una forma de enfrentar sus emociones (Gong et al. 2022).

Se ha demostrado que los programas de formación que se centran en el desarrollo de competencias emocionales tienen efectos positivos en varios aspectos del desarrollo estudiantil (Taylor et al., 2017). Estos programas pueden mejorar las competencias emocionales, promover comportamientos prosociales, reducir problemas de conducta y mejorar el rendimiento académico (Weissberg et al. ,2015).

Este estudio, se basa en el modelo de competencias emocionales del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), este modelo se basa en cinco competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Estas competencias abarcan desde la capacidad de reconocer y comprender las emociones hasta la habilidad para manejarlas efectivamente, interactuar de manera saludable y contribuir al bienestar propio y de la comunidad (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Este estudio tiene como objetivo evaluar un programa de competencias emocionales para estudiantes de educación primaria. La hipótesis que se plantea es que, después de la intervención se podrá observar una relación negativa entre las competencias emocionales y la violencia escolar, la cual estará mediada por la ansiedad.

Método

Participantes

Se trata de un diseño cuasi-experimental con una muestra de estudiantes de los cursos de 4º, 5º y 6º de educación primaria. Se estudiaron un total de 767 estudiantes primaria de diversas localidades españolas, incluyendo Lleida, Barcelona, Donostia, Navarra y Santiago de Compostela. Fueron divididos en un grupo experimental (616

participantes) y un grupo de control (151 participantes). La muestra se seleccionó mediante muestreo conveniente, con la colaboración de escuelas voluntarias. Los estudiantes respondieron encuestas antes y después de la intervención, con el consentimiento de familias y docentes.

Instrumentos

El estudio empleó tres cuestionarios:

- *Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE 9-13,* Pérez-Escoda et al., 2021): evalúa las distintas competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía emocional y competencias para la vida y bienestar. Tiene 41 ítems en total con una escala Likert de 11 puntos.
- *La subescala de ansiedad estado del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI*, Spielberger et al., 1970*)*: con 20 ítems, evalúa la ansiedad en una escala Likert de 4 puntos.
- *Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R,* Álvarez-García et al., 2011): mide la presencia de violencia en seis factores con 31 ítems, en una escala Likert de 5 puntos.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de mediación multigrupo utilizando Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) para investigar la conexión entre la competencia emocional global al inicio del estudio (pretest) y la presencia de comportamientos violentos al final (postest), considerando la ansiedad estado como mediadora en este proceso. En este análisis, se examinaron dos grupos diferentes (experimental y control) para detectar posibles disparidades en las relaciones entre las variables. Las variables exógenas y endógenas se construyeron a partir de múltiples subescalas, formando variables latentes que representan la competencia emocional y la violencia en su conjunto. Por otro lado, la ansiedad estado se introdujo como una variable observada, utilizando directamente su puntuación total correspondiente en el análisis. Este enfoque permitió explorar cómo la competencia emocional inicial se relaciona con la violencia posterior, y si la ansiedad interviene en esta relación, mientras se evalúan posibles diferencias entre los grupos estudiados.

Resultados

La competencia emocional global en el pretest se correlacionó negativamente con la presencia de violencia en el postest en los grupos de control ($\beta = -.33$, $p = .001$) y experimental ($\beta = -.12$, $p = .004$). También se encontró una relación negativa entre la competencia emocional y la ansiedad estado en el postest en ambos grupos de control ($\beta = -.41$, $p < .001$) y experimental ($\beta = -.39$, $p < .001$). Se observaron R2 significativos pero pequeños para la ansiedad estado (R2exp: .16, $p < .001$; R2control: .16, $p < .001$) y la presencia de violencia (R2exp: .02, $p < .001$; R2control: .12, $p < .001$). No hubo relación significativa entre ansiedad y violencia en el postest. Además, la competencia emocional no tuvo efectos indirectos en la violencia escolar a través de la ansiedad en ambos grupos ($\beta = -.01$, $p = .476$; $\beta = -.02$, $p = .557$). En resumen, los resultados indican que la competencia emocional global se relaciona negativamente con la presencia de violencia y la ansiedad estado en ambos grupos, aunque los efectos directos son más significativos que los efectos indirectos a través de la ansiedad.

Discusión y conclusiones

Los resultados respaldan la hipótesis planteada al evidenciar una relación negativa entre las competencias emocionales y la presencia de violencia escolar. La asociación entre niveles más altos de competencias emocionales y la disminución de la violencia respalda los hallazgos previos en la relevancia de fomentar las competencias emocionales para mejorar el bienestar y promover un entorno educativo libre de violencia (Ros-Morente et al., 2017).

Sin embargo, es importante destacar que los efectos directos de la competencia emocional sobre la violencia son más significativos que los efectos indirectos a través de la ansiedad.

Este hallazgo indica que, si bien la ansiedad puede estar relacionada con la violencia escolar, no parece mediar completamente la relación entre la competencia emocional y la violencia, esto sugiere, como analizaron Gázquez et al. (2015), que la presencia de otros factores, podrían influir en la violencia escolar.

Aun así, hay una relación negativa entre las competencias emocionales y la ansiedad y, por lo tanto, la reducción de la ansiedad sigue siendo un objetivo importante en la prevención de la violencia escolar y en el bienestar del alumnado. Al mejorar las competencias emocionales, se pueden reducir tanto los niveles de ansiedad como los comportamientos violentos (Sánchez-Gómez et al., 2020).

Por lo tanto, aunque es necesario considerar otros factores que puedan influir en esta relación, los resultados respaldan la importancia de implementar programas de competencias emocionales en las escuelas como una estrategia efectiva para abordar la ansiedad y reducir la violencia en el entorno escolar.

Impacto y transferencia

Los resultados de este estudio sugieren que la implementación de programas para el desarrollo de competencias emocionales en entornos escolares puede tener un impacto positivo significativo. Reducir la ansiedad y mejorar el clima escolar son aspectos clave que podrían influir en la calidad de la experiencia educativa y en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos hallazgos tienen el potencial de promover cambios en la práctica educativa, destacando la importancia de abordar las competencias emocionales de los estudiantes para prevenir la violencia y fomentar un ambiente escolar positivo y seguro. Además, la transferencia de estos resultados a la formación de docentes y políticas educativas podría contribuir a la creación de entornos escolares más saludables y propicios para el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 59-83.

Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the Causal Links between School Climate, School Violence, and School Academic Performance: A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model. *Educational Researcher, 45*(3), 197–206. https://doi.org/10.3102/0013189X16644603

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Fabbri, C., Powell-Jackson, T., Leurent, B., Rodrigues, K., Shayo, E., Barongo, V., & Devries, K. M. (2022). School violence, depression symptoms, and school climate: a cross-sectional study of Congolese and Burundian refugee children. *Conflict and health*, *16*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s13031-022-00475-9

Gázquez, J., Barragán, A., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Garzón, A., & Martos, Á. (2015). Factors Associated with School Violence: A Systematic Review. British Journal of *Education, Society & Behavioural Science, 11*(3), 1-12. https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/18084

Gong, Z., Reinhardt, J. D., Han, Z., Ba, Z., & Lei, S. (2022). Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China. *Psychiatry Research,* 314, 114649. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114649

Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., & Yu, M. (2020). Risk factors of academic performance: Experiences of school violence, school safety concerns, and depression by gender. *Child & Youth Care Forum*, 49, 725-742. https://doi.org/10.1007/s10566-020-09552-7

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E., & Alegre, A. (2021). Emotional development questionnaire for primary education (Cde_9–13). *Education Sciences, 11*(11). https://doi.org/10.3390/educsci11110704

Ros-Morente, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(1), 8–18. https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.28.NUM.1.2017.19355

Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M., & Breso, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: Una propuesta práctica en el aula. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 74–89.

Spielberger, C., Gorsuch, R. & Lushene, R. (1970). *The State-Trait Anxiety Inventory (Test Manual)*. Palo Alto, California: Consulting PsychologistsPress

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Weissberg, R. P., Durlak, J. a, Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present, and future. Handbook of Social and Emotional Learning: *Research and Practice*, 3–19.

La educación musical en la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales

Mercè Navarro Calafell[1]
Salvador Oriola Requena[1]
Josep Gustems Carnicer[1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
mercenavarro@ub.edu

Resumen

En las últimas décadas, la educación emocional ha ido adquiriendo importancia en la formación integral que reciben los alumnos en escuelas de primaria e institutos de secundaria. Este tipo de educación mantiene muchas analogías con la educación musical, ya que la práctica de la música refuerza la autoconfianza, favorece la expresión de las emociones, la comunicación, el desarrollo de la empatía y la escucha activa. También, la práctica musical colectiva es una actividad claramente motivadora que, a su vez, promueve la integración social y la cohesión grupal, favoreciendo buenas relaciones en el aula. En este contexto, diversas investigaciones publicadas en los últimos años han demostrado que tocar o cantar en grupo repercute positivamente en la autoestima que los jóvenes tienen de sí mismos, haciendo que cada alumno/a se sienta imprescindible como miembro único del grupo.

Por todos estos motivos, la educación emocional y la musical se pueden trabajar de forma transversal en los distintos contextos educativos formales (escuela infantil, primaria, secundaria, universidad) y no formales (escuelas de música y conservatorios, asociaciones corales, bandas, etc.). De esta forma, se podrá formar a personas competentes emocionalmente, y como consecuencia, mejorar su bienestar personal y social.

Des de la neurociencia, la música en todas sus vertientes (audición, interpretación y creación) es considerada un potente estimulador cerebral; las personas ante la percepción y el procesamiento de cualquier tipo de melodía activan un significativo número de zonas cerebrales. Con la práctica musical, se activa la amígdala y otras zonas cerebrales encargadas de despertar y evocar emociones. Las neurociencias y concretamente la neuroeducación, conscientes de dicha potencialidad tanto a nivel cognitivo como emocional, muestran cada vez más interés por la música como recurso neuroeducativo en la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales.

Con este artículo pretendemos ofrecer al lector un marco conceptual básico y unas reflexiones teórico-prácticas centradas en conocer diferentes posibilidades didácticas que aporta la educación musical en la consolidación de las competencias emocionales. Para ello se proponen algunas actividades musicales que desarrollen los cinco grupos de competencias involucradas en la educación emocional: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las orientadas a la vida y el bienestar. Con todo ello, se espera ahondar en el conocimiento de los fenómenos emocionales propios y de los otros, identificando sus emociones, mejorando su control, fomentando unas buenas relaciones interpersonales y previniendo las emociones negativas para mejorar el bienestar personal y social.

Palabras clave: educación musical, educación emocional, competencias emocionales.

Abstract

In recent decades, emotional education has been gaining importance in the comprehensive training that students receive in primary schools and secondary schools. This type of education maintains many analogies with musical education, since the practice of music reinforces self-confidence, favours the expression of emotions, communication, the development of empathy and active listening. Also, collective musical practice is a motivating activity that, in turn, promotes social integration and group cohesion, favouring good relationships in the classroom. In this context, various research published in recent years has shown that playing or singing in a group has a positive impact on the self-esteem that young people have of themselves, making each student feel essential as a unique member of the group.

For all these reasons, emotional and musical education can be worked transversally in different formal educational contexts (nursery school, primary school, secondary school, university) and non-formal ones (music schools and conservatories, choral associations, bands, etc.). In this way, emotionally competent people can be trained, and consequently, improve their personal and social well-being.

From neuroscience, music in all its aspects (listening, interpretation, and creation) is considered a powerful brain

stimulator; when people perceive and process any type of melody, they activate a significant number of brain areas. With musical practice, the amygdala and other brain areas responsible for awakening and evoking emotions are activated. Neurosciences and specifically neuroeducation, aware of this potential at both a cognitive and emotional level, show increasing interest in music as a neuroeducation resource in the acquisition and development of socio-emotional skills.

With this article, we intend to offer the reader a basic conceptual framework and some theoretical-practical reflections focused on knowing the different didactic possibilities that musical education provides in the consolidation of emotional competencies. To this end, some musical activities are proposed that develop the five groups of competencies involved in emotional education: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competencies, and those oriented to life and well-being. With all this, it is expected to deepen the knowledge of one's emotional phenomena and those of others, identifying their emotions, improving their control, promoting good interpersonal relationships, and preventing negative emotions to improve personal and social well-being.

Keywords: musical education, emotional education, emotional competencies.

Introducción

Durante muchas décadas, y aún en la actualidad, en el campo de la educación se han priorizado los aprendizajes de tipo académico como son las matemáticas y las letras, frente a otros más difíciles de cuantificar como las artes o los aprendizajes socioemocionales. Con la aparición en la década de los ochenta de las inteligencias múltiples, se empieza a reconocer que cada persona a lo largo de su vida, además de aprender cifras y letras, desarrolla otros tipos de inteligencia entre los cuales se encuentra la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, es decir, conocerse mejor a uno mismo y relacionarse con los demás de forma adecuada, base fundamental de la archiconocida **inteligencia emocional**. Este tipo de inteligencia, nace como tal, en la década de los noventa y con el paso del tiempo, a través de la **educación emocional y sus competencias**, ha ido adquiriendo más relevancia dentro del mundo educativo y del mundo laboral. Esta relevancia se debe a los beneficios que aporta a alumnos de centros educativos y a trabajadores de empresas como, por ejemplo; aumentar la motivación, mejorar los resultados académicos, el rendimiento laboral y la convivencia, etc.

Por otra parte, la conexión entre neurociencia, música y educación emocional es un campo que ha ganado interés en los últimos años. Diversas áreas cerebrales, como la corteza auditiva, el sistema límbico y la amígdala, estarían involucradas en la percepción y procesamiento de la música. Una revisión bibliográfica en este campo nos lleva a la conclusión que la música tiene un profundo impacto en el cerebro y, por ello, puede usarse como un recurso neuroeducativo eficaz para entrenar el cerebro de forma holística y mejorar la interconexión neuronal, lo cual repercute en la formación integral de las personas, así como en su bienestar, tanto personal como social (Kimura, 1964; Despins, 1996; Crowe, 2004; Levitin, 2006; Bueno, 2019; Janzen et al., 2019; Oriola et al., 2021).

La formación puede convertirse en uno de los factores más determinantes por lo que respecta a la adquisición de competencias emocionales. Pero ¿a qué nos referimos con el término competencias emocionales? Las competencias emocionales son «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2003: 21). Todas estas competencias se organizan en torno a dos grandes grupos:

- las competencias de tipo **intrapersonal** (conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para identificar y regular las propias emociones), y
- las competencias de tipo **interpersonal** (reconocer las emociones de los demás y poder establecer unas buenas relaciones sociales).

Cada uno de estos dos grupos acoge distintas competencias, las cuales se pueden agrupar en torno a cinco bloques, tal y como se observa en la figura 1.

La adquisición y consolidación de las diferentes competencias socio-emocionales se alcanzará gracias a una educación emocional significativa, que se define como un «proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral

de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social» (Bisquerra, 2003: 27).

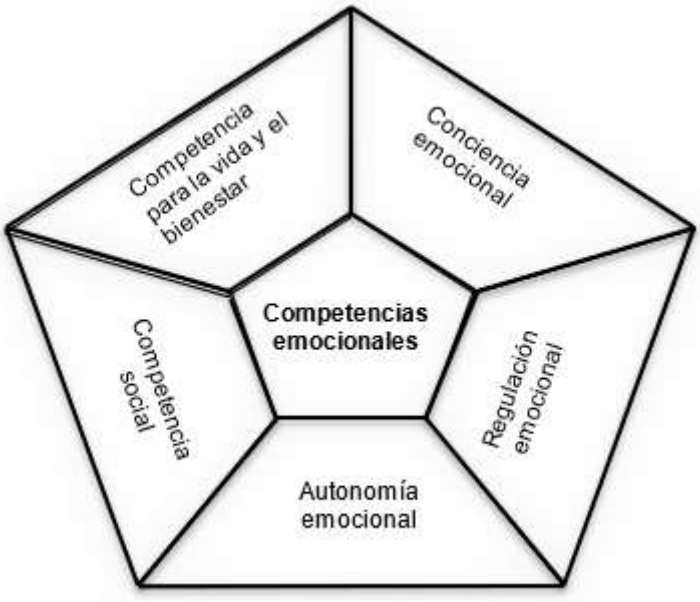


Figura 1.
Competencias emocionales según el marco teórico del GROP

Una herramienta muy potente para desarrollar y mejorar las competencias emocionales es la **educación musical**. El alumno, además de aprender aspectos musicales, puede aprender a utilizar la música como recurso para mejorar sus estados emocionales, su sensibilidad, las relaciones interpersonales o la empatía, aumentando de esta forma su bienestar individual y social, que es el fin último de la educación emocional. También, la práctica musical colectiva es una actividad claramente motivadora y que repercute positivamente en la **autoestima** que los jóvenes tienen de sí mismos, tal y como han demostrado diversas investigaciones publicadas en los últimos años (Kokotsaki & Hallam, 2007; Hinshaw et al., 2015; Mellor, 2013). Concretamente, Oriola et al. (2018) presentan resultados similares obtenidos en una muestra adolescente de 600 músicos amateurs practicantes de canto coral en Catalunya o bandas en Valencia, coincidiendo parcialmente con los resultados obtenidos por Calderón (2015) de una muestra de 234 participantes en colonias musicales en diferentes lugares del estado español.

El mundo digital ofrece muchos recursos de audiciones que trabajan distintas emociones muy interesantes para trabajar en el aula como el Proyecto *Emocionario musical* (http://www.auladeelena.com/p/proyecto-emocionario-musical.html) o *Músiques classificades per emocions*, de la Xarxa telemática Educativa de Catalunya (https://xtec.gencat.cat/ca/recursos/media/radio/biblioteca/musiques-emocions/).

Competencias emocionales y educación musical

A continuación, a partir de la definición de cada competencia emocional, presentamos una serie de propuestas y reflexiones educativas musicales que pueden ser útiles para la consecución de éstas:

- **Competencias sobre la conciencia emocional:** capacidad para percibir y etiquetar las propias emociones y las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

  PROPUESTA DE ACTIVIDADES MUSICALES:

  - Este tipo de competencias las podemos trabajar y desarrollar a través de la **audición activa:** enseñar a los alumnos a escuchar todo tipo de música de forma sensitiva, expresiva y consciente (Calderón, 2014).

- También podemos trabajar este tipo de competencias a través de la **creación e interpretación musical** enseñando a los alumnos a utilizar la música como lenguaje para exteriorizar aquello que sentimos.

- **Competencias sobre la regulación emocional:** utilización adecuada de las emociones, lo que supone establecer una buena interconexión entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

  PROPUESTA DE ACTIVIDADES MUSICALES:

  - Para mejorar la regulación emocional utilizaremos la música como un recurso de distracción conductual para generar emociones positivas ante el estrés y las dificultades. Cada alumno puede elaborar de forma crítica una **selección de audiciones** propias que sirvan como una especie de «botiquín» musical. Este tipo de uso musical es especialmente útil en la adolescencia, donde los alumnos, gracias a la omnipresencia de los dispositivos móviles, tienen acceso a todo tipo de música desde cualquier lugar y en cualquier momento (Trallero, 2013).

- **Competencias sobre la autonomía emocional**: relacionadas con la autogestión, entre las que encontramos la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

  PROPUESTA DE ACTIVIDADES MUSICALES:

  - La autoestima se puede mejorar y reforzar en la clase de música gracias a la **interpretación colectiva** de canciones, piezas instrumentales, danzas, etc., haciendo que cada alumno se sienta imprescindible como miembro único del grupo. Algunos estudios demuestran que el hecho de aumentar la formación musical en el currículum escolar es directamente proporcional a la mejora de la autoestima por parte de los alumnos participantes (Rickard et al., 2012). Concretamente, el estudio de Navarro et al. (2019) evaluó los niveles de autoestima a partir de la práctica en un conjunto instrumental escolar (piano, violoncelo y flabiol y tamboril) en alumnos de 6º curso de educación primaria. Los resultados revelaron niveles altos de autoestima, especialmente en chicas.

- **Competencias de índole social:** capacidad para mantener buenas relaciones interpersonales, lo cual implica tener habilidades sociales, comunicarse de forma efectiva, respeto, asertividad, etc.

  PROPUESTA DE ACTIVIDADES MUSICALES:

  - La participación en conjuntos musicales, bandas o coros fomenta la colaboración y la comunicación entre los estudiantes. Trabajar juntos para lograr un rendimiento musical exitoso requiere habilidades sociales y emocionales, como la paciencia, la escucha activa y la capacidad de trabajar en equipo.
  - En cualquier actividad grupal, la **comunicación**, tanto verbal como no verbal, será el nexo de unión entre los diferentes miembros del grupo.

- **Competencias para la vida y el bienestar:** capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables con el objetivo de afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales.

  PROPUESTA DE ACTIVIDADES MUSICALES:

  - Enseñar las diferentes posibilidades que presenta **la música como recurso de entretenimiento y gozo estético**, para que de esta forma los alumnos fuera de las aulas puedan utilizarla de forma significativa.

Discusión y conclusiones

Con este artículo hemos intentado que el lector conozca con detalle algunas de las múltiples posibilidades didácticas que ofrece la educación musical para la consecución de una sólida educación emocional. Utilizando la música de forma adecuada, como recurso didáctico, dentro de cualquier clase (inglés, educación física, etc.) aportamos a los alumnos una formación integral en la que se incluye además de aprender a conocer (conocimientos) y aprender a hacer (habilidades), aprender a ser y aprender a vivir con los demás (conductas) que serían de acuerdo con el informe Delors- los cuatro pilares fundamentales de la educación del futuro.

Impacto y transferencia

Con el fin de garantizar la educación musical en la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales de todas las personas, ésta no solo se deberá trabajar en los diferentes contextos educativos formales (escuela infantil, primaria, secundaria, universidad) sino también en los no formales (escuelas de música y conservatorios, asociaciones corales, bandas, etc.). De esta forma, se podrá afrontar el analfabetismo emocional y mejorar su bienestar personal y social a lo largo de sus vidas.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 21*(1), 7-43.

Bueno, T. D. (2019). *Neurociencia para educadores.* Ediciones Octaedro.

Navarro, M., & Gustems, J. (2019). Autoestima en Alumnat de Primària, a partir de la Pràctica de Conjunt Instrumental. *Artseduca, 24*, 15-24. http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.2

Calderón, D. (coord.) (2014). *Expressió musical a primària*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Calderón, D., Gustems, J. & Calderón, C. (2015). Las competencias personales y sociales en las colonias musicales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 12*, 52-71. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.47157

Crowe, B. J. (2004). *Music and soulmaking: Toward a new theory of music therapy*. Scarecrow Press.

Despins, J. P. (1996). *La música y el cerebro*. Gedisa.

Eerola,T., Friberg, A., & Bresin, R. (2013). Emotional expression in music: contribution, linearity, and additivity of primary musical cues. *Frontiers in Psychology*, *4*(487), 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00487

Hinshaw, T., Clift, S., Hulbert, S., & Camic, P. (2015). Group singing and young people's psychological well-being. *International Journal of Mental Health Promotion, 17*(1), 46-63. https://doi.org/10.1080/14623730.2014.999454

Janzen T., & Thaugh M. (2019). Cerebral Organization of Music Processing. En: M.H. Thaug & D. Hodges (ed.), *Music and Brain*. Oxford University Press, (pp. 89-121).

Kimura, D. (1964). Left-right differences in the perception of melodies.*Quarterly Journal of Experimental Psychology*,*16*(4), 355-358. https://doi.org/10.1080/17470216408416391

Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of particiative music making. *Music Education Research, 9*(1), 93-109. https://doi.org/10.1080/14613800601127577

Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin.

Mellor, L. (2013). An Investigation of Singing, Health and Well-being as a Group Process. *British Journal of Music Education, 30*(2), 177-205. https://doi.org/10.1017/S0265051712000563

Oriola, S., Gustems, J., & Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 15*, 153-173. https://doi.org/10.5209/RECIEM.58813

Oriola, S., Gustems, J., & Navarro, M. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, *2*(1), 22-29. https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576

Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, *31*(3), 292-309. https://doi.org/10.1177/0255761411434824

Trallero, C. (2013). Música, una terapia para el estrés docente. En: J. Gustems (ed.), *Arte y bienestar*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona (pp. 61-73).

La importancia de las familias en el desarrollo de las competencias emocionales: Evidencias a través del programa Happy

María Priego Ojeda[1]
Núria García Blanc[1]
Felicidad Barreiro Fernandez[2]
Gemma Filella Guiu[1]
[1] *Universitat de Lleida, España*
[2] *Universidad de Santiago de Compostela, España*
maria.priego@udl.cat

Resumen

Las familias desempeñan un papel clave en la promoción y desarrollo de las habilidades emocionales en niños y niñas. Además de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en entornos educativos, la participación activa de las familias en estos programas es crucial para maximizar los impactos positivos en la salud y bienestar de los estudiantes. Desde la perspectiva educativa, numerosas contribuciones científicas respaldan la idea de que el desarrollo de competencias emocionales a lo largo de las diversas etapas educativas conlleva beneficios significativos no solo a nivel académico, como la mejora del rendimiento, sino también en aspectos personales y sociales, como la promoción del comportamiento prosocial y la creación de un clima de aula positivo. Incluir a las familias en estos programas parece tener un impacto positivo que se extiende más allá del ámbito escolar, generando beneficios en el contexto familiar. Sin embargo, la participación de las familias en estos programas es limitada debido a diversas razones, como la falta de tiempo por parte de los padres y las dificultades para mantener una continuidad en la intervención.

Por otro lado, nuevas aproximaciones para trabajar las competencias emocionales en el aula emplean herramientas interactivas como videojuegos para facilitar el aprendizaje. Estas aplicaciones se presentan como instrumentos útiles y motivadores para los niños, estimulando su participación en los programas. El presente estudio tiene dos objetivos principales: primero, aplicar la herramienta educativa llamada Happy 8-12, un videojuego diseñado para mejorar las competencias emocionales en alumnos de primaria; segundo, involucrar a las familias en el proyecto mediante el videojuego Happy for Families, con el fin de potenciar los efectos positivos del primer programa. Para ello, con una muestra de 90 alumnos de primaria (42 niños que juegan con sus padres y en el colegio, y 47 niños que juegan solo en el colegio), se evaluarán las competencias emocionales de los niños antes y después de la aplicación del programa, con el objetivo de identificar diferencias entre ambos grupos. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las competencias emocionales, especialmente en autonomía, vida y bienestar, así como en la competencia emocional total. Estos hallazgos subrayan la importancia de incluir a las familias en programas destinados a fomentar las habilidades socioemocionales de los niños, maximizando así los efectos positivos de estos programas y fomentando un papel activo de la familia en la educación emocional de sus hijos.

Palabras clave: familias, educación emocional, competencias emocionales, juegos serios, programas educativos

Abstract

Families play a key role in promoting and developing emotional skills in boys and girls. In addition to fostering the development of socio-emotional skills in educational environments, the active involvement of families in these programs is crucial to maximize positive impacts on the health and well-being of students. From an educational perspective, numerous scientific contributions support the idea that the development of emotional competencies throughout different educational stages brings significant benefits not only at an academic level, such as improved performance, but also in personal and social aspects, such as promoting prosocial behavior and creating a positive classroom environment. Including families in these programs seems to have a positive impact that extends beyond the school setting, generating benefits in the family context. However, family participation in these programs is limited due to various reasons, such as parents' lack of time and difficulties in maintaining continuity in the intervention.

On the other hand, new approaches to working on emotional competencies in the classroom make use of interactive tools such as video games to facilitate learning. These applications are presented as useful and motivating tools for

children, encouraging their participation in the programs. This study has two main objectives: first, to implement the educational tool called Happy 8-12, a video game designed to improve emotional competencies in elementary school students; second, to involve families in the project through the video game Happy for Families, with the aim of enhancing the positive effects of the first program. To achieve this, with a sample of 90 elementary school students (42 children playing with their parents at home and in school, and 47 children playing alone in school), emotional competencies of the children will be assessed before and after the program's implementation, with the goal of identifying differences between the two groups. The results showed significant improvements in emotional competencies, especially in autonomy, life, and well-being, as well as in the overall emotional competence. These findings underscore the importance of including families in programs aimed at promoting the socio-emotional skills of children, maximizing the positive effects of these programs, and encouraging an active role for families in the emotional education of their children.

Keywords: families, emotional education, emotional competences, serious games, educational programs

Introducción

Constantemente se observa que las contribuciones científicas destacan la necesidad de incorporar la educación emocional en la educación formal, reconociendo sus beneficios en la escuela y su valor pedagógico en la formación y el desarrollo personal y social de los estudiantes. Diversos estudios confirman que la educación emocional contribuye a la adquisición de habilidades socioemocionales, la creación de un clima positivo en el aula y la prevención de la violencia y el acoso escolar (Díaz-López et al., 2019; Midgett et al., 2017; Ruvalcaba-Romero et al., 2017), así como a la reducción de la conflictividad y el estrés en los alumnos (Domitrovich et al., 2017; Estrada-Fernández et al., 2023; Pérez-López et al., 2021; Ros-Morente et al., 2017), y a la mejora del rendimiento académico (Greenberg et al., 2017; Pulido y Herrera, 2017; Sporzon, López-López, 2021).

En la actualidad, nuevas propuestas de intervención en los centros educativos buscan aplicar herramientas más dinámicas para trabajar las competencias emocionales, haciendo uso de videojuegos y aplicaciones interactivas para motivar a los alumnos. Algunos estudios, como los programas Aislados (Cejudo et al., 2020), Spock (Cejudo et al., 2019) y EmoTIC (Barrera et al., 2021), han demostrado resultados positivos en la mejora de las habilidades emocionales al utilizar estas herramientas.

A pesar de la importancia de estos programas y su implementación en los centros educativos, es crucial destacar el papel vital que juega la familia en el desarrollo de las competencias emocionales de sus hijos (Cabello et al., 2021; Turculet & Tulbure, 2014), siendo un agente importante de socialización (Huayamave et al., 2019). Promover mejoras en los padres y madres tiene un impacto significativo no solo en su propio bienestar emocional, sino también en la salud emocional de sus hijos, como evidencian numerosos programas que se centran en la mejora de las competencias emocionales de los padres para obtener beneficios a nivel familiar (Havighurst & Kehoe, 2017; Sanders et al., 2014).

En la actualidad, son escasos los programas de educación emocional desarrollados en los centros educativos que involucran activamente a las familias en el proceso. Además, entre estos programas, las intervenciones que hacen uso de herramientas como videojuegos son prácticamente inexistentes. Por ello, el presente estudio tiene dos objetivos primordiales: evaluar el programa Happy 8-12 (Filella et al., 2018) para la mejora de competencias emocionales dentro de los centros escolares y observar si la participación activa de las familias desde casa en dicho programa mediante el videojuego Happy for Families incrementará los efectos positivos del programa, comparando un grupo de niños que juegan tanto en el colegio como en casa con sus familias con un grupo de alumnos que solo juegan en el centro. Como hipótesis, proponemos que los alumnos que juegan no solo en el colegio, sino también conjuntamente con sus familias, reportarán mayores beneficios después del programa.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por un grupo de 90 niños, de entre 8 y 12 años de edad (M = 10.02; DT = 0.46). 42 de los alumnos jugaron tanto en el colegio como junto a sus padres en casa y 47 de ellos solo jugaron y participaron en el programa en el colegio. 52 eran niños y 38 eran niñas. De entre estos 34.4% estaban matriculados en cuarto curso, 31.2% en quinto curso y 34.4% en sexto curso.

Instrumentos

El instrumento utilizado para evaluar las competencias emocionales de los niños fue el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-9-12) de Pérez-Escoda et al. (2021). Este instrumento mide las competencias emocionales desde el marco teórico del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, en su acrónimo en catalán) y de Bisquerra y Pérez (2007), que considera cinco competencias emocionales fundamentales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias de vida y bienestar, así como una competencia emocional total. En la presente muestra, las competencias presentan unos valores de a de Cronbach óptimos desde .61 hasta .80.

Procedimiento

En primer lugar, una vez el comité ético aprobó el estudio, se estableció contacto con los centros educativos, enviando información sobre el programa. Posteriormente, se solicitó la autorización firmada de los padres y se procedió a realizar el periodo de entrenamiento con los profesores, explicando exhaustivamente el programa y las sesiones con el videojuego. El siguiente paso fue distribuir los cuestionarios a los alumnos de manera online. Una vez resuelto el pretest, los alumnos comenzaron a jugar a Happy 8-12 durante una hora y media por semana, hasta resolver los 25 conflictos del videojuego y realizando las actividades del programa de educación emocional. Asimismo, el grupo de niños que participaba junto con sus padres jugaba junto a estos en casa a Happy for Families durante al menos una sesión a la semana. Después de resolver todos los conflictos propuestos por el videojuego, el post-test fue distribuido a los alumnos para evaluar los cambios producidos por el programa.

Análisis de datos

Un análisis descriptivo de la muestra fue llevado a cabo en primer lugar para observar medias y desviaciones típicas de todas las competencias evaluadas. Posteriormente, los cambios fueron evaluados en ambos grupos mediante una prueba t pareada. Finalmente, las diferencias entre ambos grupos de alumnos fueron exploradas mediante un ANCOVA. Todos los análisis fueron elaborados en IBM 26 SPSS.

Resultados

La Tabla 1 muestra los resultados para el análisis descriptivo.

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas por grupo durante el pretest y el post-test

		Colegio + Familias		Colegio	
Variables	**Tiempo**	**Media**	**DT**	**Media**	**DT**
Conciencia emocional	Pretest	92.20	15.95	89.07	15.11
	Post-test	98.58	13.32	94.71	13.24
Regulación emocional	Pretest	65.72	21.36	64.16	17.51
	Post-test	75,07	15.31	69.91	15.80
Autonomía emocional	Pretest	31.01	9.58	29.50	6.68
	Post-test	34.77	5.34	32.21	5.45
Competencia social	Pretest	60.13	10.86	55.97	10.83
	Post-test	65.15	10.39	59.64	9.51
Competencias de vida y bienestar	Pretest	47.03	9.49	45.75	8.65
	Post-test	50.66	5.56	47.70	6.36
Competencia emocional total	Pretest	295.73	61.03	283.38	47.31
	Post-test	322.95	39.42	304.33	40.40

Para el grupo de niños que participan junto con los padres, se encuentran mejoras en todas las competencias emocionales: conciencia emocional, t (40) = -2.79, p = .008, regulación emocional, t (39) = -3.69, p < .001, autonomía emocional, t (41) = -3.30, p = .002, competencia social, t (40) = -3.64, p < .001, competencias de vida y bienestar, t (41) = -2.98, p = .005, y la competencia emocional total, t (39) = -4.10, p < .001.

Para el grupo de niños que jugó solo en la escuela, también se encuentran mejoras en las competencias de conciencia emocional, t (50) = -3.38, p < .001, regulación emocional, t (50) = -.3.24, p = .002, competencia social, t (49) = -2.73, p = .009 y competencia emocional total, t (50) = -4.41, p < .001

En cuanto a las diferencias entre ambos grupos, los resultados del ANCOVA muestran diferencias en las competencias de autonomía (F (1,90) = 4.55, p = .036), la competencia de vida y bienestar (F (1,89) = 6.23, p = .014) y la competencia emocional total (F (1,88) = 4.06, p = .047).

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo tanto la evaluación del programa Happy 8-12, un programa para mejorar las competencias emocionales de los alumnos de primaria mediante un videojuego, como la exploración de diferencias entre el grupo de niños que participó junto con sus familias, jugando en casa a Happy for Families, y el grupo de niños que solo usó el programa en la escuela.

En cuanto a los resultados encontrados en los niños del programa Happy 8-12, se observan mejoras en todas las competencias de forma individual, así como en la competencia emocional global para ambos grupos de niños. Estos resultados son consistentes con otros programas que utilizan videojuegos para implementar intervenciones que promueven la inteligencia emocional, como el programa Rethink (David et al., 2018), el videojuego Spock (Cejudo et al., 2020) o el programa EmoTIC (Barrera et al., 2021).

Por último, en cuanto a las diferencias entre los niños que participaron junto a sus familias y los niños que participaron solos, aunque ambos grupos mejoran positivamente en todas las competencias evaluadas, los niños que participaron con sus padres mostraron una mayor mejora en las competencias de autonomía emocional, vida y bienestar, y la competencia emocional global. Sabemos que las familias que juegan juntas expresan mayor satisfacción y mejor comunicación entre los miembros de la familia (Wang et al., 2018). Estos resultados ponen de manifiesto que el apoyo y la implicación de las familias afecta significativamente a la evolución de los niños en el programa y puede ser un valioso aliado para potenciar los efectos positivos de la intervención.

En conclusión, los resultados presentados en este estudio aportan evidencias preliminares de la eficacia de los videojuegos Happy 8-12 y Happy for Families para la promoción de competencias emocionales en los niños y sus padres. El uso conjunto de ambos videojuegos, favoreciendo la participación de las familias, incrementa el beneficio del programa en los niños, con un mayor crecimiento en las competencias de autonomía emocional, vida y bienestar, así como en la competencia emocional global.

Referencias bibliográficas

Barrera, U. de la, Mónaco, E., Postigo-Zegarra, S., Gil-Gómez, J.-A., & Montoya-Castilla, I. (2021). EmoTIC: Impact of a game-based social-emotional program on adolescents. PLOS ONE, 16(4), e0250384. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250384

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., Salovey, P., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Ability emotional intelligence in parents and their offspring. Current Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01617-7

Cejudo, J., López Delgado, M., & Losada, L. (2019). Effectiveness of the video game "Spock" for the improvement of emotional intelligence on psychosocial adjustment in adolescents. Computers in Human Behavior, 101, 180-186. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.028

Cejudo, J., Losada, L., & Feltrero, R. (2020). Promoting Social and Emotional Learning and Subjective Well-Being: Impact of the "Aislados" Intervention Program in Adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(2), 609. https://doi.org/10.3390/ijerph17020609

Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J., & Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. Journal of Psychology and Education, 14(2), 124-135. https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. Child Development, 88(2), 408-416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Estrada-Fernández, X., Ros-Morente, A., & Alsinet-Mora, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being. Revista de Psicología y Educación – Journal of Psychology and Education, 18(1), 62-70. https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.235

Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., & March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. Frontiers in Psychology, 9. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.02353

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning and education: adopting a public health approach. The Future of Children, 27(1), 13-32.

Havighurst, S., & Kehoe, C. (2017). The role of parental emotion regulation in parent emotion socialization: Implications for intervention. In Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes (pp. 285-307). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_12

Huayamave, K. V. G., Benavides, B. B., & Sangacha, M. M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. Apuntes Universitarios, 9(2), 61-72.

López-Cassá, E. (2007). La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Midgett, A., Doumas, D., & Johnston, A. (2017). Establishing School Counselors as Leaders in Bullying Curriculum Delivery: Evaluation of a Brief, School-Wide Bystander Intervention. Professional School Counseling, 21, 1. http://dx.doi.org/10.1177/2156759X18778781

Pérez-Escoda, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23-44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., & Alegre, A. (2021). Emotional Development Questionnaire for Primary Education (CDE_9–13). Education Sciences, 11(11), 704. https://doi.org/10.3390/educsci11110704

Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: El contexto pluricultural de Ceuta. Revista Complutense de Educación, 28(4), 1251-1265. https://doi.org/10.5209/RCED.51712

Ros-Morente, A., Filella G., Ribes, R., & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. Revista española de orientación y psicopedagogía, 28(1), 8-18.

Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88(31.1), 77-90.

Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. Clinical Psychology Review, 34(4), 337-357. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003

Turculet, A., & Tulbure, C. (2014). The Relation Between the Emotional Intelligence of Parents and Children. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.671

Wang, B., Taylor, L., & Sun, Q. (2018). Families that play together stay together: Investigating family bonding through video games. New Media & Society, 20(11), 4074-4094. https://doi.org/10.1177/1461444818767667

El poder de la dimensión emocional en las elecciones vocacionales

Josefina Álvarez-Justel[1]
Maria Priego Ojeda[2]
Núria Pérez-Escoda[1]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
[2] *Universitat de Lleida, España*
jalvarez.justel@ub.edu

Resumen

Los adolescentes se enfrentan a diversas elecciones curriculares y a transiciones académicas que requieren la toma de decisiones constante. Las emociones juegan un papel muy relevante en la toma de decisiones, y pueden favorecer o dificultar el proceso. En el presente estudio se analiza la influencia de la dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones, su relación con otras dimensiones implicadas (cognitiva y social), partiendo de la convicción de que la toma de decisiones es un proceso integral y tridimensional. A su vez se analiza la relación de la dimensión emocional con una serie de variables sociodemográficas, como el género, el curso y el tipo de centro. En el estudio participaron 519 estudiantes de 4º de educación de la ESO y de 2º de Bachillerato a los que se les aplicó la escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria (ETDC-S). Los resultados obtenidos confirman que la dimensión emocional influye, de forma significativa, en el proceso de toma de decisiones, se observa una estrecha relación con las dimensiones cognitiva y social de la toma de decisiones y se perciben diferencias significativas en la dimensión emocional en función del género y del tipo de centro, pero no respecto al curso académico. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de un mayor acompañamiento en el proceso de toma de decisiones a través de la intervención tutorial, de manera integral, teniendo cuenta todas las dimensiones implicadas en el proceso y, en especial, el acompañamiento emocional, de forma continuada y sistemática al adolescente, en relación con sus necesidades emocionales, mediante la escucha activa y empática por parte de la comunidad educativa, especialmente del profesorado-tutor y la propia familia. Para ello se recomienda diseñar programas de carácter preventivo para la mejora de la toma de decisiones, con la implicación de toda la comunidad educativa y que ayuden a desarrollar la dimensión emocional (además de las dimensiones cognitiva y social)

Palabras clave: Toma de decisiones, dimensión emocional, adolescentes, educación secundaria

Abstract

Adolescents face various curricular choices and academic transitions that require constant decision-making. Emotions play a very relevant role in decision-making and can either favour or hinder the process. This study analyses the influence of the emotional dimension in the decision-making process and its relationship with other dimensions involved (cognitive and social), based on the conviction that decision-making is an integral and three-dimensional process. In turn, the relationship of the emotional dimension with a series of socio-demographic variables, such as gender, school year, and type of school, is analysed. The study involved 519 students from the 4th year of compulsory secondary education and the 2nd year of Baccalaureate who were administered the secondary school career decision-making scale (ETDC-S). The results obtained confirm that the emotional dimension has a significant influence on the decision-making process, that there is a close relationship with the cognitive and social dimensions of decision-making, and that significant differences are perceived in the emotional dimension according to gender and type of school, but not for the academic year. These results highlight the need for greater accompaniment in the decision-making process through tutorial intervention, in a comprehensive manner, considering all the dimensions involved in the process and, in particular, the continuous and systematic emotional accompaniment of the adolescents, about their emotional needs, through active and empathetic listening on the part of the educational community, especially the teacher-tutor and the family itself. To this end, it is recommended that preventive programs be designed to improve decision-making, with the involvement of the entire educational community which helps to develop the emotional dimension (in addition to the cognitive and social dimensions).

Keywords: Decision making, emotional dimension, adolescents, secondary education

Introducción

Durante sus estudios, los adolescentes deben hacer elecciones curriculares y enfrentarse a transiciones académicas, mediante la constante toma de decisiones (Sánchez-García, 2017; Álvarez-Justel, 2017; Álvarez-Justel y Álvarez-González, 2022). Por ello, es importante, ofrecerles espacio y tiempo para la reflexión que les ayude a conocerse mejor, a analizar la información buscada y recibida, y así poder afrontar con garantías, sus decisiones, tanto académicas como profesionales.

Este estudio se basa en el modelo integral de la toma de decisiones de Álvarez-Justel (2021), que incluye tres dimensiones: *emocional, cognitiva* y *social*. Numerosos estudios confirman la importancia del impacto emocional en las elecciones vocacionales (Mayer y Salovey, 1997; Emmerling y Cherniss, 2003; Regueiro y León, 2003; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner et al., 2014; Santos et al., 2018; Álvarez-Justel, 2019, 2021; Rachel 2020; Álvarez-Justel y Pérez-Escoda, 2020; Ran et al., 2022 y Salazar-Nieto y Mejía-Rubio, 2022) y sugieren que una buena competencia emocional facilita el proceso de toma de decisiones. A su vez, los expertos en educación emocional coinciden en señalar que tras la pandemia (Covid19) se observa en los/as adolescentes el aumento de dificultades emocionales como la ansiedad, estrés, depresión, baja autoestima, disminución de relaciones personales, etc., en una etapa educativa de una gran significación a nivel personal, académica, afectivo emocional, social y profesional.

Por todo ello, los objetivos de esta investigación son: a) analizar la influencia de la dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones; b) estudiar la relación entre la dimensión emocional y las dimensiones cognitiva y social en la toma de decisiones y el total de la escala de toma de decisiones; c) estudiar la vinculación de la dimensión emocional con el género, curso y tipo de centro.

Método

Participantes

Se contó con una muestra de 519 estudiantes: 288 de 4º de ESO y 235 de 2º de Bachillerato, 222 procedían de centros públicos y 297 de centros concertados de la provincia de Barcelona, 274 de género femenino y 245 de género masculino. La muestra se seleccionó mediante muestreo conveniente, con la colaboración de centros voluntarios.

Instrumentos

Se utilizó la *Escala de toma de decisiones de la carrera en secundaria* (ETDC-S) de Álvarez-Justel (2021). Esta ofrece información en relación a las dimensiones emocional, cognitiva y social de la toma de decisiones. Consta de 15 ítems tipo Likert de 11 puntos. La fiabilidad de la escala fue de α=.86.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se efectuó un análisis factorial exploratorio de la escala, se estudió la correlación entre las dimensiones y su interrelación con el proceso de toma de decisiones mediante la correlación de Pearson, se analizaron los datos descriptivos y se llevó a cabo el contraste de medias para las variables género, curso y tipo de centro respecto a la dimensión emocional utilizando la prueba T de *Student*.

Resultados

Influencia de la dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones

El *análisis factorial exploratorio* de la escala ETDC-S, informó de 5 factores. La dimensión emocional, que corresponde a los factores 1 y 3 fue la que obtuvo más peso en el proceso de toma de decisiones (24,75% de la varianza), le siguió la dimensión social con un 19,63% (factores 4 y 5) y finalmente la dimensión cognitiva con un 14,11% (factor 2).

Relación entre la dimensión emocional y las dimensiones cognitiva y social en la toma de decisiones y el total de la escala de toma de decisiones.

Se observaron relaciones significativas y positivas entre las dimensiones emocional, cognitiva y social: dimensión emocional y cognitiva (.676), dimensión cognitiva y social (.671) y dimensión emocional y social (.634). También se encontró una correlación significativa entre la dimensión emocional y el resto de las dimensiones y el total de

la escala de toma de decisiones: dimensión emocional y Total TD (,825), dimensión cognitiva y Total TD (.748) y dimensión social y Total TD (.675).

Vinculación de la dimensión emocional con el género, curso y tipo de centro

En las tablas 1, 2 y 3 se presentan los resultados de los análisis de los descriptivos y de contrastación de medias, para la dimensión emocional, a través de la prueba T de *student*:

Tabla 1.

Descriptivos y diferencias de género en la dimensión emocional de la toma de decisiones

	Chicas (n=274)		Chicos (n=245)		t	gl	Sig.
	X	Ds	X	Ds			
Dimensión emocional	46,73	9,61	48,90	9,50	2,579	517	,010

Tabla 2.

Descriptivos y diferencias en función del curso

	4º ESO (n=288)		2º Bachillerato (n=235)		t	gl	Sig.
	X	Ds	X	Ds			
Dimensión emocional	47,73	9,84	47,79	9,36	0,065	517	,948

Tabla 3.

Descriptivos y diferencias en función del tipo de centro

	Público (n=222)		Concertado (n=297)		t	gl	Sig.
	X	Ds	X	Ds			
Dimensión emocional	46,67	9,43	48,57	9,69	2,241	517	,025
Total toma de decisiones	98,72	17,52	94,42	17,15	2,793	517	,005

Se observan diferencias estadísticamente significativas para la *variable género* en la dimensión emocional de la toma de decisiones (p=,010), a favor de los chicos. Respecto al *curso*, no se aprecian diferencias significativas. Sin embargo, el *tipo de centro* presenta diferencias estadísticamente significativas a favor de los centros concertados, tanto en el total de toma de decisiones (p=,005) como en la dimensión emocional (p=,025).

Discusión y conclusiones

Se confirma el planteamiento teórico del modelo integral de la toma de decisiones de Álvarez-Justel (2021) y los resultados de estudios previos, que revelan la presencia de las tres dimensiones (emocional, cognitiva y social) en el proceso de toma de decisiones (Gomes y Cordeiro, 2016; Keelin, et al., 2019; Kim, et al.,2016). Asimismo se constata que, en los procesos de toma de decisiones en los adolescentes que cursan secundaria, la dimensión emocional es muy relevante. Estos resultados están en consonancia con otros estudios previos (Emmerling y Cherniss, 2003; Markic, 2009; Di Fabio y Kenny, 2012; Lerner et al., 2014; Wichary et al., 2016; Gomes-Cordeiro, 2016; Keelin et al., 2019; Álvarez-Justel, 2019; 2021).

En relación con la vinculación entre las tres dimensiones de la toma de decisiones (emocional, cognitiva y social), se halló una fuerte interrelación entre ellas en el alumnado de secundaria. Esto significa que, a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones, tiene tanto peso la emoción como la cognición y la dimensión social. A similares conclusiones llegaron Emmerling y Cherniss, (2003) y más recientemente Keelin et al. (2019), Álvarez-Justel (2019; 2021) entre otros/as.

Otro de los hallazgos de este estudio son las diferencias de *género* y *tipo de centro* en la dimensión emocional de la toma de decisiones. Los chicos dan más importancia a la dimensión emocional. Respecto al *tipo de centro*, el alumnado de centros concertados se manifiesta más acompañado en su proceso de toma de decisiones y da más relevancia a la dimensión emocional que el alumnado de centros públicos. Paralelamente, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la dimensión emocional respecto al *curso académico.* El alumnado de 2º de bachillerato presenta el mismo nivel de competencia emocional que el alumnado de 4º de ESO. Estos resultados sorprenden porque se partía del supuesto que la madurez emocional mejoraba y era más relevante con la edad y el nivel de estudios. En este sentido cabía esperar una mayor preparación para la toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. Esto podría ser objeto de nuevos estudios que analicen los factores que pueden estar

incidiendo en el desarrollo emocional de los adolescentes. Estos resultados están en línea con los encontrados en otros estudios (Santana y Feliciano, 2011; Fouad et al, 2016; Wichary et al., 2016; Simonovic et al., 2017; Lim y You, 2019) que han puesto de manifiesto la relevancia de estas variables en la toma de decisiones vocacional del alumnado de secundaria.

Es importante ser prudentes a la hora de generalizar los resultados atendiendo a que el muestreo se efectuó con criterios de accesibilidad, lo que permite sugerir la necesidad de nuevos estudios con otras muestras.

Impacto y transferencia

Los resultados de este estudio sugieren que para afrontar de forma plena la toma de decisiones vocacional, además de las dimensiones cognitiva y social, es preciso atender la dimensión emocional por su influencia e impacto en el proceso de decisión.

Así, se estima necesaria una adecuada intervención tutorial para favorecer la toma de decisiones de forma integrada (emocional, cognitiva y social). En relación con la dimensión emocional, se precisa atender especialmente: la conciencia emocional, la gestión de las emociones, la autonomía emocional, y las competencias de vida y bienestar. Para ello, se debe garantizar un verdadero acompañamiento emocional al adolescente por parte del profesorado-tutor y las familias y, se requiere la implementación de programas para la mejora de la toma de decisiones, con la implicación de toda la comunidad educativa, que ayuden a desarrollar las competencias necesarias para asumir el proceso decisorio desde las dimensiones emocional, cognitiva y social.

En la figura 1, se presentan los elementos básicos para el diseño de un programa de Toma de Decisiones, según el modelo integral de Álvarez-Justel (2021).



Figura 1.

Elementos básicos de un programa para la mejora de la Toma de Decisiones según el modelo integral de Toma de Decisiones (Álvarez-Justel, 2021)

Referencias bibliográficas

Álvarez-Justel, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89. https://doi.org/10.6018/j/298521

Álvarez-Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277

Álvarez-Justel, J. (2021). Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S). *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 19(3), 605-624 https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.4322

Álvarez-Justel, J. y Pérez-Escoda, N. (2020). La dimensión emocional en el proceso de toma de decisiones. *Comunicación y Pedagogía*, 323-324, 50-56.

Álvarez-Justel, J., Filella, G. y Pérez-Escoda, N. (2020). Variables asociadas a la toma de decisiones académica y profesional en el alumnado de secundaria. *Revista de Orientación Educacional*, 34(65), 107- 131. https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/83152

Álvarez-Justel, J. y Álvarez-González, M. (2022). *Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención*. Pirámide.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Síntesis.

Di Fabio, A. y Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Style among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 404-414. https://doi.org/10.1177/1069072712448893

Emmerling, R. J. y Cherniss, C. (2003). Emocional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153-167. https://doi.org/10.1177/1069072703011002003

Gomes-Cordeiro, P. M. (2016). *Cognitive-Motivational Determinants of Career Decision-Making Processes: Validation of a Conceptual Model*. https://reserachgate.net/publications/303661294

Keelin, T., Schoemaker, P. y Spetzler, C. (2019). *Fundamentos para realizar buenas decisiones.* Decision Education Foundation.

Kim, S., Ahn, T. y Fouad, N. (2016). Family influence on Korean students career decisión. *Journal of Career Assessment, 24*(3), 513-526. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1069072715599403

Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P. y Kassam, K. (2014). Emotion and Decision-Making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043

Lim, S. A. y You, S. (2019). Long-term effect of parents' support of adolescent career maturity. *Journal of Career Development, 46* (1), 48-61. https://doi.org/10.1177/0894845317731866

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for education (pp. 3-14). Basic Books.

Markic, O. (2009). Rationality and Emotions Indecision Making. *Interdisciplinary Descrption Complex Systems, 7* (2), 54-64.

Rachel, E. (2020). Emotional intelligence and decision-making in higher education administrators in postsecondary institutions in Eastern Tennessee. Electronic Theses and Dissertations. Paper 3742. https://dc.etsu.edu/etd/3742

Ran, Z., Zeb, S., Nisar, F., Yasmin, F., Poulova, P. y Haider, S. A. (2022). The impact of emotional intelligence on career decision-making difficulties and generalized self-efficacy among university students in China. Psychology Research and Behavior Management, 15, 865-874. https://doi.org/10.2147/PRBM.S358742

Regueiro, R. y León, O. G. (2003), Estrés en situaciones cotidianas. Psicothema, 15 (4), 533-538. https://www.redalyc.org/pdf/727/72715404.pdf

Salazar-Nieto, D. y Mejía-Rubio, A. (2022). La inteligencia emocional y su relación con la toma de decisiones en adolescentes. Revista Ocronos, V (1). http://revistamedica.com/inteligencia-emocional-decisiones-adolescentes

Sánchez-García, M. F. (coord.)., Álvarez-González, M., Arraiz, A., Ceinos, C., Fernández-Rey, E., Sabirón, F., Sobrado, L. M. y Suárez, M. (2017). Orientación para el desarrollo profesional. UNED.

Santana, L. y Feliciano, L. (2011). Percepción y apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones. *Revista Educación, 355,* 493-519

Santos, A., Wang, W. y Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. Journal of Vocational Behavior, 107, 295-309. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.008

Simonovic, B., Stupple, E., Gale, M., y Sheffield, D. (2017). Stress and risky decision-making: Cognitive reflection, emotional learning or both. *Journal of Behavioral Decision Making, 30,* 658-665. https://doi.org/10.1002/bdm.1980

SIMPOSIO

LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: CLAVES PARA UN AVANCE SOSTENIBLE DESDE EL TRABAJO EN RED EN EL ÁMBITO LOCAL

Marta Sabariego Puig
Universitat de Barcelona, España
msabariego@ub.edu

Resumen simposio

La participación de la infancia y la adolescencia (NNA) en los espacios de toma de decisiones es un reto de un valor social indiscutible, en pro de comunidades más justas y democráticas, coherentes con la agenda 2030. Actualmente, las Administraciones locales que atienden este derecho de la ciudadanía infanto-adolescente como principio de la política pública ya no son una anécdota. Y lo hacen desde una doble dimensión de dicho derecho: la participación personal, como miembros de la ciudadanía activa; y la social, por su compromiso y corresponsabilidad comunitaria, estableciendo escenarios, planes y plataformas de participación de NNA, incluso definidos con ellas y ellos. La participación de NNA como pilar de la política pública requiere de un hacer transversal e intersectorial, coherente y consistente que posibilite cristalizar una representación de estos colectivos como ciudadanía capaz y comprometida con su entorno, su comunidad y la promoción de los derechos de la infancia y adolescencia. Así mismo, el ecosistema de participación ha de tener estructuras y redes de coordinación que fortalezcan la calidad de las prácticas de ciudadanía, garantizando la implicación sostenible de niños, niñas y adolescentes en la cogobernanza de las instituciones y del municipio.

Desde la perspectiva de la sostenibilidad, abordarlo así insta a aunar fuerzas, a una labor en red, intermunicipal, con la implicación e interlocución de todos los agentes, entidades y en el territorio, para la inclusión de NNA como ciudadanía que toma parte y partido en los diferentes temas del entorno; para su reconocimiento como colectivo capaz de configurar las decisiones públicas; y para trascender su potencial transformador en la comunidad, incidiendo en las líneas de gobierno y en el ecosistema social, comunitario y educativo. Solo así y con experiencias sostenidas en el tiempo se logrará una participación inclusiva de NNA en redes ciudadanas, y prácticas y espacios de participación significativos e implicativos en tiempos y contextos formales e informales.

Este simposio surge con el propósito de aportar evidencias del valor del trabajo corresponsable entre la sociedad y con la comunidad universitaria, para avanzar de forma sostenible e innovar en la participación de NNA con estos propósitos. Fruto del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación, ChildCity (RTI2018-098821-B-I00), y el proyecto en curso, WetakePart (PID2022-136267NB-I00), su objetivo es visibilizar, compartir y discutir acciones estratégicas para un mayor avance en este ámbito, más sostenible, más vinculante y con mayor impacto en los municipios e instituciones socioeducativas participantes. Cada aportación ilustra una estrategia que se explica desde el punto de vista teórico y metodológico para concluir, a modo de cierre, con el valor de su impacto y propuestas para avanzar en el desarrollo sostenible de la participación de NNA en los municipios.

Palabras clave: Participación ciudadana; Jóvenes; Infancia; Colaboración; Desarrollo sostenible.

Abstract

The participation of children and adolescents in decision-making spaces is a challenge of indisputable social value, in favour of fairer and more democratic communities, consistent with the 2030 agenda. Currently, local administrations that address this right of child and adolescent citizenship as a principle of public policy are no longer an anecdote. And they do so from a double dimension of this right: personal participation, as members of active citizenship; and social participation, through their commitment and community co-responsibility, establishing scenarios, plans and platforms for the participation of children and adolescents, including those

defined with them. The participation of children and adolescents as a pillar of public policy requires a cross-cutting and intersectoral, coherent and consistent approach that makes it possible to crystallise a representation of these groups as capable citizens committed to their environment, their community and the promotion of the rights of children and adolescents. Likewise, the participation ecosystem must have coordination structures and networks that strengthen the quality of citizenship practices, guaranteeing the involvement of children and adolescents in the co-governance of the institutions in which they participate and of the municipality.

From the perspective of sustainability, this approach calls for joining forces, inter-municipal networking, with the involvement and dialogue of all agents, entities and in the territory, for the inclusion of children and adolescents as citizens who take part and take sides in the different issues of the environment; for their recognition as a group capable of shaping public decisions; and to transcend their transformative potential in the community, influencing the lines of government and the social, community and educational ecosystem. Only in this way and with sustained experiences over time will we achieve inclusive participation of children and adolescents in citizen networks, and meaningful and meaningful participation practices and spaces in formal and informal times and contexts.

The purpose of this symposium is to provide evidence of the value of co-responsible work between society and the university community, in order to advance in a sustainable and innovative way in the participation of children and young people for these purposes. As a result of the work carried out within the framework of the research project ChildCity (RTI2018-098821-B-I00) and de current project WetakePart (PID2022-136267NB-I00), its objective is to make visible, share and discuss strategic actions for greater progress in this area, more sustainable, more binding and with greater impact on the participating municipalities and socio-educational institutions.

Each contribution illustrates a strategy that is explained from a theoretical and methodological point of view, concluding with proposals and guidelines on how to promote an intersectoral and cross-cutting strategy, building bridges with other actors to advance the participation of children and adolescents in the municipalities.

Keywords: Citizen Participation; Youth; Children; Cooperation; Sustainable Development.

INTRODUCCIÓN DEL SIMPOSIO

Este simposio surge con el propósito de aportar evidencias del valor del trabajo corresponsable entre la sociedad y con la comunidad universitaria, para avanzar de forma sostenible e innovar en la participación de NNA. Pretende ofrecer un espacio para visibilizar, compartir y discutir acciones estratégicas en este ámbito derivadas de dos proyectos de investigación interuniversitarios para un avance más sostenible, más vinculante y con mayor impacto en los municipios e instituciones socioeducativas participantes. Las aportaciones que se presentan ilustran cómo implicar a los colectivos ciudadanos y diferentes departamentos o áreas de la Administración local, en tanto que marco estructural y organizativo clave, para fortalecer el ecosistema de participación de NNA en los municipios. Son las siguientes:

- FORTALEZAS Y DIFICULTADES DEL TRABAJO EN RED PARA LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS INFANCIAS. Aitor López González; Héctor S. Melero e Inés Gil-Jaurena. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

Se trata de un trabajo desarrollado de manera colaborativa para conocer la realidad participativa de la ciudadanía infantil que pone en valor la coordinación, conexión y cooperación entre diversos agentes municipales y comunitarios como un eje relevante que se articula en dos mecanismos: el trabajo en red intermunicipal de la Red de Infancia y Adolescencia (RIA) y el trabajo en red intramunicipal de las Comisiones de Participación Infantil y Adolescente (COPIA) del Ayuntamiento de Madrid.

- LA GOBERNANZA BOTTOM-LINK PARA UN TRABAJO EN RED QUE FOMENTA DE FORMA SOSTENIBLE LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LA CIUDAD. Ana Belén Cano-Hila; Marta Sabariego Puig y Antonio Ruiz Bueno. Universitat de Barcelona, España.

Esta aportación tiene el doble objetivo de explorar qué tipo de trabajo en red es el que permite avanzar hacia un fomento sostenible de la participación de NNA en la ciudad, y cuáles son sus características; y, por otro lado, presentar un caso de una experiencia ilustrativa de este tipo de gobernanza. En concreto, se presenta el estudio del Consejo de infancia y adolescencia de Avilés (CIAA) como práctica significativa e inclusiva de participación ciudadana con implicación infantil y adolescente en el plano local.

- LOS TALLERES PARTICIPATIVOS. UNA ESTRATEGIA DE COLECTIVA PARA FORTALECER LAS OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. Ferran Crespo i Torres; Marta B. Esteban Tortajada; Elena Noguera Pigem; Maria Rosa Buxarrais Estrada y Miquel Martínez Martín. Universitat de Barcelona, España.

En esta contribución se presenta el valor del taller participativo como una estrategia para fortalecer la participación de niñas, niños y adolescentes en el ámbito municipal. Su objetivo es explorar las representaciones sociales alrededor de este ejercicio, a la vez que caracterizar las oportunidades participativas a partir de un mapa de prácticas sociales de participación.

- CARTOGRAFÍA PARTICIPATIVA: NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES ACTIVOS EN LA MEJORA DE SU PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS SOCIOEDUCATIVOS. Ana M. Novella Cámara; Laia Ferrús-Vicente; Montse Paya Sánchez; Ana Ayuste González; Diego Mansilla Devia. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

En esta contribución se presenta la estrategia de la Cartografía como herramienta diagnóstico-reflexiva que abre un espacio para la metaparticipación con niñas, niños y adolescentes de centros socioeducativos no escolares, potenciando que se involucren en la mejora de su participación mientras participan activamente. La estrategia de la cartografía adopta un enfoque exploratorio y diagnóstico previo al proceso de codiseño, con una perspectiva amplia que abarca a diversas entidades socioeducativas asociadas a la Plataforma Infancia en España, que trabajan con niñas y niños en situación de vulnerabilidad.

Fortalezas y dificultades del trabajo en red para la promoción de la participación de las infancias[2]

López González, Aitor[1]
Melero, Héctor S.[1]
Gil-Jaurena, Inés[1]
[1]*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*
aitorlopezgonzalez@edu.uned.es

Resumen

La sociedad adultocéntrica basada en relaciones de dominación etaria condiciona las estructuras y los espacios institucionales de participación infantil y adolescente. De este modo y bajo esta premisa, el trabajo en red emerge como estrategia institucional para potenciar las oportunidades de la infancia y la adolescencia en su participación comunitaria, institucional y en la gobernanza. Este proceso de investigación ha contado con la constitución de un Grupo Motor (2021-2022), formado por investigadoras/es del Grupo de investigación INTER de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y figuras técnicas de ámbito municipal de la Comunidad de Madrid. El trabajo desarrollado de manera colaborativa para conocer la realidad participativa de la ciudadanía infantil ha puesto en valor la coordinación, conexión y cooperación entre diversos agentes municipales y comunitarios como un eje relevante que se articula en dos mecanismos; nos referimos al trabajo en red intermunicipal de la Red de Infancia y Adolescencia (RIA) y el trabajo en red intramunicipal de las Comisiones de Participación Infantil y Adolescente (COPIA) del Ayuntamiento de Madrid. Ambas acciones son complementarias.

El análisis de estas estrategias de trabajo en red engloba las ventajas que genera potenciar espacios de participación infantil mediante el intercambio de experiencias, la articulación de estructuras participativas (inter e intra) municipales de continuidad o la incidencia en políticas de infancia. Del mismo modo, nos muestra las dificultades que deben afrontar los municipios, entre ellas: medir el impacto de las actuaciones del trabajo en red, la organización jurídica de una estructura supramunicipal o la carencia de una cultura política que incluya de manera transversal la participación de las infancias.

El impacto de esta estrategia en la participación inclusiva de las infancias en las instituciones democráticas a nivel local queda reflejado en la proyección de una participación de la infancia y adolescencia consolidada en los municipios, que puede llegar a superar las dificultades mediante la promoción de una cultura de participación ciudadana a través de la coordinación y cooperación de los diversos agentes que conforman la red.

Palabras clave: Participación, infancia, administración local, gobierno municipal

Abstract

Adult-centrism based on relations of age domination conditions institutional structures and spaces for child and adolescent participation. Thus, and under this premise, networking emerges as an institutional strategy to enhance the opportunities for children and adolescents in their community, institutional and governmental participation. This research process has led to the constitution of a Driving Group (2021-2022), made up of researchers from the INTER research group of the National University of Distance Education (UNED) and technicians from various municipalities of the Community of Madrid. The work carried out collaboratively to understand the participatory reality of child citizenship has placed value on the coordination, connection and cooperation between different municipal and community agents as a relevant axis that is articulated in two mechanisms: the inter-municipal networking of the Childhood and Adolescence Network (RIA) and the intra-municipal networking of the Commissions for Child and Adolescent Participation (COPIA) of the Madrid City Council. Both actions are complementary.

The analysis of these networking strategies identifies the advantages of promoting spaces for child participation through the exchange of experiences, the articulation of participatory (inter and intra) municipal structures, the continuity or impact on child and adolescent participation policies. It also shows us the difficulties faced by the municipalities, including measuring the impact of networking actions, the legal organization of a supra-municipal

2 Proyecto “Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza’’ (RTI2018-098821-B-I00), perteneciente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-22. Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. (https:// www.ub.edu/infanciayparticipacion)

structure or the lack of a political culture that includes child participation in a cross-cutting manner.

The impact of this strategy on the inclusive participation of children in democratic institutions at the local level is reflected in the projection of a consolidated participation of children and adolescents in the municipalities that can overcome difficulties by promoting a culture of citizen participation through the coordination and cooperation of the different agents that make up the network.

Keywords: Participation, childhood, local administration, municipal government

Introducción

Teniendo presente la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) como punto de salida para la promoción de la participación infantil (Cussiánovich & Martínez, 2017; Martínez & Sauri, 2006), necesitamos seguir insistiendo en que esta participación se desarrolla en una sociedad adultocéntrica, donde las relaciones de dominación entre grupos etarios se han instalado históricamente en el imaginario social con una incidencia material y simbólica (Morales & Magistris, 2019). Es evidente que dicha tarea, la promoción de la participación infantil, no puede abordarse de forma aislada y puntual, sino que requiere de un trabajo coordinado y continuo desde distintos espacios y agentes; es decir, una tarea para ser abordada desde el trabajo en red.

Durante el proceso de investigación desarrollado en el marco del proyecto "Infancia y Participación." Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza" (RTI2018-098821-B-I00) de 2019 a 2022, que ha permitido conocer y analizar los procesos, mecanismos y experiencias de participación infantil en municipios españoles, se generaron grupos motores formado por personas investigadoras de las Universidades y personal técnico de los Ayuntamientos. En el caso del grupo motor de la Comunidad de Madrid, formado por investigadores/as del Grupo INTER de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y técnicos/as de varios municipios, emergió, como uno de los elementos esenciales, "la valoración del trabajo en red para potenciar las oportunidades participativas de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en la comunidad, las instituciones y la gobernanza" (Gil-Jaurena, 2022, p. 5). De esta manera podemos valorar el trabajo en red en dos aspectos:

- Trabajo intermunicipal, desarrollado a través de la Red de Infancia y Adolescencia (RIA), entendido como un órgano supramunicipal formado por 22 ayuntamientos pertenecientes a la Comunidad de Madrid y Castilla La Mancha.
- Trabajo intramunicipal, de carácter interdepartamental e interdistrital desarrollado en el Ayuntamiento de Madrid como medio de planificación y coordinación de la estructura participativa de las Comisiones de Participación Infantil y Adolescente (COPIA), que se desarrolla en los 21 distritos que componen la ciudad.

Ambos enfoques son complementarios y esenciales para potenciar la participación infantil en las instituciones municipales, que ofrecen un enfoque coordinado y continuo de los diferentes espacios y agentes que se ven involucrados.

Método

La segunda fase del proyecto de investigación, entre las diversas líneas metodológicas para el diagnóstico de la participación infantil y adolescente en los municipios, establece la constitución de equipos motores para garantizar la viabilidad de la investigación y el codiseño de técnicas de recogida de información. Como se puede observar en la tabla 1, en 2021 se establece el grupo motor de la Comunidad de Madrid formado por el equipo de investigación de la UNED y las figuras técnicas de cuatro municipios: Madrid, Rivas Vaciamadrid, Getafe y la Mancomunidad de Mejorada del Campo-Velilla de San Antonio.

Tabla 1

Sesiones del Grupo Motor de la Comunidad de Madrid

	Fecha	Trabajo desarrollado
Sesión 1	18 junio 2021	Presentación del equipo y participantes. Discusión de ideas, expectativas, forma de trabajo, etc. del Grupo Motor.
Sesión 2	20 julio 2021	Revisión de instrumentos: entrevista. Posibles temas para talleres participativos. Cómo involucrar a NNA en Grupo Motor.
Sesión 3	10 septiembre 2021	Planificación de la recogida de información: grupos de discusión. Organización de taller participativo
Sesión 4	22 octubre 2021	Información sobre eventos del proyecto y sobre cómo va la recogida de información. Cómo plantean el nuevo curso en cada municipio.
Sesión 5	03 diciembre 2021	Organización de grupo de discusión intermunicipal 11 diciembre en Rivas y taller participativo
Sesión 6	04 febrero 2022	Devolución de resultados y valoración taller participativo anterior y grupo de discusión intermunicipal. Planificación taller adultocentrismo con Circula Cultura. Planificación Fase 3.
Sesión 7	04 marzo 2022	Taller "Desmontando el poder adulto" – impartido por Circula Cultura

Nota: Adaptado del texto Gil-Jaurena, I. (coord.) (2022). *Ciudadanía de la infancia e iniciativas para su participación en la Comunidad de Madrid. Informe de resultados* (inédito).

Durante este proceso de trabajo ha ido emergiendo el valor del trabajo colaborativo en las redes intermunicipales y la necesidad de una estrategia intramunicipal que transversalice la participación de las infancias en el municipio (Melero et al., 2023).

Resultados

A continuación, vamos a valorar las ventajas y fortalezas obtenidas del trabajo en red intermunicipal que se desarrolla en la Red de Infancia y Adolescencia (RIA):

- Reflexión y construcción de marcos teóricos conjuntos y de las necesidades comunes. En la RIA el bagaje en participación infantil es un sello de identidad entre sus integrantes.
- Compartir información, conocimientos y experiencias, tanto en lo instrumental (recursos) como en ámbitos legales y procedimientos (normativa).
- Rentabilidad material para los municipios y entidades locales, así como recursos de financiación a través de subvenciones.
- Representación en órganos de presentación donde se crean políticas de infancia.
- Lleva en funcionamiento 10 años y existe una continuidad y periodicidad de trabajo a nivel mensual y con comisiones de trabajo.
- Creación de estructuras supramunicipales de protagonismo infantil, como la Comisión Intermunicipal de Infancia y Adolescencia formado por niños y niñas que se reúne quincenalmente.

Las dificultades que se encuentran como red intermunicipal son las siguientes:

- Medición del impacto, a través de indicadores directos, del trabajo en red y sus beneficios para la ciudadanía de los municipios.
- La RIA carece de entidad jurídica, lo cual no pueden desarrollar costes económicos de manera común

entre los municipios.

- Extensión de la red a nivel nacional, trascendiendo a otras comunidades autónomas.
- La toma de decisiones y el desarrollo de las acciones es tomada por consenso (más lentas pero más diversas) y la implicación es desigual dentro de la red (motivo de conflicto).

La experiencia de trabajo en red intramunicipal, implementado por el Ayuntamiento de Madrid a través de las COPIA, nos muestra las siguientes ventajas y fortalezas:

- Participación en los espacios más próximos de los participantes: distritos.
- Creación de estructuras participativas estables más allá de actividades puntuales o de imagen política.
- Estructuras homogéneas para el conjunto del municipio garantizando el derecho a la participación de NNA en cada distrito.
- Interés político para la contratación de profesionales de dinamización.
- Visibilidad de la infancia y protagonismo real en la acción municipal.
- Progresiva toma de conciencia en los diversos servicios municipales para la inclusión de NNA en sus actuaciones.

Respecto a las dificultades, se recogen las siguientes:

- La participación infantil carezca de transversalidad en el conjunto de la actividad municipal.
- Falta de respuesta y puesta en marcha real de los compromisos adquiridos con los responsables políticos, genera una desmotivación a la participación por parte de las NNA.
- No hay una cultura de participación de las infancias, sus opiniones siguen sin ser consideradas para el conjunto de la sociedad madrileña y su participación queda relegada en acciones puntuales.

Discusión y conclusiones

Los casos que presentamos de la Comunidad de Madrid muestran la importancia crucial del trabajo en red para fomentar la participación infantil, subrayando la necesidad de cooperación y coordinación entre diversas instituciones y agentes. Se enfatiza que la cultura del trabajo en red debe impregnar todas las facetas de nuestra labor, ejemplificado tanto en la cooperación intermunicipal de la RIA como en la coordinación intramunicipal del Ayuntamiento de Madrid. Los consejos prácticos que presentamos derivados de las ventajas y desafíos proporcionan un marco útil para el fomento institucional de la participación infantil. Ambos ejemplos comparten la convicción de que las ventajas del trabajo en red superan sus dificultades, las cuales pueden ser resueltas a menudo a través de la colaboración dentro de la propia red.

Impacto y transferencia

Las estrategias de trabajo en red intermunicipal e intramunicipal pretenden servir de apoyo tanto a cargos electos como a figuras técnicas municipales, a profesionales y agentes de instituciones locales o supramunicipales que desarrollan acciones de promoción de los derechos de la infancia y/o la dinamización de órganos, consejos y comisiones de participación infantil y adolescente. De igual modo, estas estrategias permiten dar respuesta a retos orientados a una buena gobernanza a nivel local identificados por Lores y Malagón (2023), en especial la coordinación institucional como uno de los ejes de mejora, visibilizando que hay una "falta de implicación y motivación por parte de áreas de gobierno y concejalías que se consideran más alejadas de las políticas de infancia" (p. 29). Es imprescindible ampliar y transversalizar la participación de NNA mediante el trabajo en red, concienciando y promoviendo actuaciones en aquellas áreas municipales que se encuentran alejadas de la participación democrática de las infancias (hacienda, seguridad ciudadana, transportes, entre otras); hemos de seguir generando una cultura de participación ciudadana que amplíe las redes de trabajo municipales.

Por último, queremos destacar cómo la participación inclusiva de las infancias en las instituciones democráticas a nivel local se consolida a nivel político y normativo en aquellos municipios que cuentan con una trayectoria de coordinación, cooperación y conexión con otros municipios en espacios supramunicipales (RIA o Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF), estableciendo en sus respectivos planes de infancia y adolescencia mecanismos de trabajo en red interno (interdepartamentales e interáreas) que incorporen a NNA en el establecimiento de iniciativas y políticas públicas.

Referencias bibliográficas

Cussiánovich, A. & Martínez, M. (2017). La participación de los niños y niñas como factor constitutivo del bienestar de la comunidad. En A. Cussiánovich, *Ensayo sobre Infancia III* (pp. 214-256). Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe.

Gil-Jaurena, I. (coord.). (2022). *Ciudadanía de la infancia e iniciativas para su participación en la Comunidad de Madrid. Informe de resultados* (inédito).

Lores, N. y Malagón, J. (2023). *Guía para una buena gobernanza de una política local de infancia*. UNICEF España.

Martínez, M. & Sauri, G. (2006). Participación infantil y evaluación participativa: Reflexiones desde la perspectiva de los derechos de la infancia. NATs. *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, Año X(15), 101-126.

Melero, H. S., López González, A., Seguro Gómez, V., Cercadillo Isla, M., Pomar Fernández, F. J., Ibañez, G. y Gil-Jaurena, I. (2023). Trabajo en red para la promoción de la participación infantil en la Comunidad de Madrid: ventajas y dificultades. En A. Novella y M. Sabariego (coord.). *Participación de la infancia. Oportunidades para avanzar como comunidad* (pp. 29-38). Graó.

Morales, S. & Magistris, G. (2019). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs co-protagonistas de la transformación social. En S. Morales y G. Magistris (Comp.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-47). Editorial Chirimbote.

La gobernanza bottom-link para un trabajo en red que fomenta de forma sostenible la participación de la infancia y la adolescencia en la ciudad [3]

hila-Cano, Ana Belén [1]
Sabariego Puig, Marta [1]
Ruiz Bueno, Antonio [1]
1Universidad de Barcelona. Barcelona, España
anabelencano@ub.edu

Resumen

Los diferentes entornos donde participan niños, niñas y adolescentes (NNA) son espacios privilegiados para impulsar el compromiso cívico, la cultura democrática y la participación ciudadana. Desde la perspectiva sociocultural, enseñar a participar es una fuente de acción social colectiva, de sentido de responsabilidad respecto a lo común, que también beneficia a la comunidad al incorporar la mirada de NNA, su saber y los propios marcos de interpretación en los procesos de toma de decisiones, en su ejecución y evaluación. La corresponsabilidad de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la participación cívica de NNA en la ciudad es un aspecto fundamental. Al hilo de esta idea, ha aumentado considerablemente la literatura sobre la creciente necesidad de colaboración y trabajo conjunto entre barrio e instituciones y barrio y escuela. Sin embargo, si bien muchos trabajos coinciden en afirmar que una relación escuela-barrio (comunidad) fluida, constante y cohesionada es deseable en pro de la equidad, la inclusión social el bienestar, la cohesión social, la resiliencia y la justicia social, poco se ha estudiado acerca de cómo ha de ser dicha relación, qué valores deben sustentarla o qué tipo de liderazgos y colaboraciones. Existen, por lo tanto, importantes lagunas en el estudio empírico de los modelos de gobernanza escolar y comunitaria. En esta comunicación queremos indagar sobre estas lagunas, y para ello se proponen dos objetivos: por un lado, explorar qué tipo de trabajo en red es el que permite avanzar hacia un fomento sostenible de la participación de NNA en la ciudad, y cuáles son sus características; y, por otro lado, presentar un caso de una experiencia ilustrativa de este tipo de gobernanza. En concreto, se presenta el estudio de la experiencia del Consejo de infancia y adolescencia de Avilés (CIAA) como práctica significativa e inclusiva de participación ciudadana con implicación infantil y adolescente en el plano local. Su análisis permite identificar cinco elementos clave que potencian de forma sostenible una participación infantil y adolescente inclusiva en el municipio. El estudio se desarrolló a propuesta de UNICEF España, concretamente, en coordinación con la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia y el grupo investigador del Proyecto RTI2018-098821-B-I00, para dinamizar y generar conocimiento útil con y desde los y las profesionales, así como con los propios grupos de chicos y chicas, de acuerdo con la perspectiva de una ciencia ciudadana para avanzar en este ámbito. Su impacto también queda reflejado en la proyección de una serie de recomendaciones para impulsar los procesos de participación de manera sostenible, contribuyendo así al desarrollo y evolución comunitaria y política, en virtud del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el derecho de los niños a expresar sus opiniones sobre todos los asuntos que les conciernen, y que éstas sean tomadas en cuenta.

Palabras clave: Participación; Infancia, ; Jóvenes; Colaboración; Desarrollo sostenible.

Abstract

The different environments where children and young people participate are privileged spaces for promoting civic engagement, democratic culture and civic participation. From a socio-cultural perspective, teaching to participate is a source of collective social action, of a sense of responsibility for the common good, which also benefits the community by incorporating the children's perspective, their knowledge and their own frameworks of interpretation in decision-making processes, in their implementation and evaluation. The co-responsibility of the community in the teaching-learning process of civic participation of children and adolescents in the city is a fundamental aspect. In line with this idea, the literature on the growing need for collaboration and joint work between neighbourhoods and institutions and between neighbourhoods and schools has grown considerably. However, while many studies agree that a fluid, constant and cohesive school-neighbourhood (community) relationship is desirable for equity, social inclusion, well-being, social cohesion, resilience and social justice, little has been studied about what such a relationship should look like, what values should underpin it or what kind of leadership and collaboration should

3 Proyecto "Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza'' (RTI2018-098821-B-I00), perteneciente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-22. Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. (https:// www.ub.edu/infanciayparticipacion).

take place. There are, therefore, important gaps in the empirical study of school and community governance models. In this paper we want to explore these gaps, and for this purpose we propose two objectives: on the one hand, to explore what type of networking is the one that allows progress towards a sustainable promotion of child and adolescent participation in the city, and what are its characteristics; and, on the other hand, to present a case of an illustrative experience of this type of governance. Specifically, a study is presented of the experience of the Council for Children and Adolescents of Avilés (CIAA) as a significant and inclusive practice of citizen participation with child and adolescent involvement at the local level. Its analysis makes it possible to identify five key elements that sustainably promote inclusive child and adolescent participation in the municipality. The study was developed at the proposal of UNICEF Spain, specifically, in coordination with the Child Friendly Cities initiative and the research group of RTI2018-098821-B-I00 Project, to dynamize and generate useful knowledge with and from professionals, as well as with the group's children and young people themselves, in accordance with the perspective of a citizen science to advance in this field. Its impact is also reflected in the projection of a series of recommendations to boost participation processes in a sustainable way, thus contributing to community and political development and evolution, by virtue of article 12 of the Convention on the Rights of the Child, the right of children to express their opinions on all matters that concern them, and for these to be considered.

Keywords: Participation; Childhood; Youth; Cooperation; Sustainable Development.

Introducción

La corresponsabilidad de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la participación cívica de NNA en la ciudad es un aspecto fundamental. La revisión de la literatura sobre *school-community relations* distingue entre tres grandes perspectivas -que podemos entender como '*school-centred*' (Kerr et al., 2016), '*neighbourgood-centred*' (Green, 2018), o bien más hibridizadas 'school-community' (Sampson et al., 2002). Siguiendo esta última perspectiva, pero aportando importantes matices con respecto a los liderazgos y tipos de colaboración, están los planteamientos mixtos, como el *community development model* (Bowen, Richman, Bowen, & Broughton, 2003; Sampson, Morenoff, & Gannon-Rowley, 2002), los cuales sostienen que la escuela es barrio y el barrio es escuela. Estos trabajos explican que existe una fuerte interrelación entre barrio y escuela, y defienden que la mejora pasa por el desarrollo comunitario de éstos, pero al mismo tiempo, señalan la escuela como un actor clave en dicho proceso (Anyon, 2005; Berliner, 2009; Miller, Brown, & Hopson, 2011). Para ellos, la transformación social del barrio y de la escuela pasa por el desarrollo comunitario, por un impulso educativo de la ciudad y por un papel activo de los actores sociales implicados (centros escolares, organizaciones sociales, etc.) y de la sociedad civil. Coinciden en que el trabajo en red entre barrio y escuela tiene un elevado potencial en la lucha contra procesos de segregación social y de desventaja educativa, y en pro de la equidad y la justicia social. En esta línea, se encuentran proyectos como el de "Ciudad Educadora, Barrios Educadores", que se fundamentan sobre la idea de que la ciudad y barrio son un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores de desigualdad social y fomentar comportamientos democráticos (IAEC, 2020).

Sin embrago, pese a las tipologías teóricas que describen dichas alianzas, existen escasos análisis empíricos que expliciten cómo es dicha colaboración entre actores, de qué maneras puede ser y qué tensiones genera, qué valores han de guiarla, cuáles son sus impactos, etc. Así mismo, Kerr et al. (2016) subrayan la necesidad de ahondar en cómo las perspectivas profesionales y comunitarias podrían fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad y promover así la transformación social y el bienestar en barrios desfavorecidos. En definitiva, existe una falta de evidencia empírica que detalle modelos de gobernanza escolar y comunitaria y sus efectos

Método

Este trabajo forma parte de un estudio de ámbito estatal impulsado por UNICEF España con el propósito de identificar prácticas significativas e inclusivas de participación ciudadana con implicación infantil y adolescente en el plano local (Novella, Sabariego, Esteban, Crespo & Cano-Hila, 2022). Para la selección de estas experiencias se ha optado por un criterio teórico, entendiendo una buena práctica como toda experiencia que ha arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2011). También se han tenido en cuenta criterios de calidad complementarios para garantizar los elementos clave de lo que constituyen experiencias de participación de NNA relevantes y de calidad: adecuación, transferibilidad, innovación, liderazgo y participación, impacto y sostenibilidad, y transversalidad. Metodológicamente, se siguió un procedimiento en cinco grandes fases:

1. Selección de las experiencias según los criterios técnicos y de calidad identificados.

2. Recogida de la información mediante el análisis documental, entrevistas y cuestionarios aplicados a referentes profesionales y NNA de cada experiencia para su posterior sistematización.

3. Análisis a partir de un protocolo de ficha resumen diseñada *ad hoc* (Novella, Sabariego, Esteban, Crespo & Cano-Hila, 2022)

4. Devolución y validación de los resultados con las personas promotoras de cada experiencia, desde una voluntad de co-construcción del conocimiento.

5. Redacción y difusión de los resultados obtenidos.

En esta comunicación se presenta parte del análisis de la experiencia del Consejo de infancia y adolescencia de Avilés (CIAA) como práctica significativa e inclusiva de participación ciudadana con implicación infantil y adolescente en el plano local.

Resultados

El estudio de este caso ha derivado en la identificación de cinco elementos clave que potencian de forma sostenible la participación inclusiva de NNA en Avilés:

a). Finalidad: *perseguir la inclusión social y la equidad*

La principal finalidad del CIAA es la inclusión social, y para lograrla trabajan fundamentalmente en dos objetivos: en la mejora de la ciudad y en la construcción de cohesión social. Enfatizan principalmente la idea de construir comunidad.

b). Estructura, funcionamiento y liderazgo: trabajo en red y gobernanza bottom-link

Las acciones propuestas trascienden la puntualidad o acciones específicas para ser proyectos que interpelan las líneas del gobierno municipal, como pueden ser los planes de movilidad o el plan de infancia, y lo hacen de forma transversal, desmarcándose únicamente del área de infancia y juventud. El soporte de la comunidad e instituciones es muy fuerte en esta iniciativa. La apuesta política hacia el proyecto es clara y está consolidado. La figura dinamizadora, con muchísima trayectoria en el Consejo de Avilés es otro elemento favorecedor de esta participación inclusiva y transformadora.

c). Roles y responsabilidades: *definidos según las necesidades y circunstancias*

En el seno del CIAA no hay funciones preestablecidas entre los miembros del Consejo. Y en aquellas situaciones en las que se requieren cargos (p-e- ir a una reunión en los plenos) se suele proceder por sorteo. Así mismo, también tienen en cuenta las distintas habilidades, motivaciones y puntos fuertes de cada miembro de la asamblea para tomar estas decisiones.

d). Inclusión y representatividad: *desear participar desde tu mundo para mejorar el mundo común*

En el CIAA el aforo es ilimitado. Es un consejo itinerante, para facilitar así la participación de los NNA de diferentes barrios de realidades socioeconómicas, favoreciendo así la inclusión y diversidad del Consejo de Participación. Los únicos criterios de participación son la edad y la voluntariedad, es decir, desear participar.

e). Impacto del mecanismo: *reconocerse y ser reconocido como agente de transformación social en pro de la inclusión social y la justicia social*

Los impactos de participar en el CIAA pueden dividirse en impactos intrínsecos y extrínsecos. A nivel intrínseco, los niños y niñas participantes destacan que les ha transformado como personas y les ha formado como ciudadanos y ciudadanas. Y a nivel extrínseco, señalan el sentirse escuchados/as, la posibilidad de mejorar el lugar donde vives, el conocer a personas y generar vínculos y comunidad.

El Consejo se reconoce y es reconocido por la comunidad como un agente de transformación social en pro de la inclusión social y la justicia social, y son conscientes del impacto que pueden generar sus acciones.

Discusión y conclusiones

A través del caso de estudio, se puede apreciar como un partenariado claro y estable entre escuela, comunidad

y administración local cobra un relevante potencial transformador en términos de éxito en la promoción sostenible de la participación de la infancia y la adolescencia en la ciudad. La primera condición tiene que ver con el desarrollo de modelos de gobernanza denominados bottom-linked (Eizaguirre et al., 2012). Éstos se refieren a ajustes institucionales entre actores sociales basados en la colaboración, la horizontalidad, la priorización de la creatividad del tejido social y educativo, el reconocimiento del otro como un interlocutor con capacidad de acción; el aprendizaje entre actores sociales; el apoyo de la administración local a las iniciativas bottom-up y el mantenimiento del liderazgo por parte de los actores sociales promotores. La segunda es formar parte de una estrategia de desarrollo comunitario co-diseñada entre actores socioeducativos y la administración local. El rol del barrio como contexto y actor privilegiado, sobre todo en el contexto europeo, posibilita desarrollar formas innovadoras de participación ciudadana (Musterd, Murie, & Kesteloot, 2006; Cano, Sabariego, & Ruiz, 2018). Y, particularmente dentro de este marco, es esencial tender hacia modelos sistémicos que incluyan la relación entre centro educativo, comunidad y familias (Epstein, Galindo, & Sheldon, 2011). En definitiva, los modelos de partenariado escuela-comunidad-administración local, basadas en un sistema de gobernanza bottom-linked a nivel escolar y comunitario se presentan como un abordaje estratégico en pro de la equidad, la inclusión y la justicia social, con un potencial altamente transformador tanto en la esfera educativa como social. Es un planteamiento que empodera a los jóvenes, familias y profesionales de la educación, situándoles como protagonistas del cambio, tanto por lo que respecta a la calidad de vida en sus barrios como sus oportunidades y experiencias educativas.

Impacto y transferencia

Los modelos de gobernanza escolar y comunitaria favorecen el desarrollo sostenible de la participación de NNA en el plano local. Una participación inclusiva y transformadora en pro de la justifica social y el bien común que en el caso del CIAA también viene favorecida por su carácter itinerante y flexible y por su valor social: forma parte de la comunidad y la comunidad lo siente parte de ella. A modo de transferencia, el caso del CIAA también pone en el mapa el valor de los planteamientos transversales e intersectoriales como elementos clave dentro de un marco estructural y organizativo que integra el CIAA en el funcionamiento de la ciudad y en la toma de decisiones políticas. De este modo, la participación de NNA se desarrolla en espacios o puntos de participación de proximidad bajo una doble estructura que conecta los contextos formales con los espacios más informales, espacios múltiples y flexibles para llegar al máximo número de niños, niñas y adolescentes y que establecen redes ciudadanas en el municipio como base para su participación.

Referencias bibliográficas

Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: public policy, urban education and a new social moviment*. Routledge.

Berliner, D. C. (2009). Out-of-School Factors and School Success. *The School of Education*, 1–52.

Bowen, G. L., Richman, J. M., Bowen, N. K., & Broughton, A. (2003). The School Success Profile Online. *Journal of Technology in Human Services*, *21*(1–2), 111–138. https://doi.org/10.1300/J017v21n01_06

Cano, A. B., Sabariego, M., & Ruiz, A. (2018). Youth participation in Spanish urban periphery: its concept, spheres and conditioning factors. *Youth Voice, 8*, 1-42.

Eizaguirre, S., Pradel, M., Terrones, A. Martinez- Celorrio, X., & García, M. (2012). Multilevel Governance and Social Cohesion: Bringing Back Conflict in Citizenship Practices. *Urban Studies, 49*(9), 1999–2016.

Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly2*, *47*(3), 462–495.

Green, T. L. (2018). School as Community, Community as School: Examining Principal Leadership for Urban School Reform and Community Development. *Education and Urban Society*, *50*(2), 111–135. https://doi.org/10.1177/0013124516683997

International Association of Educating Cities (IAEC) (2020). *Educating Cities.* Ajuntament de Barcelona. http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/angles/sec_iaec.html

Kerr, K., Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature. *Educational Research*, *58*(3), 265–282. https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1207872

Miller, P., Brown, T., & Hopson, R. (2011). Centering love, hope, and trust in the community. *Urban Education*, *46*(5), 1078–1099. https://doi.org/10.1177/0042085910395951

Musterd, S.; Murie, A. y Kesteloot, C. (2006). *Neighbourhoods of poverty: Urban social exclusion and integration in Europe*. Palgrave.

Novella, A., Sabariego, M., Esteban, M., & Crespo, F. (2022). *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación*. UNICEF-España.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., y Martín, J.C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva.* Ministerio de sanidad y política social. Federación española de municipios y provincias.

Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing "Neighborhood Effects": Social Processes and New Directions in Research. *Annual Review of Sociology*, *28*(1), 443–478. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141114

Los talleres participativos. Una estrategia colectiva para fortalecer las oportunidades de participación de la infancia y la adolescencia[4]

Crespo i Torres, Ferran[1]
Esteban Tortajada, Marta B.[1]
Noguera Pigem, Elena[1]
Buxarrais Estrada, Maria Rosa[1]
Martínez Martín, Miquel[1]
[1]*Universidad de Barcelona. Barcelona, España*
f.crespoitorres@ub.edu

Resumen

En esta contribución presentamos una estrategia para fortalecer la participación de niñas, niños y adolescentes en el ámbito municipal, la cual necesita aún romper ciertas barreras y resistencias para tomar fuerza e incidir en la inclusión de la infancia y la adolescencia como ciudadanía en los municipios. De entre estas barreras destacan las representaciones sociales mediante las que significamos el hecho de ser en la infancia o en la adolescencia, ya que de ellas depende cómo nos relacionamos niñas, niños y adolescentes. Las representaciones sociales nos llevan a interpretar el mundo de una determinada manera, y están socio-históricamente situadas. No obstante, no son inmutables y son permeables al cuestionamiento y la transformación. La estrategia que presentamos, el *taller participativo*, se centra en explorar las representaciones sociales alrededor de la participación de la infancia y la adolescencia a la vez que caracteriza las oportunidades participativas a partir de un mapa de prácticas sociales de participación.

El taller participativo se desarrolla en cuatro sesiones de entre 90 y 120 minutos y la configuración de participantes se define *ad hoc*, siendo su objeto el de pensar la participación de la infancia y la adolescencia en el ámbito local. Dicha configuración habrá de incluir necesariamente a los colectivos de infancias y adolescencias en algún punto del proceso. El sentido del espacio que se abre incorpora -aunque no se limita a- los siguientes objetivos: 1) conceptualizar las representaciones de las personas participantes en torno a los conceptos participación y ciudadanía de la infancia y la adolescencia, 2) analizar lo que ya se ha hecho en el municipio en materia de participación de la infancia y la adolescencia, 3) fortalecer y facilitar en las personas participantes su capacidades reflexivas y para el codiseño, y 4) poner en valor la ciudadanía activa de la infancia y la adolescencia para aumentar sus oportunidades de participación.

La experiencia indica que esta iniciativa abre un espacio para la construcción de aprendizaje colectivo donde se ponen en común saberes y experiencias diversas, dado que los grupos son constituidos por profesionales que se aproximan a la participación de la infancia y la adolescencia desde realidades, referentes y trayectorias diversas. Lo que, en todo caso, une y activa los talleres participativos es que dichos profesionales comparten responsabilidades, ya sean técnicas o políticas, en cuanto a la construcción de la agencia educativa del municipio y la garantía del derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes. Más allá de las sesiones que se proponen inicialmente, lo ideal sería que estos espacios se consolidaran como encuentros reflexivos entre agentes socioeducativos y ciudadanía. En cuanto al impacto y la transferencia, estos se sostienen sobre la naturaleza de la estrategia misma, además de los espacios de transferencia, retorno y retroalimentación contemplados como parte del proceso. Además, se trata de una herramienta para la construcción de conocimiento colectivo y comunitario que visibiliza otras formas de hacer investigación en el ámbito universitario. Formas de hacer en las que el impacto y la transferencia forman parte del propio proceso.

Palabras clave: Ciudadanía; Participación; Infancia; Adolescencia; Talleres.

4 Proyecto “Infancia y participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza’’ (RTI2018-098821-B-I00), perteneciente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2018-22. Ministerio de Ciencia e Innovación, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Agencia Estatal de Investigación. (https:// www.ub.edu/infanciayparticipacion)

Abstract

In this paper, we present a strategy to strengthen the participation of children and adolescents at the municipal level, for it still needs to overcome barriers and resistance in order to gain strength and have an impact on the inclusion of children and adolescents as citizens in the municipalities. Among these barriers, the social representations through which we signify being a child or adolescent stand out since they condition how we relate to children and adolescents. Social representations lead us to interpret the world in a certain way, and they are socio-historically situated. However, they are not static and can be challenged and transformed. The strategy we present, the participatory workshop, focuses on exploring the social representations surrounding children's and adolescents' participation while at the same time characterising opportunities for participation on the basis of a map of social practices of participation.

The participatory workshop is developed in four sessions of about 90 to 120 minutes, and the configuration of participants is defined *ad hoc* since it aims to reflect on the participation of children and adolescents in the local sphere. This configuration will necessarily include children and adolescents as participants at some stage of the process. The meaning of the space opened up includes, but is not limited to, the following objectives: 1) to conceptualise the participants' representations of the concepts of participation and citizenship of children and adolescents, 2) to analyse what has already been done in the municipality in terms of child and adolescent participation, 3) to strengthen and facilitate the participants' skills for reflection and co-design, and 4) to value the active citizenship of children and adolescents in order to increase their opportunities for participation.

Experience shows that this initiative provides a space for the construction of collective learning, where different knowledge and experiences are brought together, since the groups are made up of professionals with different realities, references and backgrounds when approaching the participation of children and adolescents. In any case, what unites and activates the participatory workshops is the fact that these professionals share technical or political responsibilities for building the municipality's educational agency and guaranteeing the right of children and adolescents to participate. Beyond the sessions initially proposed, these spaces should ideally be consolidated as reflective meetings between socio-educational actors and citizens. In terms of impact and transfer, they are underpinned by the nature of the strategy itself, in addition to the spaces for transfer, return and feedback envisaged as part of the process. It is also a tool for constructing collective and community knowledge that makes other ways of doing research in universities visible. Ways of doing research in which impact and transfer are an integral part of the process.

Key Words: Citizenship; Participation; Children; Adolescents; Workshops.

Introducción

Esta contribución presenta una estrategia para fortalecer la participación de niñas, niños y adolescentes en sus municipios desde el convencimiento que las representaciones que tenemos de ellas y ellos pueden o bien limitar o bien favorecer su agencia ciudadana. No sólo en su forma jurídica, sino sobre todo en su interacción con las ideas que tienen sobre sus propios derechos en los contextos locales (Liebel, 2020) así como las oportunidades que generan para transformar su entorno.

El municipio como entidad territorial, así como otras administraciones subsidiarias, deviene un agente clave en el liderazgo –*y garantía*– de la calidad de vida de la ciudadanía y su mejora (Pose Porto y Caride Gómez, 2019). En las últimas décadas muchos municipios se han comprometido con la formación ciudadana y, aquellos más proactivos, se han erigido como verdaderas agencias educativas (Novella et al., 2022). En este devenir agente educativo, desde ya hace tiempo se está trabajando a favor de la inclusión de aquellos colectivos e identidades infrarrepresentadas en la toma de decisiones de aquello público, como lo son la infancia y la adolescencia. El trabajo y compromiso municipal es firme y, pese a que existe un movimiento mundial en favor de la inclusión de la participación de la infancia, todavía necesita romper barreras y resistencias para tomar fuerza e incidir en las políticas de los gobiernos locales que conciban a la infancia como ciudadanos.

Al hablar de barreras nos resulta de especial interés hablar de las representaciones sociales. La manera en que significamos a niñas, niños y adolescentes importa. Es desde la representación social que tenemos sobre ellas y ellos que nos relacionamos con ellas y ellos. Y es desde la representación que nos posicionamos y actuamos frente a los elementos que configuran los escenarios cotidianos (Abric, 2001; Moliner y Guimelli, 2015; Moscovici, 1979). Dichas representaciones, están ancladas en una cultura y en un contexto histórico determinado, pero no son, en

ningún caso, exentas de cuestionamiento y transformación.

La estrategia que presentamos, bajo el título de *taller participativo,* se centra en explorar las representaciones sociales alrededor de la participación de la infancia y la adolescencia a la vez que caracteriza las oportunidades participativas a partir de un mapa de prácticas municipales de participación.

Método

El taller participativo que presentamos se materializa en cuatro sesiones de entre 90 y 120 minutos en las que distintos y diversos técnicos y técnicas municipales, así como otros agentes socioeducativos del municipio, se reúnen con el fin de dedicar un espacio y tiempo compartido para pensar acerca de la participación de la infancia en su municipio. La configuración del grupo de participantes debe ser definida *ad hoc*, en colaboración con aquellas personas del contexto con quienes se impulsa el proceso y con mirada estratégica.

El sentido del espacio que se abre mediante las sesiones del taller participativo, así como las finalidades que orientan el proceso constructivo de estos talleres son:

- *Conceptualizar las diferentes representaciones que los agentes directamente involucrados en la promoción de la participación infantil tienen de los NNA, su ciudadanía y participación.*
- *Analizar las estrategias, iniciativas e innovaciones que los municipios han desarrollado en su agenda política en materia de participación infantil.*
- *Fortalecer y facilitar en los participantes locales su capacidad de reflexionar y codiseñar para mejorar las oportunidades de participación de los NNA en la comunidad, las instituciones y la gobernanza.*
- *Valorar el proceso y el trabajo integrado y en red desarrollado para avanzar en la toma de conciencia de la ciudadanía activa de la infancia y aumentar sus oportunidades de participación en el municipio.*

Resultados

El resultado de esta estrategia responde, en primer lugar, al propio desarrollo de cada una de las sesiones de taller, y, en segundo lugar, a aquellos avances, reflexiones y aprendizajes que de él se desprenden.

La primera sesión, tras un breve contacto previo para conocer al grupo e informar y resolver cualquier duda acerca de los espacios de taller, se centra en dos grandes temas de trabajo. Por una parte, se pretende establecer un marco representacional compartido por los agentes del municipio directamente involucrados en la promoción de la participación infantil, su ciudadanía y participación. Por otra, se dibuja el mapa de iniciativas que dicho municipio y/o agentes desarrollan para garantizar la participación de la infancia. Este trabajo nos deja establecer un punto de partida para, en la siguiente sesión, imaginar y proponer líneas y acciones estratégicas de futuro.

El segundo de los espacios de taller propone mejorar las oportunidades de participación de la infancia y la adolescencia en la comunidad, las instituciones y la gobernanza partiendo de la capacidad de reflexionar y actuar en red de las personas que integran el taller. De estas capacidades e intenciones dependerá la sostenibilidad del proceso una vez la estrategia llegue al fin de su propuesta. En esta misma línea, y en clave de amplificar las voces entorno la temática, y, con ello, la creatividad colectiva, el desarrollo del tercer encuentro de taller se plantea de forma abierta con la intención de que intervengan nuevos actores de la comunidad.

Será en este tercer taller en el que, junto a nuevos y más diversos agentes socioeducativos, se avance en la concreción de algunas de las estrategias emergidas en las anteriores sesiones mediante el codiseño. Entre los agentes llamados a participar de esta sesión encontramos a los colectivos de infancias y adolescencias. La finalidad última de dicha sesión es la de formular ideas propositivas de carácter innovador y concretarlas para mejorar las oportunidades de participación de niñas, niños y adolescentes en la comunidad, las instituciones y la gobernanza.

Por último, la cuarta sesión pretende poner fin a la dinamización y liderazgo de un agente ajeno al municipio de dichos espacios. Es decir, se propone como un encuentro que permita por una parte valorar el proceso y trabajo hecho y, al mismo tiempo, reafirmar los compromisos acerca de las estrategias diseñadas. Los avances elaborados deben darse a conocer a otros agentes y a la ciudadanía en general. La comunicación y difusión de lo elaborado colectivamente es importante para promover el cambio de mirada que se tiene de la participación de la infancia en su entorno, así como de posibles oportunidades que se pueden incorporar en las prácticas que configuran el mapa y de otras que se pueden desarrollar.

Tras el último encuentro también es momento de cuestionar la sostenibilidad en el futuro de estos espacios de interacción, dialogo y cocreación a favor de la participación de la infancia y adolescencia en el municipio. Esta vez desde la autoorganización y propio coliderazgo.

Discusión y conclusiones

Iniciativas como la expuesta suponen espacios de comunidad en los que se aprende, se comparten saberes y experiencias profesionales, e incluso se solucionan problemas colaborativamente. Y son una realidad (Sanz, 2012). Comunidades como la descrita se constituyen por personas que se acercan a la participación de la infancia y la adolescencia desde realidades, referentes y trayectorias diferentes. Sin embargo, todas ellas tienen responsabilidades, ya sean técnicas o políticas, en la agencia educativa del municipio. Y en la garantía del derecho a participación de niñas, niños y adolescentes. Por ello, la herramienta de los talleres participativos busca ser un espacio de encuentro para la construcción colectiva, pero a la vez espera que cada persona implicada amplíe, profundice y establezca sus propios marcos de referencia de la participación de la infancia y la adolescencia en su horizonte profesional.

Partiendo de estas premisas y reconociendo el inmenso reto que es dotar de sostenibilidad temporal a dichos procesos, consolidar los talleres cómo encuentros reflexivos entre agentes socioeducativos y ciudadanía permitiría el fortalecimiento de iniciativas participativas que atiendan las necesidades y propuestas emergentes. El desarrollo comunitario y el avance democrático deben partir de gobiernos locales que apuestan por la innovación social y la participación ciudadana. Sin dejar atrás a la infancia y la adolescencia. También de la infancia y adolescencia. Solo desde la colaboración y corresponsabilidad ciudadana será posible promover el empoderamiento y la sostenibilidad de las comunidades (Dos Santos Figueiredo et al., 2018).

Impacto y transferencia

Como ilustra el desarrollo de las sesiones de taller participativo, el impacto deviene propio de la herramienta presentada. Así mismo se trata de una estrategia que contempla tanto implícita como explícitamente espacios de transferencia, retorno y retroalimentación con, en este caso, el municipio y sus agentes.

Del mismo modo que apuntábamos que los avances elaborados en los talleres deben darse a conocer a otros agentes, el proceso de diseño, definición y acompañamiento de dichos espacios también resulta de especial interés comunicativo. Se trata de visibilizar otras formas de generar procesos para avanzar en asuntos públicos y, se trata también, de otras formas de hacer investigación desde las universidades. Una investigación en constante diálogo y compromiso con el contexto y colectivos con los que trabaja y en la que el impacto y transferencia se da de forma constante a lo largo de todo el proceso.

Referencias bibliográficas

Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.

Dos Santos Figueiredo, Y. D., Prim, M. A. y Dandolini, G. A. (2018). Educating City: A Media for Social Innovation. In *Interdisciplinary Conference on Innovation, Design, Entrepreneurship, And Sustainable Systems* (pp. 251-260). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55374-6_25 .

Liebel, M. (2020). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Catarata.

Novella Cámara, A. M., Crespo i Torres, F., y Pose Porto, H. (2022). Meetings Between Professionals for the Inclusion of Children in Citizen Participation: A Formative Experience. *Social Inclusion, 10*(2), 19-31. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5018

Moliner, P., y Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

Pose Porto, H., y Caride Gómez, J. A. (2019). A educación, compromiso e responsabilidade dos concellos democráticos en Galicia (1978-2018). *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación, 23*, 161-182. https://doi.org/10.17979/srgphe.2019.23.0.5885

Sanz, S. (2012). Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares. EdiUOC.

Cartografía Participativa: niñas, niños y adolescentes activos en la mejora de su participación en los centros socioeducativos[5]

Novella Cámara, Ana M.[1]
Ferrús-Vicente, Laia[1]
Paya Sánchez, Montse[1]
Ayuste González, Ana[1]
Mansilla Devia, Diego[1]
[1] *Universidad de Barcelona. Barcelona, España*
anovella@ub.edu

Resumen

En esta contribución se presenta la estrategia de la Cartografía como herramienta diagnóstico-reflexiva que abre un espacio para la metaparticipación con niñas, niños y adolescentes de centros socioeducativos no escolares, potenciando que se involucren en la mejora de su participación mientras participan activamente. El proyecto de investigación WeTakePart, de acuerdo con Lay-Lisboa y Montañes (2018), busca que los espacios de participación no sean dictados unidireccionalmente por adultos, sino que se fundamenten en una construcción compartida donde todos y todas, niñas, niños y adultos, puedan formar parte por igual. Partiendo del reconocimiento de la capacidad innovadora de la infancia, se propone elaborar un modelo formativo que se desarrolle desde la acción coparticipada de niñas, niños y profesionales interesados en innovar en participación. Este modelo emergerá mediante de codiseño de iniciativas que formen y desarrollen la participación en las organizaciones y entidades de infancia.

La estrategia de la cartografía, dentro del proyecto WeTakePart, adopta un enfoque exploratorio y diagnóstico previo al proceso de codiseño, con una perspectiva amplia que abarca a diversas entidades socioeducativas asociadas a la Plataforma Infancia en España, que trabajan con niñas y niños en situación de vulnerabilidad. Se estructura en seis momentos, que van desde una reflexión individual mediante un cuestionario; una deliberación colectiva alrededor de los elementos que caracterizan la participación, reconociendo en el debate reflexivo aquellos que son potenciadores o limitadores de la participación; la representación y ubicación cartográfica de las oportunidades de participación en el centro a partir de la fotofelicitación o el collage ilustrativo; deliberación colectiva alrededor de la cartografía y las características de las formas de participación; ideación de innovaciones y estrategias para mejorar la participación; y por último, se abre el espacio de planificar la participación para seguir participando (WeTakePart).

La inclusión de niñas y niños, junto con educadores de referencia, en experiencias de diagnóstico e innovación de la participación, incrementa las oportunidades para que se reconozcan como sujeto de derechos con criterios propios, desarrollen competencias ciudadanas y contribuyan al avance de las formas de participación y asociacionismo infantil, garantizando la igualdad de oportunidades. La implicación en el proceso de diagnóstico contribuye a pensar cómo fortalecer la participación y la asociación mediante un proceso deliberativo y contextualizado en la propia entidad. Esta estrategia, dentro del proyecto WeTakePart, fortalece la inclusión en diferentes formas de participación de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad que son los menos visibles entre los invisibles; así como introducir su rol de investigadores para encontrar caminos para transitar que les aporten experiencias participativas a la vez que les permita avanzar en el modelo de participación dentro de su identidad, así como reconocerse como sujetos activos en la planificación de la participación de la infancia.

Palabras clave: Ciudadanía; Participación; Infancia; Vulnerabilidad; Cartografia.

Abstract

In this paper, the strategy of Cartography is presented as a reflective diagnostic tool that opens a space for meta-participation for children and adolescents from post-school socio-educational centres, empowering them to actively engage in improving their participation. The WeTakePart research project, as described by Lay-Lisboa

5 Proyecto "Ciudadanía activa y participación infantil en organizaciones y entidades de infancia. Diagnóstico y propuestas para desarrollar la capacidad innovadora de niñas, niños y profesionales en las formas de garantizar la participación (WeTakePart)" (PID2022-136267NB-I00). Del Programa de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación.

and Montañes (2018), aims to ensure that participation spaces are not unilaterally dictated by adults, but rather based on co-construction, allowing children and adults to participate equally. Recognising children's capacity for innovation, the proposal is to develop a training model that will emerge from the collaborative efforts of children and professionals interested in innovative participation. This model will emerge through the co-design of initiatives aimed at training and promoting participation within children's organisations and institutions.

In the context of the WeTakePart project, the cartography strategy adopts an exploratory and diagnostic approach prior to the co-design process, involving different socio-educational entities associated with the Plataforma Infancia in Spain, which works with vulnerable children. The strategy is structured in six stages, starting with individual reflection through a questionnaire, followed by collective reflection on the elements that characterise participation. This includes recognising, in the reflective debate, the elements that promote or limit participation. Then comes the representation and cartographic location of the participation opportunities within the institution, based on a photo greeting or an illustrative collage. Then, there is a collective reflection on the cartography and the characteristics of the forms of participation, after which innovations and strategies to improve participation are developed. Finally, there is space for planning participation to ensure continued engagement (WeTakePart).

The inclusion of children, together with reference educators, in experiences of diagnosis and innovation in participation increases the opportunities for children to recognise themselves as subjects of rights with their own criteria, to develop citizenship competencies and to contribute to the development of forms of child participation and association that guarantee equal opportunities. Involvement in the diagnosis process contributes to thinking about how to strengthen participation and association through a deliberative and contextualised process in the organisation itself. This strategy, within the WeTakePart project, strengthens the inclusion in different forms of participation of vulnerable children and adolescents who are the least visible among the invisible, as well as introducing their role as researchers in order to find ways to move forward that provide them with participatory experiences while allowing them to advance in the model of participation within their identity, as well as to recognise themselves as active subjects in the planning of children's participation.

Keywords: Citizenship; Participation; Children; Vulnerability; Cartography

Introducción

Esta contribución presenta la estrategia de la Cartografía como espacio diagnóstico reflexivo que abre un espacio de metaparticipación para niñas, niños y adolescentes. Este enfoque busca que estos sean sujetos más activos, capaces de fortalecer su participación en sus centros educativos y contribuir proactivamente en dibujar escenarios de acción para transformarla de forma proactiva.

De acuerdo con la Observación 12 (2019) de Naciones Unidas "El derecho a ser escuchado", los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (artículo 16.7), a new Strategy for the Rights of the Child (2022-2027), la Garantía Infantil Europea (#EUCHILDGUARANTEE) y la Estrategia Estatal de Derechos de la infancia y la adolescencia (2023-2030) es necesario incrementar la participación en la vida política y democrática de la infancia como ciudadano de presente, activo y comprometido. Las niñas y los niños son ciudadanos del presente que han de ser escuchados (Esteban & Novella, 2020) cuyas capacidades son "diferentemente iguales" (Moosa-Mitha, 2019) a las de los adultos, por lo que no deben ser infravaloradas ni menospreciadas por considerar que no son personas capaces (Liebel, 2020, Suttertlüty & Tisdall, 2019). Más bien lo contrario, es necesario incorporarlos en los espacios colaborativos y de innovación para configurar los entornos relacionales y las decisiones que les atañen. En este contexto, el proyecto WeTakePart (PID2022-136267NB-I00) se propone desarrollar un modelo formativo que fortalezca la ciudadanía activa y la participación infantil en organizaciones y entidades dedicadas a la infancia, con el objetivo de empoderar a los jóvenes como actores sociales competentes, colaboradores y corresponsables. Este proyecto es la continuación de "Childhood and participation. Diagnosis and proposals for an active and inclusive citizenship in the community, institutions and governance." (CHILDCITY RTI2018- 098821-B-I00) y posibilita adentrarse en la participación en entidades socioeducativas postescolares sin pernoctación que trabajan con infancia en situación vulnerabilidad.

WeTakePart pretende, de acuerdo con Lay-Lisboa y Montañes (2018), que los espacios de participación no se creen y recreen por un mundo adulto, sino que se fundamente en una construcción participada donde todos y todas, niñas y adultos, puedan formar parte (Novella y Llena, 2024). Por ello, desde el reconocimiento de la capacidad innovadora de la infancia se propone elaborar un modelo formativo que se desarrolle desde la acción

coparticipada de niñas, niños y profesionales que quieren innovar en participación a partir de un proceso de codiseño de iniciativas para la formación y el desarrollo de la participación

Método

El planteamiento metodológico de WeTakePart por el que se opta es una investigación de métodos mixtos como combinación estratégica (Wood y Smith, 2018; Driessnack, Sousa y Costa, 2007; Creswell 2003) para dar respuesta a los objetivos que se plantean. Por ello, se proponen cuatro fases que constituyen el diseño de la investigación:

1ª Fase. Estudio descriptivo sobre los marcos representacionales de la participación y asociacionismo de la infancia que tienen niñas, niños, adolescentes y profesionales de las entidades que forman parte de la Plataforma de la Infancia y sobre el mapa de formas de participación. (1.º y 2º semestre).

2ª Fase. Diagnóstico participativo para caracterizar las potencialidades y necesidades participativas que se atenderán en prácticas WeTakePart codiseñadas para aumentar la formación en participación y asociacionismo, para fortalecer prácticas participativas e incrementar la capacidad innovadora de niñas, niños, adolescentes y profesionales. (2º semestre-5º semestre).

3ª Fase. Sistematización de experiencias WeTakePart y del trabajo de las comisiones impulsoras. (5º semestre-7º semestre).

4ª Fase. Validación del método formativo en materia de participación y asociacionismo de la infancia en entidades socioeducativas de acuerdo con el III PENIA, PAEGIE (2022-2030), la agenda 2030 (16.7) y la Observación General núm. 12 (2009) y núm. 20 (2016) (7º semestre-8º semestre).

La estrategia metodológica de la Cartografía se sitúa en el Estudio descriptivo (fase 1) y en el Diagnóstico participativo (fase 2) con el objetivo de identificar y describir los elementos representacionales, funcionales, organizativos y operativos que definen y caracterizan la participación y asociacionismo de la infancia desde la perspectiva de niñas, niños, adolescentes y profesionales en sus entidades socioeducativas.

La cartografía como estrategia metodológica, dentro del proyecto WeTakePart, adopta un sentido exploratorio y diagnóstico, con una dimensión macro territorial de las entidades socioeducativas asociadas a la Plataforma Infancia que trabajan con niñas y niños en situación de vulnerabilidad en el ámbito español. La cartografía invita a un proceso reflexivo, participativo y constructivo de metaparticipación que se configura en los siguientes momentos de unos 90’ cada uno:

1. Identificación de los elementos que caracterizan su participación y las formas donde participan mediante un cuestionario. Se les propone reflexionar individualmente sobre la significación de estos hallazgos y en la búsqueda de propuestas para avanzar en su participación en el centro.
2. Deliberación colectiva alrededor de los elementos que caracterizan la participación, reconociendo en el debate reflexivo aquellos que son potenciadores o limitadores de la participación. Se les propone definir el reto colectivo, que analicen los datos del cuestionario y elaboren una lista con los elementos potenciadores y limitadores.
3. Representación y ubicación de las oportunidades de participación en el centro. Se les invita colectivamente a dibujar un mapa de su centro socioeducativo y situar las prácticas de participación donde toman decisiones. Es muy importante que esta tarea sea creativa y se utilice diversidad de registros para ilustrar las prácticas. Se puede utilizar la fotoelicitación o el collage ilustrativo. A partir de las prácticas identificadas individualmente en el cuestionario, compartirán sus propuestas y consensuarán por grupos los diferentes espacios, prácticas y acciones de participación.
4. Deliberación colectiva alrededor de las formas de participación. Es el momento de que signifiquen los espacios que reconocen como grupo y se adentren a analizar qué elementos los caracterizan (potenciadores y/o limitadores). Es un momento donde la cartografía toma cierta complejidad por poner en relación las dos variables.
5. Ideación de innovaciones y estrategias para mejorar la participación. Es el momento de buscar nuevas respuestas para incrementar la participación en escenarios ya cotidianos y en otros que pueden generar y reinventar. Las priorizarán a partir de argumentos de motivación, interés y necesidad.
6. Planificamos la participación para seguir participando (WeTakePart).



Figura 2

Proceso de la estrategia de la cartografía en el proyecto WeTakePart

Resultados

El resultado de esta estrategia, en el marco del proyecto WeTakaPart está pendiente de desarrollo, ya que estamos en fase de diseño. Estamos en disposición de aportar elementos emergentes en otras investigaciones que nos preceden y que combinaban aspectos de esta estrategia que permiten a afirmar que el proceso de corresponsabilización de la participación desde la evaluación, reflexión y acción colaborativa. Los grupos de participantes nos han ajustado algunas de las fases incorporando elementos de registro de aportaciones, de difusión y de implicación por parte de los participantes.

Discusión y conclusiones

La hipótesis de partida es que incorporar a niñas y niños, junto a los educadores de referencia, en experiencias de diagnóstico e innovación de la participación, aumenta las oportunidades de reconocerse como sujeto de derechos con criterios propios, de formarse en competencias ciudadanas y de generar avances en las formas de participación y asociacionismo infantil garantizando la igualdad de oportunidades (Esteban et. alt, 2021). Participar en procesos de diagnóstico permite generar ideas para fortalecer el concepto de participación y asociación al discutir cómo caracterizar la participación y las múltiples formas de llevarla a cabo, considerando el contexto específico de la entidad involucrada

También, la implicación de las niñas, niños, adolescentes y profesionales en un proceso de autodiagnóstico del estado de la participación infantil en su entidad, posibilita que estos identifiquen los elementos potenciadores y aquellos que ejercen resistencia, aumentando el nivel de conciencia de la importancia de la participación y de las condiciones en las que esta se desarrolla.

Este proyecto es la continuación de “Childhood and participation. Diagnosis and proposals for an active and inclusive citizenship in the community, institutions and governance.” (CHILDCITY RTI2018-098821-B-I00) y posibilita adentrarse en la participación en entidades socioeducativas postescolares sin pernoctación que trabajan con infancia en situación vulnerabilidad.

Impacto y transferencia

Childcity y WeTakePart apuntan la necesidad de fortalecer la inclusión en diferentes formas de participación de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad que son los menos visibles entre los invisibles; así como introducir su rol de investigadores para encontrar caminos para transitar que les aporte experiencias participativas a la vez que les permita avanzar en el modelo de participación dentro de su identidad, así como reconocerse como

sujetos activos en la planificación de la participación de la infancia. La novedad de este planteamiento, reside en implicar como investigadores a niñas, niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad que son acompañados desde organizaciones y entidades que velan por garantizar y promover sus derechos (Plataforma de la Infancia); y en definir un método formativo que amplifique las competencias innovadoras de niñas, niños, adolescentes y profesionales para defender e impulsar la participación infantil dentro de las entidades en su diagnóstico y búsqueda de soluciones; y por último, busca indagar en los factores que en el proceso de codiseño y sistematización de experiencias garantizan la inclusión y la reducción de desigualdades por razón de sexo/género, procedencia y discapacidad para que no se vean limitadas o restringidas las oportunidades de participación.

Referencias bibliográficas

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.

Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista LatinoAmericana de Enfermagem,* 15(5), 179-182. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/ v15n5/es_v15n5a24.pdf

Esteban Tortajada, M.B. y Novella Cámara, A.M. (2020). Participación del Alumnado en los Centros Educativos: Legislaciones, Voces y Claves para el Avance. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(29), 104–115. https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08

Esteban Tortajada, M.B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A.M. y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias,* 5 (Especial), 21-33. https://doi.org/10.5209/soci.71444

Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas,* 17(2), 55-66. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176

Liebel, M. (2020). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas.* Catarata.

Moosa-Mitha, M. (2019). The Political Geography of the "Best Interest of the Child". In T. Skelton & S. C. Aitken (Eds.). *Establishing geographies of children and young people* (pp. 295-314). Springer.

Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. (2019). *Observación General núm. 12 del Comité de los Derechos del Niño: El derecho del niño a ser escuchado* (CRC/C/GC/12 de 20 de julio de 2019). https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-12-derecho-nino-ser-escuchado-2009.pdf

Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 44, 15-17. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01

Sutterlüty, F. & Tisdall, E.K.M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood,* 9(3), 183–187. https://doi.org/10.1177/2043610619860992

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

SIMPOSIO

AGENTES, PROCESOS Y CONTEXTOS EN LA ORIENTACIÓN HACIA ESTUDIOS POSTOBLIGATORIOS

Marta Virgós Sánchez[1]
Anna Ciraso-Calí[2]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
[2] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
virgosmarta@uniovi.es; anna.ciraso@uab.cat

Resumen simposio

La complejidad de la orientación invita a considerarla desde múltiples perspectivas y analizar qué procesos se desarrollan y qué agentes están implicados. En este sentido, este simposio se propone como un punto de partida para una reflexión sobre la orientación hacia los estudios postobligatorios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB), y los Institutos-Escuelas.

El simposio comprende cuatro comunicaciones. La primera, de carácter cuantitativo, se centra en las concepciones y actitudes del profesorado tutor y orientador de la ESO en relación con la orientación, así como en las acciones que desarrollan. La segunda comunicación analiza, a partir de grupos de discusión con familias y alumnado, y un cuestionario al profesorado, los enfoques de orientación y la influencia del rendimiento académico en la toma de decisión. La tercera comunicación utiliza el análisis documental para describir las principales características de los programas de FP dirigidos a jóvenes en riesgo de exclusión social en Europa, así como las principales variables relacionadas con la orientación en estos estudios. Finalmente, la cuarta comunicación se plantea cómo se caracteriza la orientación de los Institutos-Escuelas y qué agentes la desarrollan, mediante una encuesta y grupos de discusión a equipos directivos, profesorado tutor y orientador.

Los resultados de la primera comunicación muestran diferencias significativas en las acciones y en las actitudes hacia la orientación según el perfil del profesorado (tutor u orientador). Se destaca el criterio de interés del estudiante como el más utilizado a la hora de aconsejar itinerarios, seguido de las competencias para cursar esos estudios.

En la segunda comunicación, tanto el profesorado como el alumnado coinciden en que en las sesiones de orientación se dedica más tiempo a la presentación de las modalidades de bachillerato, que al asesoramiento sobre FP. Las familias manifiestan la necesidad de una orientación que les permita asesorar a sus hijos e hijas en la toma de decisiones, más allá de considerar el rendimiento.

La tercera comunicación muestra cierta diversidad en cuanto a las características de los programas de FP dirigidos a jóvenes en situación de vulnerabilidad. En el estudio de estos programas, destacan variables como el autoconocimiento, la exploración del entorno y la construcción del perfil profesional.

Por último, el cuarto estudio evidencia que todavía persiste cierta parcelización del proceso de orientación, que en general no se percibe como una corresponsabilidad entre diferentes agentes dentro del Instituto-Escuela. Sin embargo, existen aspectos de la orientación entendida en sentido amplio, que se realizan de forma coral (como la promoción del autoconcepto).

En conjunto, el simposio avanza algunas líneas de mejora: el diseño de acciones dirigidas no solo al alumnado, sino a todos los agentes educativos que desempeñan un papel relevante en los procesos de toma de decisiones sobre estudios postobligatorios; la personalización de las acciones de orientación dirigidas a jóvenes en vulnerabilidad, promoviendo su conciencia crítica y participación social; y la importancia de concebir y planificar la orientación desde el inicio de la etapa educativa, de manera coordinada entre los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: orientación, Educación Secundaria Obligatoria, Formación profesional, profesorado, familias

Abstract

The complexity of counseling invites us to consider it from multiple perspectives and analyze what processes are taking place and what agents are getting involved. In this sense, this symposium is proposed as a starting point for a reflection on the orientation towards post-compulsory studies in Compulsory Secondary Education (ESO), Basic Grade Training Cycles (CFGB), and single-structure schools.

The symposium includes four communications. The first one, of quantitative nature, focuses on the conceptions and attitudes of ESO tutors and counselors in relation to guidance, as well as the actions they develop. The second communication presents a mixed study; through discussion groups with families and students, and a questionnaire for teachers, it analyzes guidance approaches and the influence of academic performance on decision-making. The third communication uses documentary analysis to describe the main characteristics of VET programs aimed at young people at risk of social exclusion in Europe, as well as the main variables related to orientation, in the studies that address these programs. Finally, the fourth communication presents a mixed-method study that, through a survey and discussion groups with management teams, tutor teachers and counselors of the Institutes-Schools, considers how the orientation is characterized and which agents carry it out.

The results of the first communication show significant differences in guidance actions according to the profile of the teaching staff (tutor or counselor) and their attitudes towards the guidance function. The criterion of student interest stands out as the most used when advising itineraries, followed by the skills to pursue these studies.

In the second communication, both teachers and students agree that in the orientation sessions more time is dedicated to the presentation of the different baccalaureate modalities than to advice on vocational training. Families express the need for guidance that allows them to advise their sons and daughters in making decisions, beyond considering academic performance.

The documentary analysis (third communication) reveals certain diversity in terms of the characteristics of VET programs aimed at young people in vulnerable situations; and in the study of these programs, variables such as self-knowledge stand out; exploring the environment; the construction of the professional profile, and the planning and management of the professional future.

Finally, the fourth study shows that a certain fragmentation of the orientation process still persists, which in general is not perceived as a co-responsibility between different agents within the single-structure school. Even so, there are aspects of guidance understood in a broad sense, which are carried out in a choral way (such as the promotion of self-concept).

Overall, the symposium advances some lines of improvement: the design of actions aimed not only at students, but at all educational agents who play a relevant role in the decision-making processes about post-compulsory studies; the personalization of guidance actions aimed at young people in vulnerable situations, promoting their critical awareness and social participation; and the importance of conceiving and planning the orientation from the beginning of the educational stage and in a collective manner among all the educational figures of the center.

Keywords: counseling, compulsory secondary education, Vocational Education and training, teachers, families

Introducción del Simposio

La orientación educativa y profesional es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes (Álvarez-González y Bisquerra, 2012). El presente simposio tiene como objetivo explorar diversas perspectivas sobre los contextos y las acciones que se desarrollan en el marco de la orientación educativa y profesional teniendo en consideración la experiencia de distintos agentes de la comunidad educativa: alumnado, familias, profesorado tutor, profesionales de la orientación educativa y equipos directivos. La diversidad de informantes contribuye a tener una visión holística de cómo se configuran e implementan los procesos de orientación en diferentes etapas educativas.

Uno de los factores recurrentes en las comunicaciones es el papel esencial que desempeña el profesorado en los procesos de orientación, concretamente la figura de tutor o tutora (Cebrián y Junyent, 2014). Estos agentes destacan que algunos de los factores fundamentales en la toma de decisiones relativos a la orientación académica y profesional son los intereses propios del alumnado, su trayectoria académica previa y el perfil competencial de los estudiantes (Merino y Llosada, 2007; Schultheiss et al., 2001; Castejón et al., 2022). Esta cuestión es respaldada

por los tutores y las tutoras quienes, al asesorar a los estudiantes consideran las notas como elemento clave a tener en cuenta en el proceso orientador. Sin embargo, los orientadores y las orientadoras divergen de esta consideración, puesto que indican que el rendimiento académico no debe ser el único factor a considerar en la praxis orientadora. Si bien es cierto que la figura del tutor debe tener un rol activo y protagonista en los procesos de orientación actuando como guías que asesoren el proyecto de vida de los estudiantes, una parte considerable de los tutores y tutoras encuestados alegan que no les corresponde desempeñar este papel activo. Esto hace que debamos cuestionarnos la distribución de las responsabilidades y la imperante necesidad de una colaboración equitativa por parte de los agentes educativos.

En lo que se refiere al enfoque de la orientación entre los itinerarios puede percibirse desde la perspectiva de familias y estudiantes como los profesionales orientan en mayor medida a los estudiantes hacia itinerarios de bachillerato, mientras que la FP, en ocasiones, queda relegada a una opción "remedial" que trata de evitar el abandono escolar, especialmente de los colectivos más vulnerables. En esta línea, familias y estudiantes demandan más tiempos y espacios dedicados a la orientación, lo que hace que debamos repensar el modo en el que se desarrollan los procesos de orientación tratando de ofrecer una visión más continua y no solo en momentos puntuales, concretamente en momentos de transición educativa o laboral (Luque, 2015; Schultheiss et al., 2001; Merino y Llosada, 2007; Okubo, et al., 2007).

La literatura especializada, en consonancia con las experiencias compartidas por los informantes, respalda la necesidad de colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa como elemento esencial para el desarrollo de procesos de orientación adaptados a las necesidades individuales (Daza y Elias, 2019; Martínez-Muñoz y Arnau, 2015). Así, centrándonos en la toma de decisiones hacia estudios postobligatorios, resulta necesario superar las concepciones de la FP como una vía exclusiva para evitar el abandono escolar, otorgándole una visión más comprensiva y dedicándole en los procesos de orientación el tiempo y espacio que merece.

Teniendo esto en consideración se destaca la necesidad de reforzar los procesos de orientación para el desarrollo de la carrera ahondando principalmente en el autoconocimiento, la exploración del entorno, los distintos itinerarios formativos y la construcción del proyecto de vida (Rojas et al., 2020; Martínez-Clares et al., 2014). Considerando la orientación desde un enfoque más holístico, es posible reflexionar sobre la influencia de los factores socioeconómicos en la percepción de la Formación Profesional como una opción de "segunda", tal y como detallan algunos informantes.

La figura de los profesionales de la orientación, junto con los tutores, se configura como un elemento central en este proceso, desempeñando un papel fundamental en el diseño y desarrollo de estrategias de orientación efectivas. Por esta razón se subraya la necesidad de que estos profesionales trabajen de manera coordinada con el resto del profesorado y las familias con objeto de lograr una orientación de calidad. Así, y teniendo en consideración el papel que ocupan las familias en la toma de decisiones de sus hijos e hijas, es necesario que se realicen acciones para propiciar la relación entre familia y centro educativo con objeto de dotarles de recursos y herramientas que les permitan contribuir de manera activa y efectiva en los procesos de orientación.

Es por estas razones que debemos cuestionarnos: ¿cómo perciben los estudiantes la importancia de la orientación en su desarrollo académico y profesional? ¿Cuáles son los elementos clave que influyen en su toma de decisiones? Explorar estas cuestiones, teniendo en cuenta el punto de vista de los agentes implicados en el proceso de orientación facilitaría un entorno educativo que dé respuesta a sus necesidades y que promueva ese desarrollo integral que tiene como objetivo el marco educativo.

El simposio también ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las posibles implicaciones de las políticas educativas en los procesos de orientación. ¿Cómo influyen las políticas públicas en la eficacia de los programas de orientación? ¿Existe una alineación entre las políticas y las necesidades reales de los estudiantes, las familias y los profesionales de la educación? Estas interrogantes subrayan la importancia de abogar por políticas educativas que respalden la implementación de procesos de orientación más sólidos y adaptados a las realidades específicas de cada contexto educativo.

Actitudes y acciones de orientación del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria[6]

Maria José López Martín [1]
Maria Naranjo-Crespo [2]
Anna Ciraso-Calí [3]
Carla Quesada-Pallarès [3]
Marta Virgós Sánchez [4]
[1] *Universidad de Málaga, España*
[2] *Universidad Complutense de Madrid, España*
[3] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
[4] *Universidad de Oviedo, España*
mariajoselopez@uma.es

Introducción

La relevancia del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye un axioma evidente, dado que figura como uno de los agentes preeminentes en dicha dinámica (Fernández et al., 2015). Las investigaciones orientadas a identificar los factores de eficacia en las instituciones educativas subrayan su importancia en la consecución de los objetivos educativos (Marcelo, 2009), así como su rol como agentes de cambio social. La literatura académica resalta las numerosas publicaciones generadas en torno a esta temática desde diversas perspectivas, abordando aspectos como la formación docente, modelos pedagógicos, evaluación de competencias y calidad docente, entre otros (Cebrián y Junyent, 2014). En igual medida, la investigación sobre las prácticas efectivas del profesorado ha suscitado un interés creciente. Junto con ello, la orientación se ha revelado como un componente clave de la educación que favorece el éxito educativo y el desarrollo integral del alumnado, incluyendo su contexto social (Álvarez-González y Bisquerra, 2012). Todas estas indagaciones convergen en la búsqueda de respuestas fundamentadas para la optimización de la calidad educativa.

Método

El objetivo de este estudio es identificar los criterios y las acciones de orientación académica y profesional que desarrolla el profesorado tutor y orientadores/as de 3º y 4º de ESO en relación a los estudios postobligatorios. Se ha desarrollado un estudio cuantitativo de carácter descriptivo, exploratorio y correlacional que permite conocer la realidad de la praxis orientadora y establecer diferencias en base los dos perfiles docentes objeto de estudio (figuras tutoras y orientadoras).

Participantes

El cuestionario estaba dirigido a profesorado tutor de 3º y 4º de la ESO, y al profesorado orientador de este ciclo educativo. Se seleccionaron las comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, Cataluña y Madrid y se obtuvo un total de 731 respuestas de 581 centros educativos.

Instrumento

Para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario *ad-hoc* formado por 45 preguntas con distintos bloques temáticos: etapas educativas ofrecidas desde el centro, perfil docente, ayuda en la toma de decisiones para la elección de estudios, influencias en la toma de decisiones, actitudes del profesorado hacia la Formación Profesional y actitudes del profesorado hacia su función orientadora.

En este caso, para la comunicación que se presenta, se han tenido en cuenta dos preguntas del cuestionario que

6 El estudio presentado forma parte del proyecto SerFP en España: Trayectorias de éxito y valor social en la Formación Profesional, realizado con el apoyo financiero del Ministerio de Ciencia e Innovación (convocatoria I+D+i 2020, PID2020-112842RB-I00).

recogen información sobre las acciones de orientación (4 ítems) y sobre los factores que se tienen en consideración a la hora de asesorar a los estudiantes (9 ítems). Todos ellos se miden con una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo 0, nada de acuerdo y 4, totalmente de acuerdo.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS v.22, realizando análisis descriptivos, de conglomerados y pruebas inferenciales no paramétricas, dado que las variables a analizar eran ordinales. El análisis de conglomerados fue bietápico introduciendo ítems de actitud hacia la función orientadora; mientras que las pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis) se realizaron con post-hoc (pruebas U con corrección Bonferroni) para ver las diferencias según los conglomerados emergidos, en las acciones de orientación.

Resultados

En cuanto a las acciones de orientación para aconsejar al alumnado, el profesorado utiliza en mayor medida el criterio de interés del estudiante, seguido por sus competencias para cursar esos estudios. Por otro lado, las acciones de orientación no suelen basarse en la situación socioeconómica del alumnado (ver Figura 1). Es importante destacar que los criterios de las acciones de orientación basadas en las salidas laborales y en si son 'buenos estudiantes', si bien obtienen puntuaciones medias, tienen la mayor discrepancia entre el profesorado.

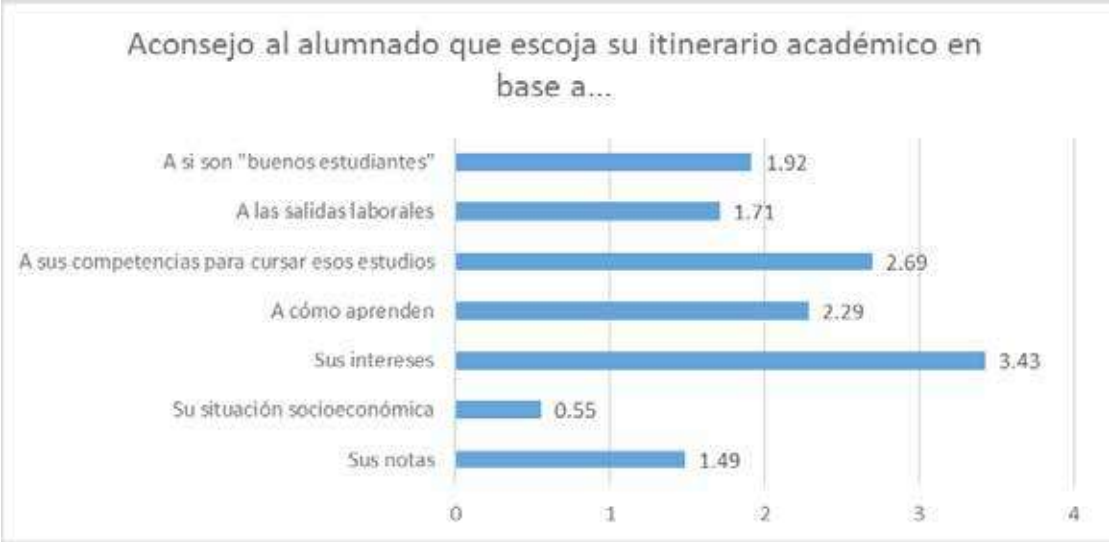


Figura 1

Medias en las acciones de orientación, criterios para aconsejar al alumnado

En cuanto a las acciones de orientación relacionadas con las perspectivas laborales futuras, observamos éstas suelen incidir poco como criterio utilizado por el profesorado (ver Figura 2).

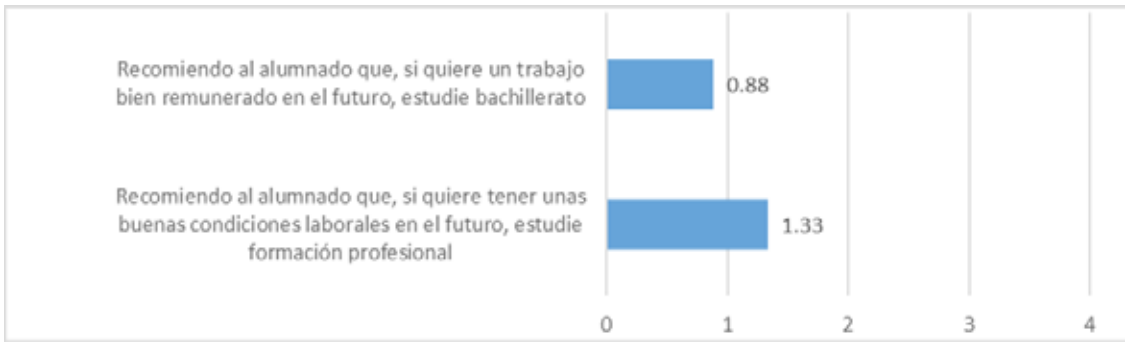


Figura 2

Medias en las acciones de orientación, recomendaciones según perspectivas laborales futuras

Introdujimos en el análisis de conglomerados las actitudes hacia la función orientadora junto con el perfil del profesorado (tutor/a u orientador/a) y emergió una solución de 4 conglomerados con una medida de silueta de 0.4, lo que es aceptable.

En la Tabla 1 se puede apreciar la configuración de dichos conglomerados, en que las variables salen ordenadas por orden de importancia. Les llamamos: 1=Tutor con actitud negativa; 2=Tutor con actitud positiva; 3=Orientación con actitud positiva; y 4=Orientador con actitud negativa.

Tabla 1

Conglomerados resultantes, en base al rol (profesorado tutor vs. orientador) y la actitud respecto a la función orientadora

	Conglomerados			
	1 (n=250; 36%)	2 (n=190; 27,4%)	3 (n=157; 22,6%)	4 (n=97; 14%)
Me siento cómodo/a orientando al alumnado	M = 1,64	M = 3,16	M = 3,66	M = 2,06
Perfil	Tutor 100%	Tutor 100%	Orientador 100%	Orientador 100%
Me gusta aconsejar al alumnado sobre el itinerario académico	M = 1,84	M = 3,39	M = 3,39	M = 2,03
Siento que tengo los conocimientos suficientes para informar al alumnado	M = 1,35	M = 2,38	M = 3,30	M = 1,78
Creo que una de las funciones del tutor/a es la orientación	M = 2,29	M = 3,53	M = 3,47	M = 2,57

Nota. Las variables están ordenadas según su importancia como predictor en la asignación del caso al conglomerado.

A continuación, se analizó la influencia de estos cuatro perfiles de conglomerados según las acciones de orientación. Identificamos que únicamente cuatro de las acciones de orientación mostraron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis, diferencias en las acciones de orientación según el conglomerado

	H	*p*
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico en base a sus notas	12,840	,005
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico en base a su situación socioeconómica	6,017	,111
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico en base a sus intereses	47,890	<,001
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico en base a cómo aprenden	22,682	<,001
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico en base a sus competencias para cursar esos estudios	22,580	<,001
Aconsejo al alumnado que escoja su itinerario académico en base a las salidas laborales	3,980	,264
El bachillerato lo recomiendo en el caso que los alumnos/as sean buenos estudiantes	6,199	,102
Recomiendo al alumnado que, si quiere tener unas buenas condiciones laborales en el futuro, estudie formación profesional	3,606	,307
Recomiendo al alumnado que, si quiere un trabajo bien remunerado en el futuro, estudie bachillerato	1,008	,799

Nota. Se marca en sombreado gris las variables donde se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$); gl = 3

Posteriormente, sometimos estas cuatro acciones significativas a pruebas post-hoc. Aconsejar en base a las notas es el criterio más utilizado por el profesorado tutor con actitud negativa respecto a orientador, tanto con actitud positiva como negativa.

En cuanto a aconsejar según los intereses, la diferencia es por la actitud, no por el rol: más utilizada por el profesorado tutor con actitud positiva que con actitud negativa; y que el orientador con actitud negativa.

Aconsejar por cómo aprenden, es un criterio más utilizado por el profesorado orientador con actitud positiva respecto a tutor con actitud negativa y orientador con actitud negativa.

Por último, aconsejar en base a las competencias, es el criterio más utilizado por profesorado orientador con actitud positiva respecto a tutor con actitud negativa y orientador con actitud negativa.

Discusión y conclusiones

El análisis de conglomerados realizado para la obtención de los resultados permite concluir que las acciones del profesorado tutor y orientador para aconsejar al alumnado en relación con sus itinerarios académicos en base a sus intereses, cómo aprenden y sus competencias para cursar los estudios están determinadas en mayor medida por sus actitudes hacia función orientadora (positiva o negativa) que por su rol docente (orientador o tutor). En el caso de los intereses, aconseja en mayor medida el profesorado con actitud positiva hacia la orientación, tanto el profesorado tutor como orientador (Cebrián y Junyent, 2014). En relación con cómo aprende el alumnado y sus competencias para cursar los estudios, aconseja especialmente el profesorado orientador con actitud positiva, identificando diferencias significativas entre estos y el profesorado orientador y tutor con actitud negativa hacia la función orientadora.

En el caso de la orientación sobre el itinerario académico en base a las notas, sí que se identifican diferencias en relación con el rol docente. En este caso, este tipo de orientación la desarrolla especialmente el profesorado tutor con actitud negativa, diferenciándose especialmente del profesorado orientador.

Impacto y transferencia

Estudios como los de Daza y Elias (2017, 2019) aportan evidencias claras sobre la capacidad de los contextos escolares, tanto de sus agentes como de sus estructuras, para influir en las elecciones del alumnado sobre sus estudios postobligatorios. En este sentido, atendiendo a los resultados del presente estudio, se puede concluir que es importante desarrollar acciones que no solo se centren en el alumnado que va a transitar hacia sus estudios postobligatorios, sino también implementar políticas y prácticas que actúen sobre los agentes educativos que desempeñan un papel relevante en estos procesos de toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos.* Wolters Kluwer.

Cebrián, G., y Junyent, M. (2014) Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros, Enseñanza de las ciencias: *Revista de investigación y experiencias didácticas, 32*(1), 29-49.

Daza, L., y Elias, M. (16-17 de noviembre de 2017). *Factores individuales e institucionales en la elección del itinerario educativo después de la ESO en la ciudad de Barcelona: una aproximación a través del análisis multinivel*. II Jornadas de Investigación de Estudios Sobre Juventud. Respuestas juveniles a la crisis: Innovación social y política, cooperación y acciones colectivas. Madrid.

Elías, M., y Daza, L. (2019). La influencia del centro de secundaria en el itinerario hacia la universidad. En L. Cabrera (Coord.), *Sociología de la Educación: desigualdad social, política educativa, experiencias escolares y trayectorias juveniles de vida* (pp. 95-106). Monografies & Aproximacions.

Fernández, M. J., Rodríguez, J. M., y Martínez, A. (2015). Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía, 261*, 225 – 244.

Marcelo, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Octaedro.

Estudio multidimensional de los procesos de toma de decisiones del alumnado en los estudios postobligatorios: influencia específica de la dimensión académica en la elección del itinerario de Formación Profesional [7]

Marta Virgós Sánchez [1]
Carolina Fernández-Salinero Miguel [2]
Maria Naranjo-Crespo [2]
Maria Remedios Belando Montoro [2]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
[2] *Universidad Complutense de Madrid, España*
Virgosmarta@uniovi.es

Introducción

En las últimas décadas, la Formación Profesional se está posicionando cada vez con más fuerza como un elemento clave en el contexto educativo, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de las personas para hacer frente a los retos y desafíos que plantea la sociedad actual. En este sentido, con objeto de tender puentes entre el contexto educativo y el mercado de trabajo, la Formación Profesional adquiere especial relevancia puesto que la formación práctica y específica alcanzada a través de esta modalidad de formación se convierte en un potencial para enfrentar las complejidades del mercado de trabajo (Psifidou, 2014; Ordoñez-Sierra et al., 2019).

La toma de decisiones hacia estudios postobligatorios está condicionada por una variedad de factores interrelacionados. La percepción del éxito, la empleabilidad o las oportunidades de desarrollo académico o profesional son algunos de los factores que influyen en la elección de los estudios (Merino y Llosada, 2007). Además, las expectativas sociales o familiares, así como la trayectoria académica del estudiante o la orientación educativa recibida durante la etapa obligatoria, determinan en gran medida las decisiones educativas y profesionales de los y las estudiantes (Schultheiss et al., 2001; Castejón et al., 2020 y 2022).

El origen de esta comunicación es la ausencia de investigaciones que aborden de manera multidimensional, incluyendo la perspectiva de diferentes agentes, los procesos de toma de decisiones del alumnado en la elección de estudios postobligatorios, específicamente de Formación Profesional; centrándonos en este caso en la dimensión académica de manera concreta, pero sin olvidar su relación con el resto de dimensiones ya especificadas.

Método

Este trabajo forma parte de un estudio cuyo objetivo ha sido analizar las dimensiones personales, académicas, familiares y socioeconómicas que influyen en la toma de decisiones del alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la elección de estudios postobligatorios, específicamente de Formación Profesional. Para ello, se ha realizado una investigación multidimensional de 360 grados, utilizándose una metodología con un enfoque mixto concurrente (CUAL+cuan) que permita triangular y complementar la información. Se han formado 14 grupos de discusión, 8 con estudiantes y 6 con familias de alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria de centros públicos de cuatro comunidades autónomas españolas (Andalucía, Asturias, Cataluña y Madrid) que participaron en el proyecto, y se ha aplicado un cuestionario a una muestra de 731 profesores/as (tutores/as y orientadores/as) que imparten docencia al alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en dichas comunidades. Los datos cualitativos han sido analizados coordinando un sistema de codificación abierta y axial para la presentación de resultados, y empleando un sistema de codificación selectiva para el desarrollo de las conclusiones. Los datos cuantitativos han permitido triangular los datos cualitativos a partir de análisis descriptivos e inferenciales.

7 El estudio presentado forma parte del proyecto SerFP en España: Trayectorias de éxito y valor social en la Formación Profesional, realizado con el apoyo financiero del Ministerio de Ciencia e Innovación (convocatoria I+D+i 2020, PID2020-112842RB-I00).

Resultados

Los resultados, presentados en torno a 9 categorías de análisis, muestran que las cuatro dimensiones se entrecruzan según se ha comprobado al analizar los discursos de familias y alumnado, por una parte, y del profesorado encuestado por otra, así como la documentación de las instituciones nacionales y europeas especialistas en esta materia. En este trabajo nos centraremos en dos categorías relativas a la dimensión académica (enfoque de la orientación e influencia del rendimiento en cursos anteriores). En este sentido, tanto el profesorado como el alumnado coinciden en que en las sesiones de orientación se dedica más tiempo a la presentación de las distintas modalidades de bachillerato que al asesoramiento sobre Formación Profesional. Por otra parte, las familias manifiestan la necesidad de una orientación que les permita asesorar a sus hijos e hijas en la toma de decisiones. Asimismo, todos los informantes indican que el rendimiento en cursos anteriores es uno de los factores influyentes en la toma de decisiones hacia los estudios postobligatorios. Las conclusiones señalan las implicaciones de los resultados obtenidos para la política y práctica educativa respecto al diseño de planes de acción que cubran las necesidades de información académica y profesional del alumnado y de sus familias, agentes centrales en el proceso de decisión vocacional de sus hijos/as, respondan a la realidad sociolaboral circundante, y cambien la visión "remedial" de la Formación Profesional frente a la más "desarrollista" del Bachillerato, de tal manera, que los y las estudiantes con mejores calificaciones son dirigidos hacía el Bachillerato y aquellos con más dificultades son motivados a estudiar Formación Profesional.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones derivadas de la exploración de las distintas categorías analizadas revelan una estrecha relación entre las cuatro dimensiones objeto de estudio, tal y como se vislumbra en los discursos de la familia y del alumnado, así como de las opiniones obtenidas del profesorado. En este sentido, y coincidiendo con otras investigaciones previas (Luque, 2015; Schultheiss et al., 2001; Merino y Llosada, 2007; Okubo, et al., 2007) podemos indicar que tanto las familias, como el profesorado y el alumnado coinciden en la importancia de una orientación académica en la que se dedique un tiempo equilibrado a la presentación de los distintos itinerarios postobligatorios puesto que, tal y como se manifiesta en los discursos, hay una discrepancia en el tiempo de dedicación al asesoramiento, siendo el Bachillerato la modalidad formativa a la que, tanto tutores como orientadores y orientadoras, dedican más tiempo de explicación. A su vez, las familias demandan la imperante necesidad de orientación que les permita ofrecer a sus hijos e hijas un asesoramiento más ajustado a los sus intereses y a la oferta de formación. Muchas familias resaltan, a este respecto, el desconocimiento de los distintos itinerarios a los que pueden optar sus hijos e hijas. En este sentido, se subraya como factor condicionante en la toma de decisiones el rendimiento en cursos anteriores. Las implicaciones de los resultados obtenidos resultan, por tanto, fundamentales para la política y práctica educativa en relación con el diseño de planes de acción que cubran las necesidades de información académica y profesional del alumnado y de sus familias, agentes centrales en el proceso de decisión vocacional de sus hijos/as, respondan a la realidad sociolaboral circundante, y cambien la visión "remedial" de la Formación Profesional frente a la más "desarrollista" del Bachillerato.

Impacto y transferencia

El impacto esperado de este estudio está vinculado especialmente a una orientación más eficaz desde los centros educativos que permita una elección más adecuada por parte de los y las estudiantes de sus estudios postobligatorios y, consecuentemente, mayor éxito en su formación. Esto redundaría, por un lado, en evitar la pérdida de tiempo que suele suponer comenzar estudios que finalmente el alumnado acaba abandonando (después de un año o incluso más tiempo), lo que podría haber sido evitado si se hubiera tenido una información más completa sobre dichos estudios. A su vez, esto supondría un menor gasto económico, no sólo para las familias, sino también para el sistema educativo público. Por otro lado, igualmente conseguiría un mayor aprovechamiento de los estudios por parte de los y las estudiantes que se sentirían más motivados y sin la experiencia de fracaso que conlleva el comenzar unos estudios que no se finalizan. Es fundamental, para ello, que se invierta en incrementar las plazas en todos los ciclos formativos de grado medio y superior que se ofertan actualmente y que se apueste decididamente por un enfoque más práctico de la Formación Profesional, promoviendo la FP Dual en todos los sectores económicos.

Referencias bibliográficas

Castejón, A., Montes, A., y Manzano, M. (2020). Same Paths, Different Destinations. Exploring the Effect of Educational Trajectories and Social Background on Transitions to Post-compulsory Education. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE, 13*(4), 507-525. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18030

Castejón, A., Montes, A., y Manzano, M. (2022). Does school shape upper secondary educational transitions? Exploring the relationship between students' trajectories and educational choices. In A. Tarabini, (Ed.), *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts* (pp. 85-104). Policy Press.

Luque, M. F. (2015). *La orientación desde la secundaria*. [Doctoral Thesis, University of Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41125/25286134.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Merino, R., y Llosada, J. (2007). Can educational reforms drive more young people into vocational training? Flows and pathways in vocational training among Spanish young people. *Tempora*, (10), 215-244.

Okubo, Y., Yeh. C.J., Lin, P.-Y., Fujita, K., y Shea, J. M. Y. (2007). The career decision-making process of Chinese American youth. *Journal of Counseling y Development*, *85*(4), 440-449. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00612.x

Ordoñez-Sierra, R., García-Gómez, S., y Vinuesa-Mariscal, E. (2019). La Formación Profesional desde el punto de vista de las familias del alumnado. *Educar, 55*(1), 231-249. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/348889

Psifidou, I. (2014). Historical development of vocational training in Europe. *Historia de la Educación*, *33*, 353-359. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/12642

Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., y Jeffrey, J. M. (2001). Relational influences in career development: a qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist, 29*(2), 216-239. https://doi.org/10.1177/0011000001292003

Orientando hacia el futuro profesional: el caso de jóvenes que cursan Ciclos Formativos de Grado Básico[8]

Natalia Rodríguez-Muñiz[1]
María-del-Henar Pérez-Herrero[1]
[1] *Universidad de Oviedo, España*
rodriguezmnatalia@uniovi.es

Introducción

En los últimos años, el estudio de la orientación para el desarrollo de la carrera (ODC) ha experimentado cierto auge en el ámbito de la investigación (Torrecilla-Sánchez et al., 2022), especialmente por su repercusión a la hora de abordar retos y demandas sociales vinculados a la mejora de la empleabilidad (Martínez-Roca et al., 2014), así como a la prevención de situaciones de riesgo y al desarrollo socio-comunitario (Ducca-Cisneros, 2018).

Los cambios introducidos en los sistemas de Educación y Formación Profesional (EFP) instan a la mejora de la equidad y la inclusión educativa (Unión Europea, 2022) y, con ello, a atender a las necesidades de jóvenes que se encuentran en diversas situaciones de vulnerabilidad (Salva-Mut et al., 2016), siendo uno de los aspectos más relevantes para lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad.

El objetivo general de la investigación es ~~el de~~ explorar la situación en la que se encuentran los jóvenes que cursan Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB) en Asturias con respecto a los procesos de ODC. Los objetivos específicos del trabajo son:

1. Identificar las características de los programas de FP europeos dirigidos a estos jóvenes.
2. Conocer cuáles son las variables de estudio más relevantes identificadas en la literatura científica relacionadas con los procesos de orientación de estos jóvenes.

Método

En la primera fase de la investigación se ha procedido, siguiendo una metodología cualitativa (Hernández et al., 2014), al análisis documental y al estudio bibliométrico y sistemático de la literatura científica. Se revisaron 36 programas de FP a nivel europeo, a través de la base de datos *Vocational education and training in Europe* (Cedefop y ReferNet, 2019) y se analizaron 22 documentos científicos indexados en *Scopus* y *WOS*.

El análisis de información se realizó siguiendo la declaración PRISMA, en tres fases: identificación, cribado e inclusión (Page et al., 2021). Se procedió a la categorización de las características de los documentos y programas y al análisis de contenido.

Resultados

Características de los programas de FP dirigidos a jóvenes en riesgo de exclusión social

El análisis de los programas de FP en Europa (Tabla 3) ha permitido identificar semejanzas y diferencias respecto a sus características. A continuación, se describen los principales resultados.

8 Este trabajo forma parte de una investigación más amplia financiada por el Programa de Ayudas "Severo Ochoa" para la Formación en Investigación y Docencia del Principado de Asturias (Referencia: PA-22-BP21-202).

Tabla 3

Programas de FP analizados por países

	Programas de FP
España	*Basic VET (BVET) programes*
Austria	*Pre-VET programmes*
Bélgica	*Vocational programme*
Bulgaria	*Initial mainly school-based, 3-year VET programmes*
	Initial/Continuing mainly school-based, 4-year VET programmes
Croacia	*Initial VET (IVET) 2-year programmes*
	IVET 3-year programmes
Chipre	*IVET programmes: Apprenticeship preparatory level*
	IVET programmes: Apprenticeship core level
República Checa	*IVET programmes, 3-year school-based VET programmes*
Dinamarca	*Basic vocational training programmes*
Estonia	*IVET programmes (teise taseme kutseõpe)*
	IVET programmes (kolmanda taseme kutseõpe)
Finlandia	*IVET programmes (Ammatillinen perustutkinto)*
Francia	*2-year VET programme to obtain a professional skills certificate*
Alemania	*Transition programmes: Basic vocational training*
Hungría	*Initial practice-oriented VET programmes*
Irlanda	*IVET traineeship programmes at post-secondary level*
Italia	*IVET programmes (Istruzione e Formazione Professionale, IeFP)*
Letonia	*BVET programmes*
Lituania	*IVET programmes at lower level with direct access to upper secondary education*
Luxemburgo	*Vocational programmes (certificat de capacité professionnelle, CCP)*
Malta	*IVET programmes, college-based 1-year introduction programmes*
	IVET programmes, college-based 1-year introduction and foundation programmes
Países Bajos	*BVET programmes (MBO 2 - basisberoepsopleiding middelbaar beroepsonderwijs)*
Polonia	*First stage sectoral programme*
Portugal	*VET programmes for young people (Cursos de educação e formação de jovens, CEF)*
Rumanía	*IVET programmes, 3-year school-based and dual VET programmes*
Eslovaquia	*Lower secondary VET programmes*
	Upper secondary VET programmes
Eslovenia	*BVET programmes*
Suecia	*VET programmes, school-based or apprenticeship pathways*
Islandia	*IVET programmes*
Noruega	*IVET programmes, 3-year upper secondary school-based pathway*
Reino Unido	*IVET programmes, school-based programmes*
Suiza	*BVET, 2-year VET programme leading to a Federal VET Certificate*

(A) La *finalidad* de la mayoría de programas (24/36) responde a la implementación de medidas para prevenir y reducir las tasas de abandono educativo, dirigiéndose a *colectivos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad* por diversas causas:

- Abandono temprano de la educación reglada y fracaso escolar (España, Croacia, Chipre, Estonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Eslovaquia, Islandia, Reino Unido y Suiza).
- Presentación de necesidades educativas, dificultades de aprendizaje y/o discapacidad intelectual (Bulgaria, Croacia, Estonia y Letonia).
- Situaciones desempleo y de desventaja socioeconómica (Dinamarca, Alemania e Irlanda).

En otros programas (11/36), el requisito de acceso es haber superado el nivel educativo previo (Bélgica, República Checa, Finlandia, Hungría, Italia, Malta, Polonia, Rumanía, Suecia y Noruega), sin especificar otras cuestiones. En Austria, se dirigen exclusivamente al alumnado de origen migrante con desconocimiento de la lengua de aprendizaje.

(B) Respecto al *nivel de cualificación*, cabe señalar que los programas seleccionados, a excepción de Irlanda, forman parte de la educación secundaria y reconocen dos niveles de cualificación CINE-2-3 (UNESCO, 2013) o, en su caso, un nivel MEC-2-3 (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2017).

Finalmente, es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, se trata de programas que conducen a la obtención de una titulación que da acceso al mercado laboral, reconociendo su capacitación para la realización de tareas básicas y auxiliares en distintos campos profesionales. Sin embargo, en determinados países, como España, Austria, Bulgaria, Croacia, Chipre, Finlandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Eslovenia, Reino Unido y Suiza, estos programas están integrados en el sistema de EFP, permitiendo la continuación de las trayectorias académicas en niveles educativos superiores.

Variables de estudio de los procesos de ODC de jóvenes en riesgo de exclusión social

La búsqueda bibliográfica dio como resultado la identificación de 22 documentos científicos que abordan determinados aspectos de los programas de FP dirigidos este colectivo. Como resultado del análisis, se recogen en este trabajo, aquellos vinculados a los procesos de orientación (6/22, ver Tabla 4).

Tabla 4

Investigaciones incluidas en la revisión vinculadas a los procesos de orientación

	Contexto de la investigación	**Método**	**Variables de estudio**
Álvarez et al. (2015)	España	Cuantitativo	Empleabilidad Conocimiento de sí mismo y del entorno Toma de decisiones Competencia social Autoconfianza
Hofmann et al. (2021)	Suiza	Cuantitativo	Formación en la empresa: - Estrés, competencias de los formadores y competencias adquiridas Formación en el centro educativo: - Estrés, acompañamiento del profesorado, competencias adquiridas y percepción de la adecuación a la profesión aprendida Personales: - Esfuerzo y compromiso, rendimiento y actitud positiva ante la vida

Meijers et al. (2013)	Países Bajos	Cuantitativo	Competencias en gestión de la carrera Entorno de aprendizaje profesional Identidad profesional Motivación hacia el aprendizaje Calidad de las decisiones Factores coyunturales: - Tipo de centro y de programa de FP
Romero-Rodríguez et al. (2022)	España	Análisis documental	Competencias en gestión de la carrera Grado de colaboración entre orientadores Atención al abandono escolar Conocimiento y sensibilización sobre la FP Uso de metodologías activas y experienciales Implicación de las empresas
Romero-Rodríguez et al. (2015)	España	Cualitativo	Acogida: - Experiencias vitales, abandono escolar, acompañamiento y expectativas Exploración de sí mismo/a y del entorno Proyección profesional y vital Acción: - Proyecto vital y profesional
Taylor et al. (2015)	Canadá	Cualitativo	Esperanza vinculada al futuro profesional (*Work hope*): - Objetivos - Trayectorias - Agencia

En estos estudios se explora la relación existente entre los procesos de orientación y diversos factores relevantes para entender mejor las trayectorias y el éxito en la carrera profesional, como son: el conocimiento de sí mismo; la exploración del entorno; la construcción del perfil profesional, y la planificación y gestión del futuro profesional.

Finalmente, resaltan la importancia de una orientación adaptada a las necesidades de la sociedad actual, implicando el desarrollo de habilidades para fomentar la reflexión personal, la mejora de la empleabilidad y el fortalecimiento de la capacidad de planificación y gestión de la carrera a través de la construcción de proyectos profesionales y vitales.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten extraer conclusiones relevantes. Por un lado, cabe destacar, atendiendo a las características de los programas de FP analizados, la importancia de contribuir a la personalización e individualización de los procesos de ODC (Rojas et al., 2020), mediante propuestas de actuación contextualizadas, que tengan en cuenta la situación de las personas a las que se dirigen.

Por otro, y para finalizar, estos procesos deberán tener en cuenta factores como el conocimiento de uno mismo y la exploración del entorno para el diseño de proyectos de vida (Martínez-Clares et al., 2014), pero también será prioritario introducir enfoques que promuevan la conciencia crítica sobre las situaciones de vulnerabilidad y la participación social de estos jóvenes (Hooley y Sultana, 2016), haciéndoles protagonistas de sus propios procesos de orientación.

Impacto y transferencia

Este trabajo ha permitido analizar las variables que inciden en los procesos de orientación de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, que ha dado origen al diseño de un instrumento de recogida de información, sobre "Necesidades de orientación y competencias en gestión de la carrera", que se encuentra en fase de pilotaje. Con todo ello, se espera conocer las necesidades de ODC de jóvenes que cursan CFGB para poder hacer frente a los retos que supone la intervención en este ámbito y plantear propuestas de mejora para su inclusión educativa y sociolaboral.

Referencias bibliográficas

*Álvarez, V., García, M.S., Gil, J., y Romero, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón, 67*(3), 15-34. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301

Cedefop, y ReferNet (2019). *Vocational education and training in Europe* [Base de datos]. https://bit.ly/3iPrkDI

Ducca-Cisneros, L.V. (2018). Elegir en tiempos revueltos: orientación vocacional y adolescentes "en riesgo" de exclusión social. *Trabajo Social Global*, *8*(14), 125-146. https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. McGraw-Hill.

*Hofmann, C., Müller, X., Krauss, A., y Häfeli, K. (2021). Transition From Low-Threshold Vocational Education and Training to Work in Switzerland: Factors Influencing Objective and Subjective Career Success. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 8*(2), 136-159. https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.2.1

Hooley, T., y Sultana. R.G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, (36), 2-11. https://doi.org/10.20856/jnicec.3601

Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, F.J., y Martínez-Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *17*(1), 57-71. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841

Martínez-Roca, C., Martínez, M., y Pineda, P. (2014). The role of career guidance in the development of competences for socially fair employability. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *139*, 343-350. https://dx.doi.org/urn:doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.009

*Meijers, F., Kuijpers, M., y Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 13*, 47-66. https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2017, relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189/15, de 5 de junio de 2017. https://cutt.ly/lwLLr2Cq

*Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., y Mateos-Blanco, T. (2022). "Laying bricks to build integrated career guidance plans": Best practices in vocational education and training in Adalusia, Spain. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001836

*Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M., y Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 75-89. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121

Rojas, A.L., Torres, L.C., y Pérez, M.A. (2020). El proceso de orientación hacia la carrera desde el rol del psicopedagogo en la institución educativa. *Revista Conrado*, *16*(73), 35-40. https://cutt.ly/awXppeA0

Salva-Mut, F., Nadal-Cavaller, J., y Melià-Barceló, M.A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2), 1405-1419.

Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education. (2022). *Vocational education and training*. https://bit.ly/3XaEN89

*Taylor, C.E., Hutchinson, N.L., Ingersoll, M., Dalton, C.J., Dods, J., Godden, L., Chin, P., y de Lugt, J. (2015). At-risk youth find work hope in work-based education. *Exceptionality Education International, 25*(1), 158-174. https://dx.doi.org/10.5206/eei.v25i1.7721

Torrecilla-Sánchez, E.M., Gamazo, A., y Sánchez-Prieto, J.C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *23*. https://doi.org/10.14201/eks.26739

UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO. https://cutt.ly/7wLLwgJV

Unión Europea. (2022). *Educación y formación profesionales. Capacidades para hoy y para el futuro*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://doi.org/10.2767/51742

Institutos-escuela en Cataluña: ¿hacia un modelo de orientación académica preventivo y coral?[9]

Marc Martínez Pons[1]
Màrius Martínez Muñoz[1]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
Marc.martinez@uab.cat

Introducción

La orientación educativa y académica se ha abordado desde diferentes perspectivas en educación (Bisquerra, 2008). Sin embargo, aún son pocas las evidencias sobre orientación en institutos-escuela, más allá de algunas aportaciones o ideas recogidas en Martínez-Muñoz y Pinya (2013, 2018).

El modelo de instituto-escuela y su origen

Los institutos-escuela (de aquí en adelante IE) integran en un mismo centro educativo público las etapas formativas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria (niveles CINE 0-2). El origen de los IE en Cataluña se sitúa en 1931 cuando el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes autorizó a la Generalitat de Cataluña en Barcelona "de acuerdo con las especiales necesidades y características de la región catalana, un instituto escuela de segunda enseñanza con carácter de ensayo pedagógico". Sin embargo, esta tipología de centro fue suprimida el año 1939 por la dictadura (Departament d'Educació, 2019). No obstante, con la Ley 12/2009 de 10 de julio (Ley de Educación de Catalunya), se permitió la recuperación de dicha modalidad de centro (Martínez-Muñoz y Pinya, 2018).

Conceptualización del término "orientación académica"

La orientación es el conjunto de acciones destinadas a ayudar a las personas a tomar decisiones sobre sus vidas ya sea en el ámbito personal, social, educativo-académico y vocacional y a implementar estas decisiones (Martínez-Muñoz y Arnau, 2015). El término recibe diferentes denominaciones según el contexto cultural, lingüístico o académico. La orientación en educación secundaria se inicia con el acceso, continua con el proceso de incorporación, acogida y familiarización del alumnado con el centro o la nueva etapa. Se ocupa también del desarrollo académico a lo largo de esta etapa, así como del desarrollo de un proyecto vocacional que se concreta al final de la etapa con la elección educativa.

Evidencias sobre orientación educativa y orientación académica en institutos-escuela

Las evidencias sobre el tema son muy escasas. Martínez-Muñoz y Piña (2013) apuntaron que, en términos de orientación y tutoría, las puntuaciones más altas eran entre los IE respecto a las escuelas e institutos públicos. Sin embargo, estas diferencias no eran significativas en orientación académica entre IE y el modelo de instituto. Ahora bien, el profesorado de IE también eran los profesionales que puntuaban más alto en la "situación deseable" de las dimensiones referidas a la orientación.

Método

Participantes

Se recogieron respuestas de 162 informantes pertenecientes a 56 institutos-escuela. El perfil de estos informantes era el de miembros de equipos directivos (directores/as, jefes/as de estudio de secundaria, coordinadores/as de ciclo de primaria), tutores de secundaria y personal orientador. En la segunda fase, los 5 grupos de discusión estaban compuestos por estos mismos miembros del equipo directivo, algún miembro del Departamento de Orientación del centro y algún representante de alguna tutoría de secundaria.

9 Esta comunicación forma parte de la investigación doctoral del primer autor.

Procedimiento

Se adoptó un diseño mixto secuencial (CUAN>cual) en dos fases. El estudio se realizó en un año y unos meses. Inicialmente, se estableció el contacto con los institutos-escuela y se los dio alrededor de 4 meses para contestar el cuestionario. En la segunda fase, de acuerdo a los resultados de las respuestas del cuestionario, se seleccionaron 5 centros donde hacer el grupo de discusión, previamente habiendo obtenido el consentimiento de los participantes.

Instrumentos

Se emplearon múltiples instrumentos para evaluar qué tipología de orientación educativa y orientación académica se implementa en esta tipología de centros, y qué agentes son los responsables de llevarla a cabo. Estos incluyeron el cuestionario, un guion de conversación semiestructurada para el grupo de discusión y documentos de centro. En primer lugar, el cuestionario contempla 15 ítems y 32 preguntas, validadas. El cuestionario esencialmente contempla elementos como: con qué frecuencia se promueven ciertos ítems referidos a la orientación; en qué niveles educativos; a través de qué estrategias; y quién es el máximo responsable/profesional de implementarlas. Los ítems contemplados serían la acogida del alumnado y sus familias, atención y concentración, adquisición de hábitos de estudio, autoconocimiento, autoestima, competencias transversales, habilidades sociales, bienestar emocional, vínculos afectivos, clima de aprendizaje, exploración del entorno, elaboración del proyecto académico-profesional, y preparación para la transición de etapa. Posteriormente, el guion semiestructurado para el grupo de discusión pretende hacer énfasis en conocer: en cómo se organiza la orientación en el centro y a través de qué documentos; cuáles son sus prácticas de referencia en orientación educativa y; que aspectos referidos a la orientación podrían ser optimizados en el centro. Finalmente, los documentos de centro esencialmente considerados son el Plan de Acción Tutorial y el Proyecto Educativo de Centro.

Análisis

La primera fase de la investigación se llevó a cabo utilizando el software estadístico SPSS versión 26. Se aplicaron pruebas estadísticas como análisis de frecuencias, descriptivos y análisis factorial para la construcción de índices estadísticos para conocer qué factores/ítems tienen más peso. En la segunda fase, se utilizó el programa cualitativo Nvivo para analizar los grupos de discusión e integrar los datos en el diseño mixto.

Resultados

En este apartado, se explora quién son los responsables de los procesos de orientación educativa en los institutos-escuela en la etapa de secundaria; y, por otro, se destaca cuando se promueven estos elementos, haciendo un especial hincapié en los procesos más vinculados a la orientación académica.

Tal y como se observa en la Tabla 5, el personal tutor sería el máximo responsable de 6 de los 15 aspectos concebidos, el profesorado de 6 más; y el profesional de la orientación de 3 más. Pero esos aspectos marcados en color verde, por las frecuencias obtenidas y de los grupos de discusión, se comprobó que son aspectos más corales y, especialmente, repartidos entre todo el equipo docente, sin un profesional responsable. Estos mismos elementos marcados en verde junto aquellos donde el profesorado sería el máximo responsable son aspectos que a veces se integran en el currículum. A la vez, también es interesante destacar que el personal orientador sería el máximo responsable en la elección de itinerarios y toma decisiones, así como en la elaboración del proyecto profesional, lo cual se aleja del modelo de infusión o de integración curricular. Contrariamente, se contempla más bien como la organización de sesiones intensivas por parte del personal orientador donde se deben empezar a tomar decisiones sobre la etapa posobligatoria.

Tabla 5

Principal profesional como máximo responsable de los aspectos/ítems que conformarían la orientación educativa de los institutos-escuela.

Ítem a evaluar	Instituto-Escuela
Acogida (no solo bienvenida) a alumnado de nueva incorporación	Persona tutora (41,7%)
Acogida (no solo bienvenida) a las familias del alumnado que se incorpora	Persona tutora (44,1%)
Técnicas y hábitos de estudio	Persona tutora (40,1%)
Atención y concentración de alumnado en el aula	Profesorado (45,4%)
Motivación académica y/o profesional	Persona tutora (39,2%)
Autoconocimiento y autoconcepto personal	Persona tutora (49,7%)
Autoestima	Persona tutora (44,2%)
Competencias transversales	Profesorado (58.8%)
Competencias vinculadas a las habilidades y a las relaciones sociales	Profesorado (48,1%)
Bienestar emocional y vínculos afectivos	Profesorado (37,7%)
Clima de aprendizaje en el aula	Profesorado (61,7%)
Exploración y conocimiento del entorno	Profesorado (66,0%)
Elección de itinerarios y toma de decisiones sobre optatividad y especialidades	Personal orientador (54,9%)
Preparación del proyecto formativo y profesional del alumnado	Personal orientador (59,3%)
Preparación de la transición y/o cambio de etapa	Personal orientador (48,1%)

Posteriormente, mediante un proceso de agregación de datos según centro, se puede determinar que por lo que se refiere a "elección de itinerarios y toma de decisiones sobre optatividad y especialidades", un 12,5% de los 56 centros de los que se tienen datos concentrarían esta acción en menos de dos niveles académicos y especialmente al final de la etapa, mientras que el 59% de estos centros lo articularían entre un mínimo de 2 y 3 niveles académicos, y 28,3% entre un intervalo de 3 y 4 niveles a lo largo de la secundaria. En relación con la "elaboración del proyecto formativo y académico, se determina que un 14,3% de los centros bien no lo realizaría o bien se concentraría en un único nivel (cuarto de secundaria). Ahora bien, un 28,6% (más de una cuarta parte) concentra la elaboración del proyecto en un período inferior a dos cursos académicos, mientras que casi dos tercios de los centros (64,5%) lo trabajarían entre una media de 2 y 3 cursos académicos enteros.

Discusión y conclusiones

Los IE si bien representan una gran oportunidad para asegurar una continuidad formativa entre etapas educativas de la educación básica, en términos de orientación escolar sí que se produce una transición y un proceso de familiarización académica de cambio de etapa satisfactorio de primaria a secundaria. Aunque se identifican centros que promueven una orientación académica más preventiva y diacrónica, aún hay una división de responsabilidades clara en los profesionales educativos, sin llegar a ser concebida como un proceso de corresponsabilidad. Así pues, aún falta potenciar la orientación como un proceso madurativo que conlleve a la construcción paulatina de un proyecto de vida, y no solo concebirlo como una simple toma de decisión académica posobligatoria.

Impacto y transferencia

La orientación como proceso reduciría el abandono escolar prematuro del sistema educativo, e aumentaría la efectividad del objetivo de los institutos-escuela como una herramienta educativa de lucha contra el fracaso escolar, especialmente en contextos de alta complejidad.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2008). *Funciones del Departamento de Orientación.* Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Departament d'Educació. (2019). *XIEC- Xarxa d'Instituts Escola de Catalunya. Trets Bàsics d'un model integrat*. https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/xarxa-instituts-escola/linstitut-escola/XIEC-Els-trets-basics-model-integrat.pdf

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 189,* de 6 de agosto de 2009. https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12/con

Martínez Muñoz, M., y Pinya Salomó, C. (2013). Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació. *Quaderns d'avaluació*, (24), 18-43. https://ddd.uab.cat/record/203163

Martínez Muñoz, M., y Pinya Salomó, C. (2018). Los institutos escuela en Catalunya: recuperando la mayor tradición pedagógica de la República. *Innovación educativa, 28*, 93-112. https://doi.org/10.15304/ie.28.5493

Martínez-Muñoz, M., y Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys.* Fundació Jaume Bofill.

UNESCO. (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011.* Instituto de Estadística de la UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf

SIMPOSIO

ALUMNADO, TUTORES Y ORIENTADORES ANTE LOS RETOS DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén, España
apantoja@ujaen.es

Resumen simposio

En el presente Simposio se recogen algunos de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo al amparo del Proyecto "Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria", aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa Estatal Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i en la convocatoria 2020 (Ref. PID2020-114336GB-I00). En el mismo participan investigadores de las universidades de Granada, Córdoba, Valladolid y Borås (Suecia). Su finalidad es analizar la situación de la orientación educativa en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional con el fin de diseñar una plataforma digital en forma de un sistema de recomendación que sirva de guía y apoyo a alumnado, orientadores y tutores. En concreto, se aportan datos referidos a la primera parte del estudio en la que se ha realizado una detección de necesidades con la finalidad de conocer la realidad de la práctica de la orientación y la tutoría en centros educativos públicos y privados de tres CCAA que el equipo investigador consideró representativas del contexto nacional, en función del número de habitantes, estudiantes de Educación Secundaria y peculiaridad lingüística. Estas fueron: Andalucía, Cataluña y Castilla y León, así como una muestra de alumnado de Suecia. Se aplicaron tres escalas construidas y validadas *ad hoc* a un total de 5685 alumnos, 541 tutores y 1187 orientadores, siguiendo un muestreo aleatorio estratificado en el que se recogieron las principales variables del estudio, entre las que destacan sexo, edad, tipo de centro y CCAA. Los resultados principales muestran cómo el alumnado señala, por un lado, el desconocimiento que tienen sus tutores de ellos en algunos aspectos como sus aficiones y la poca eficacia de la tutoría en su vida real; así como la necesidad de que la implicación de sus padres en el proceso educativo mejore. Se plantea la necesidad de establecer estrategias efectivas de desarrollo profesional para los tutores, lo que conlleva una mayor colaboración entre todos los agentes educativos, y una atención a sus necesidades, en especial la formación continua en tutoría. Tanto tutores como orientadores educativos se muestran muy implicados en las tareas que tienen encomendadas, en especial las vinculadas con la diversidad. Estos últimos expresan su preocupación por la falta de recursos y medios para atender a un alumnado muy apegado al mundo digital.

Palabras clave: orientación, tutoría, enseñanza secundaria.

Abstract

This Symposium presents some of the results obtained in research carried out under the Project "Timonela: Recommendation System (SR) for the educational guidance of students in Secondary Education", approved by the Ministry of Science and Innovation in the framework of the State Programme for the Generation of Knowledge and Scientific and Technological Strengthening of the I+D+i system in the 2020 call (Ref. PID2020-114336GB-I00). It involves researchers from the universities of Granada, Cordoba, Valladolid and Borås (Sweden). It aims to analyse the situation of educational guidance in Secondary Education, High School and Vocational Training to design a digital platform in the form of a recommendation system that serves as a guide and support for students, counsellors and tutors. Specifically, data are provided for the first part of the study in which a needs assessment was carried out to ascertain the reality of the practice of guidance and tutoring in public and private schools in three Autonomous Communities which the research team considered to be representative of the national context, based on the number of inhabitants, Secondary Education students and linguistic peculiarity. These were: Andalusia, Catalonia and Castile and Leon, and a sample of students from Sweden. Three scales constructed and validated *ad hoc*

were applied to a total of 5685 students, 541 tutors and 1187 counsellors, following a stratified random sampling in which the main variables of the study were collected, including gender, age, type of school and Autonomous Community, among others. The main results show how students point out, on the one hand, the lack of knowledge that their tutors have about them in some aspects such as their hobbies and the lack of effectiveness of tutoring in their real life; as well as the need for their parents' involvement in the educational process to improve. There is a need to establish effective professional development strategies for tutors, which entails greater collaboration between all educational agents, and attention to their needs, especially continuous training in tutoring. Tutors and educational counsellors are very involved in the tasks entrusted to them, especially those related to diversity. The latter express their concern about the lack of resources and means to attend to students who are very attached to the digital world.

Keywords: guidance, tutoring, secondary education.

Introducción del Simposio[10]

Se presentan los resultados más destacados en la fase 1 del Proyecto aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa Estatal Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i en la convocatoria 2020 con el título Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria" (Ref. PID2020-114336GB-I00). Dicho proyecto tendrá una duración de 4 años y su investigador principal es el profesor Antonio Pantoja Vallejo del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (UJA). Además de la UJA, participan en el mismo las universidades de Granada, Córdoba, Valladolid y Borås (Suecia), con un total de 20 investigadores. Cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la UJA.

El eje central del proyecto de investigación es analizar la situación de la orientación educativa en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional con el fin de diseñar en función de la información recogida un programa de orientación basado en el uso de las tecnologías y una plataforma digital en forma de un SR que sirva de guía y apoyo a alumnado, orientadores y tutores. Se presentan en este Simposio los resultados obtenidos en la fase 1 del estudio en su parte cuantitativa en la que se aplicaron tres escalas diseñadas *ad hoc*, que actualmente están en fase de ser publicadas tras su validación. Han participado en la recogida de datos centros de las CCAA de Andalucía, Cataluña y Castilla y León, junto con una muestra de alumnado de Suecia.

A grandes rasgos, la muestra definida en esta parte se recoge en la tabla 1 en tres de sus principales variables. Se trata de un muestreo aleatorio estratificado con algunas peculiaridades:

- La muestra se refiere al total de alumnado, tutores y orientadores, no a las tres variables de referencia.
- El tipo de centro resultó imposible de concretar debido a sus peculiares características.
- No existe una base de datos oficial contrastada del número de orientadores en cada Comunidad Autónoma, por lo que se intentó llegar al mayor número de ellos.

Tabla 1

Muestra del estudio en su Fase 1 (cuantitativa)

Variable		Alumnado	Tutores	Orientadores
Sexo	Hombre	2888 (50.8%)	217 (40.1%)	216 (18.2%)
	Mujer	2797 (49.2%)	324 (59.9%)	971 (81.8%)
CCAA	Andalucía	2144 (37.7%)	231 (42.7%)	525 (44.2%)
	Cataluña	1626 (28.6%)	151 (27.9%)	310 (26.1%)
	CyL	1915 (33.7%)	159 (29.9%)	352 (29.7%)
Tipo	Público	4366 (76.7%)	470 (86.9%)	1003 (84.5%)
	Privado	1322 (23.3%)	71 (13.1%)	184 (15.5%)
Total		**5685**	**541**	**1187**

10 Proyecto I+D+i "Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria" (Ref. PID2020-114336GB-I00), aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa Estatal Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i en la convocatoria 2020.

Orientación y tutoría: estado de la cuestión

Rodríguez Fernández, Sonia
Universidad de Granada
soniarf@ugr.es

Introducción

La tutoría y orientación proporcionan un factor de calidad tanto en la etapa de educación secundaria como en los primeros cursos universitarios. Podemos considerarlo como un valor añadido que pretende un desarrollo integral de nuestros estudiantes, tanto a nivel personal, académico, social, emocional y/o profesional, sin obviar su estrecha relación con las necesidades que puedan ir surgiendo a lo largo del proceso educativo. Hay interesantes experiencias y buenas prácticas en orientación y tutoría que corroboran estas afirmaciones. Tal es el caso de Aguaded Gómez (2020) al afirmar que un modelo de orientación debe contar con la formación de los agentes implicados, los recursos y el respaldo por parte de la administración educativa para que exista la calidad mínima necesaria que le permita funcionar adecuadamente.

La revisión de la literatura sobre la orientación y acción tutorial muestra interés por cómo ésta se desarrolla en los centros educativos, además de reforzarla para adaptarse a las nuevas necesidades del alumnado. Consideramos que el actual modelo de orientación debe adaptarse y dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad, donde se incluye un alumnado cada vez más diverso, procedente de otras culturas y con el consecuente cambio en las relaciones familiares y sociales (López Díez-Caballero y Manzano-Soto, 2019).

Debemos reconocer la importación de la orientación educativa, y por ende, la tutoría, para asesorar y guiar a nuestros estudiantes como un indicador relevante en el acompañamiento a lo largo de su etapa educativa, garantizando un desarrollo integral en todos los ámbitos clave como son el académico, social, personal y profesional (González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014). La tutoría se convierte en una herramienta de la que disponen los centros educativos y los propios docentes, para mejorar sustancialmente la calidad de los procesos educativos. Sin embargo, se concede mayor importancia a la tarea académica que a la formativa, es decir, a programar y planificar su desarrollo (Rodríguez Fernández y Romero, 2015).

Las investigaciones y estudios precedentes han resultado ser clave para realizar el estado de la cuestión o punto de partida del proyecto TIMONELA, revisando los resultados y conclusiones más relevantes que se perciben desde la orientación y acción tutorial por sus principales protagonistas: alumnado, tutores y orientadores, sin olvidar el potencial motivador de las TIC en su desempeño profesional.

Método

En esta primera parte del simposio se pretende realizar un estado de la cuestión consistente en la revisión de estudios relevantes sobre la orientación y tutoría en las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y su impacto en el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, pretendemos reflejar el conocimiento y las ideas establecidas en los diferentes estudios revisados a este respecto.

Resultados

Existen revisiones sistemáticas que inciden en la eficacia escolar y su mejora en las prácticas orientadoras, donde el papel motivador de la orientación repercute en el aumento del rendimiento educativo de nuestro alumnado con estrategias y técnicas de estudio (Delgado-Galindo et al., 2021). Otras revisiones sistemáticas se focalizaron en la orientación para el desarrollo de la carrera en alumnado de educación secundaria, bachillerato y formación profesional. Los resultados muestran la variabilidad de objetivos de estudios, aunque coindicen en escoger como objetivo central el proceso de toma de decisiones vocacionales (Martínez, Pérez y Burguera, 2022). Otros mapeos sistemáticos ofrecen un panorama más general, donde sorprende cómo la mayoría de estos estudios siguen centrados en el ámbito educativo, estableciendo la necesidad de seguir investigación sobre temas vinculados a los contextos no escolares que favorezcan una comprensión y desarrollo global de la orientación (Torrecilla-Sánchez et

al., 2022). Por último, las revisiones sistemáticas y análisis bibliométricos referidos a los sistemas de recomendación en educación son menos numerosos, aunque ofrecen resultados actualizados sobre la importancia otorgada a los sistema de recomendación y su potencial en el ámbito educativo. Afirman que dichos sistemas surgieron como herramientas de aprendizaje que ayudan a emporar a los estudiantes, mejorando así la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje, además de aumentar la motivación, el compromiso y la satisfacción de los mismos, siendo más autónomos en su aprendizaje. Como conclusión, los SR constituyen una herramienta educativa eficaz, que promueve y mejora el aprendizaje adaptativo y personalizado (Lampropoulos, 2023).

Se comprueba la carencia de instrumentos para evaluar la orientación y tutoría en relación a las funciones y actividades del proceso formativo de nuestro alumnado en secundaria (De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017). Son pocos los estudios centrados en la identificación de perfiles que revelen la dedicación del profesorado-tutor y sus características a la hora de desempeñar su trabajo (León-Carrascosa y Fernández-Diaz, 2021). Sin embargo, si encontramos más estudios cuya pretensión era evaluar las necesidades formativas de los orientadores (Anaya et al., 2011), valoración de la importancia concedida por los tutores a algunas tareas tutoriales en secundaria (López Gómez, 2013), el desarrollo de la función tutorial como clave para la formación integral de los estudiantes en Educación Secundaria (León Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019), la función orientadora de los tutores (Arza et al., 2014), satisfacción con la tutoría (López Castro y Pantoja, 2018), analizar la percepción de las familias y tutores sobre quién toma la iniciativa para promover las tutorías individuales (Rodríguez-Ruiz et al., 2019), la percepción de los tutores respecto a su nivel de desempeño de la acción tutorial en educación secundaria (Vélaz de Medrano et al., 2018) o analizar las principales debilidades de nuestro sistema de orientación según los tutores de secundaria (Mudarra et al., 2020).

Algunos de estos estudios, trataron de generar estructuras que abarcan diferentes aspectos sobre la práctica de la tutoría en las aulas de secundaria, como las funciones del tutor con el alumnado, funciones del tutor con las familias, desarrollo de la tutorías y evaluación de las mismas (León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019). Diseñaron y validaron un instrumento de medida sobre la valoración de las tutorías por parte de los estudiantes en educación secundaria. Se concluye que los centros tienen necesidad de establecer mecanismos de calidad para garantizar un buen funcionamiento de la acción tutorial a través del conocimiento de las realidades particulares y de los intereses de sus protagonistas (León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2021).

Otros estudios se enfocaron en conocer y analizar cómo se desarrolla en la práctica educativa, la orientación académica y profesional en educación secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Costa Jiménez et al., 2020). Sus principales conclusiones mostraron la necesidad de una mayor participación de la comunidad educativa en el proceso de orientación académica y profesional, además generar mejoras en la puesta en práctica de la orientación académica y profesional en secundaria, incidiendo en la respuesta que éstos centros ofrece al alumnado NEAE.

En esta línea, Carrasco et al. (2017) y Caballer (2018) afirman que la orientación y tutoría también debe enfocarse en aquellos estudiantes que no llegan a finalizar la secundaria, y que tan necesitados están de una orientación que les faciliten su incorporación al mercado laboral o a otro tipo de estudios. Su estudio concluye que tanto el profesorado como el alumnado de educación secundaria, presentan déficit en orientación vocacional para la diversidad que podemos encontrarnos en esta etapa educativa. Por parte del profesorado-tutor, falta de recursos y formación, además de la falta de apoyo por parte de la administración educativa; y en el alumnado, la desorientación y desconocimiento de las posibles salidas al finalizar sus estudios y el camino a tomar.

En relación a la Formación Profesional, son escasos los estudios encontrados. Investigaciones como la de Santana-Vega et al. (2018) afirma que si queremos potenciar una orientación educativa y sociolaboral de calidad, debemos potenciar el espacio de la tutoría y, desde un enfoque transversal, implementar contenidos profesionales que estimulen la conformación de trayectorias educativas y profesionales más sólidas.

Estos resultados se constatan con otras investigaciones que evidencia la necesidad de la orientación profesional ante una desmotivación generalizada del alumnado, originada en la mayoría de las ocasiones por la falta de conexión entre la formación profesional y el ámbito organizacional (Boza et al., 2015; Martínez et al., 2014). Otros estudios giran en torno la poca existencia de acciones educativas en formación profesional o vocacional que limitan la orientación de nuestros estudiantes como afirman Callejas et al. (2020). Estos autores elaboraron estrategias de formación vocacional que fueron estructuradas en tres etapas: rasgos y tareas curriculares; sociocultural y económica; y mercado profesional y laboral.

La orientación educativa no puede obviar el potencial motivador de las TIC por su contribución en la mejora de acción orientadora con el alumnado de secundaria. En este sentido, la orientación educativa puede entenderse como un tipo de mediación que debe considerar el ámbito personal, social y laboral, aprovechando el papel motivador de las TIC (Bernardo et al., 2017).

Indagar la utilidad y evaluar el impacto del uso de las TIC en los procesos y prácticas orientadoras, también ha sido ampliamente evidenciado. Algunos estudios se centraron en la situación actual de la utilización de las TIC en los diferentes Departamentos de Orientación pertenecientes a la etapa de secundaria (Romero Oliva y Montilla Coronado, 2015); profundizar en el conocimiento del proceso de integración de las TIC en los centros educativos (Méndez Garrido y Delgado García, 2016); en el análisis de la implementación y uso de las webs para la orientación educativa en secundaria (Sánchez et al., 2017). También se construyen guías prácticas para la orientación educativa con TIC y en red (Del Mazo, 2017); o herramientas digitales básicas para la orientación educativa, concretamente, la diseñada por De Soroa et al. (2019) y denominada "Maletín OrienTIC".

Discusión y conclusiones

Después de lo revisado, los orientadores pueden asumir una función relevante en la selección de herramientas y recursos que mediaticen tecnológicamente la orientación educativa y profesional, sin olvidar el impacto que tengan éstas tecnologías tanto en los estudiantes como en los procesos y resultados de las diferentes intervenciones orientadoras (Josserme, 2020). Por último, es preciso reconocer que la tecnología por sí sola, no es capaz de orientar, debe de estar al servicio de unos fines, que siempre estarán más cerca de la parte humana, emocional, personal, entre otras muchas… Debemos favorecer un buen uso de la tecnología en orientación que permita dedicar más tiempo a esa parte humana en la época que nos ha tocado vivir (De Soroa et al. 2019).

Referencias bibliográficas

Aguaded Gómez, M.C. (2020). El resto de la orientación educativa: unificando de su práctica mediante un modelo de orientación adaptado al siglo XXI. *Revista AOSMA*, 29, 86-94.

Anaya, D., Pérez-González, J.C., & Suárez, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629. 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053

Arza, N., De Salvador, X., & Mascarenhas, S. (2014). La función tutorial del profesorado: estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 17*(3), 105-121. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3. 204081

Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P. Y Casanova, J.R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d`Innovació Docent Universitaria, 9,* 81-95. https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.7

Boza, A., Méndez, J.M. y Toscano, M. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 91-105.

Caballer Miedes, A. (2018). Evaluación de necesidades de orientación para la diversidad en el alumnado de Educación Secundaria. En Padilla, D., Aguilar, J.M. y López Liria, R., *Educación, salud y psicología: logros y restos del futuro* (p. 166). Editorial Universidad de Almería.

Callejas Torres, J.C., Morales Angaspilco, J.E., Cabrera Cabrera, X. y Villalobos Veliz, L.C. (2020). Estrategia de formación vocacional para la orientación vocacional. *Revista Científica Epistemia*, *4*(3), 1-14. https://doi.org/10.26495/re.v4i3.1309

Carrasco Parra, C., Flores Builes, R. y Caballer, A. (2017). Evaluación y adaptación de la orientación vocacional/profesional del alumnado con diversidad en educación secundaria en un contexto inclusivo. *Revista de orientación educacional 31*(59), 7-22. http://hdl.handle.net/10045/64277

Crespo, R., Santamaría, D.L., y Cubillas, F. (2019). Apuntes para una orientación profesional-vocacional pedagógica con una perspectiva audiovisual. *Pedagogía Universitaria*, *24*(2), 85–103.

De la Cruz, F., & Abreu-Hernández, L.F. (2017). Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escalas. *Revista de Docencia Universitaria*, *15*(1), 11-36. https://doi.org/10.4995/redu.2017.5682

De Soroa , J.C., Del Mazo, A., Capó, S., Otero, l. y Zapatero, J. (2019). Maletín OrienTIC: herramientas digitales básicas para la orientación educativa. *Educar y orientar,* 10, 94-101.

Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J.J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre la eficacia escolar. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 32(3), 93-111. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557

Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre formación profesional en España. Revista De Investigación Educativa, 39(1), 249-264. https://doi.org/10.6018/rie.424901

González-Benito, A., & Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.

Jiménez, P. C., Ramón, J. P. M., Esteban, C. R., & Mateo, I. M. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *23*(1), 175-191. https://doi.org/10.6018/reifop.373701

Josserme, R. (2021). Orientación Educativa mediada por tecnologías. *Boletín SIED*, (3), 53-66. https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/49

Lampropoulos, G. (2023). Recommender systems in education: A literature review and bibliometric analysis. Advances in Mobile Learning Educational Research, 3(2), 829-850. https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.011

León Carrascosa, V. y Fernández-Díaz, M.J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 525-541. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.345251

León-Carrascosa, V., y Fernández-Díaz, M. J. (2021). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles educativos*, *43*(174), 114-131. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59882

López Castro, M. y Pantoja, A. (2018). Escala para valorar la percepción y grado de satisfacción del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía respecto a los procesos tutoriales. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 287-306. https://doi.org/10.5209/RCED.52286

López Díez-Caballero, M. E., & Manzano Soto, N. (2019). Valoración del nuevo modelo de orientación implementado en la comunidad autónoma de Cantabria por parte de los orientadores educativos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 30 (2), 108-127. DOI: https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25341

López Gómez, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación,11*(1), 77-96.

Manzanares Moya, A., & Sanz López, C. (2018). El modelo de la Orientación Profesional en cuestión. Revisión de sus referentes teórico-prácticos. En A. Manzanares Moya & C. Sanz López (Eds.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 65–90). Ediciones de la Universidad de Castilla y la Mancha. https://doi.org/10.18239/atenea.07.2018

Martínez Serrano, M.E., Pérez Herrero, M.H., y Burguera Condon, J.L.(2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(1), 107-126. https://doi.org/10.6018/rie.431491

Martínez, P., Pérez, F. J., y Martínez, M. (2014). Orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(*1), 57-71. DOI:

Méndez Garrido, J. M. y Delgado García, M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 134-165.

Morales, J. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984

Mudarra Sánchez, M., González-Benito, A., y Velaz de Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, *72*(1), 67-84. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215

Rodríguez Fernández, S. & Romero, M. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 43-55. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219131

Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A. & Ceballos-Vacas, E.M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 31-43. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389351

Romero Oliva, C. Y Montilla Coronado, M.V. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *26*(3), 78-95.

Sánchez-Martín, M., Torinos de la Torre, R. e Izquierdo-Rus, T. (2017). Análisis de la implementación y uso de las webs para la orientación educativa en secundaria. *Aula de Encuentro*, *19*(1), 5-23.

Torrecilla-Sánchez, E.M., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J.C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *23*. https://doi.org/10.14201/eks.26739

Vélaz de Medrano, C.; González-Benito, A. y López-Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación 382,* 107-132. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-394

Costa Jiménez, P., Martínez Ramón, J. P., Ruiz Esteban, C., & Méndez Mateo, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.373701

Santana-Vega L. E., Medina-Sánchez P. C. y Feliciano-García L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación*, *30*(2), 423-440. https://doi.org/10.5209/RCED.57589

Del Mazo, A. (20 de enero de 2017). Guía práctica para la Orientación Educativa con TIC y en Red. *Blog de Orientación del IES Hermanos Machado.* https://orientacionmachado.wordpress.com/2017/01/20/guia-practica-para-la-orientacion-educativa-con-tic-y-en-red/

El alumnado tiene la palabra

Mariana Gómez Vicario
Universidad de Jaén, España
mvicario@ujaen.es

Introducción

La orientación educativa y la tutoría son fundamentales en el desarrollo de competencias del alumnado. Sobrado Fernández (1990), entiende la orientación como un proceso de ayuda al alumno dirigida a resolver situaciones deficitarias; que es de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a una normas y reglas fundamentadas en principios científicos. Sobrado, da paso a que Rodríguez Espinar et al. (1993), amplíe el concepto poniendo el foco en que es un proceso formativo, paralelo al educativo, que trata de proporcionar al alumnado la ayuda necesaria para que pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona.

La revisión de la literatura sobre la orientación y acción tutorial muestra interés por cómo ésta se desarrolla en los centros educativos, además de reforzarla para adaptarse a las nuevas necesidades del alumnado (López Díez-Caballero y Manzano-Soto, 2019).

Otros estudios se enfocaron en conocer y analizar cómo se desarrolla en la práctica educativa la orientación académica y profesional en educación secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Costa Jiménez et al., 2020). Sus principales conclusiones mostraron la necesidad de una mayor participación de la comunidad educativa en el proceso de orientación académica y profesional, además generar mejoras en la puesta en práctica de la orientación académica y profesional en secundaria, incidiendo en la respuesta que estos centros ofrecen al alumnado NEAE. Es por ello, que este estudio se ha centrado en recoger la percepción del alumnado, teniendo en cuenta a la orientación y tutorización recibidas.

Método

Para la caracterización de la muestra (Tabla 1), se tuvieron en cuenta las variables sociodemográficas sexo, edad, centro educativo, Comunidad Autónoma, provincia, etapa, y curso académico. Todos cumplimentaron una escala confeccionada y validada *ad hoc* por los miembros del equipo investigador titulada "Necesidades y práctica de la orientación y la tutoría en Educación Secundaria y Formación profesional- Alumnado (NEPROT-A22). Está conformada por un total de 55 ítems agrupados en 6 dimensiones: La primera dimensión se centra en las funciones del tutor, las segunda en el desarrollo de las tutorías, la tercera sobre la relación que establece el tutor con la familia, la cuarta sobre los recursos con los que cuentan sus tutores para llevar a cabo la tutoría y la última recoge ítems relacionados con la valoración que hacen sobre la orientación recibida.

La escala presenta 5 opciones de respuesta (1=totalmente de en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo). Las variables más significativas son las siguientes:

- El número de participantes hombres y mujeres estuvo muy igualado, siendo 2888 hombres y 2797 mujeres.
- La mayoría se encontraban estudiando en un centro público, 4363, mientras que 1322 pertenecían a un centro público.
- La Comunidad Autónoma con más presencia en el estudio fue Andalucía seguida de Cataluña y Castilla y León.
- En cuanto a la etapa académica con más participación fue la ESO, seguida de bachillerato, FP Grado Medio y por último, FP de grado superior.
- El curso académico con más participación fue 1º de ESO.

Resultados

En general, las percepciones del alumnado hacia la orientación y la tutoría fueron positivas. A continuación, se analizan los resultados por dimensiones, resumiendo en aquellos ítems con resultados más significativos.

Funciones del tutor

Los ítems con mayor media (3.99) son el 1" El tutor está preparado para resolver las dudas que yo le planteo" (D.T. 1.08) y el 5 "El tutor contribuye a solucionar los problemas del grupo-clase" (M.D. 1.15). En contra, el alumnado manifiesta que el profesorado no conoce sus aficiones, gustos y temas de interés, que se corresponde con el ítem 7 con una media de 2.80 (M.D. 1.31). En general, no existe una variación en los ítems que dependa del sexo. Un ítem que puede destacar es "El tutor fomenta el compañerismo en el aula", en donde se puede apreciar que el 34.1% de los participantes masculinos del estudio, están de acuerdo con esta afirmación, mientras que sólo el 29.6% de las mujeres lo están.

Desarrollo de las tutorías

El ítem con mayor media corresponde al hecho de que el tutor responde a los correos electrónicos de los estudiantes (M=3.90, DT=1.22). En cuanto al ítem con menor media no ha sorprendido ya que no se tiene constancia de que se trabaje con frecuencia en las aulas, el ítem 7 "En las tutorías participan diferentes profesionales para tratar temas de interés (educación para la salud, educación vial." (M=3.01, DT=1.37).

Relaciones tutor-familia

Hay que destacar que la media más alta hace referencia al ítem 3 "Mis padres conocen las actividades diarias del centro a través de los recursos tecnológicos (teléfono, correo electrónico, plataforma institucional" (M=3.43, DT=1.38). En cambio, el alumnado es consciente de que sus padres no colaboran demasiado con el tutor en la realización de actividades (M=2.45, DT=1.40).

Valoración de las tutorías

Es importante que el alumnado considere que su tutor está bien formado para ejercer como tal (M=3.95, DT=1.26). No obstante, preocupa el hecho de que el alumnado no ponga en práctica lo que aprende en las diferentes tutorías a las que asiste durante el curso académico (M=3.3, DT=1.37), aunque verdaderamente no es una media muy baja. El alumnado se encuentra algo dispar en las respuestas del ítem "Las tutorías me ayudan a mejorar como persona", dependiendo del sexo. Así, un 23.3% de los alumnos afirma estar de acuerdo, mientras que de las alumnas es un 18.2%.

Orientador/labor orientadora

La media más alta está relacionada con que el alumnado considera que los orientadores les informa sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo (M=3.52, DT=1.32). Con una M=3.07 (DT=1.38), nos encontramos con el ítem que hace referencia al orientador en el sentido de asesorarlos sobre los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica. Son las alumnas las que se muestran más disconformes con la afirmación "El orientador nos informa sobre el tránsito al mundo laboral" (lo cual es de destacar ya que hay menos participantes alumnas). Así, un 14.3% de alumnas afirman estar en desacuerdo mientras que un 13.3% de alumnos manifiesta estar en contra.

Discusión y conclusiones

Las opiniones del alumnado fueron positivas en general, sin embargo, hay respuestas que dejan ver el largo camino que queda por recorrer en orientación y tutoría. Por ejemplo, sorprende el alto porcentaje de alumnos que respondió que el tutor no conoce sus aficiones, o que no ponen en práctica lo que aprenden en tutoría. Por otro lado, la implicación de la familia en el proceso educativo del alumnado también es algo que debe mejorarse desde estos ámbitos. Aunque todavía se muestra en un plano muy precario, ya que no se promueven apenas acciones de formación e innovación de los tutores desde el Departamento de Orientación.

Impacto y transferencia

La idea es presentar el informe de la investigación ante los medios de comunicación con el fin de sensibilizar a la Comunidad Educativa sobre la importante de la orientación educativa y sus necesidades y retos actuales.

Igualmente, el informe será enviado al Ministerio de Ciencia e Innovación al ser un proyecto subvencionado por el mismo. Esperamos que llegue igualmente al Ministerio de Educación.

Referencias bibliográficas

Costa Jiménez, P., Martínez Ramón, J. P., Ruiz Esteban, C., y Méndez Mateo, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.373701

López Díez-Caballero, M. E., y Manzano Soto, N. (2019). Valoración del nuevo modelo de orientación implementado en la comunidad autónoma de Cantabria por parte de los orientadores educativos. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 30*(2), 108-127. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25341

Rodríguez Espinar, S. (coord..), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa.* PPU

Sobrado Fernández, L.M. (1990). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa.* Estel

El punto de vista de los tutores

Nuria González Castellano
Universidad de Jaén, España
ncastell@ujaen.es

Introducción

La orientación educativa se define como un proceso continuo y dinámico cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a resolver los desafíos que enfrentan en su vida escolar, familiar y social, promoviendo su desarrollo integral y su integración en la comunidad (Cano, 2013). Esta función se complementa con la tutoría, que constituye una parte esencial del proceso de orientación en los centros educativos. Aquí, se destaca la importancia de la colaboración entre todos los actores educativos, incluyendo al equipo directivo, el alumnado, las familias y los especialistas en Psicología y Pedagogía, para crear un entorno favorable para el crecimiento de los estudiantes.

Los tutores desempeñan un papel crucial en la implementación de la tutoría. Sin embargo, diversos estudios, como el de Aguaded Gómez (2020), Carrasco et al. (2017) y Caballer (2018), resaltan la necesidad de mayor formación, recursos y respaldo por parte de la administración educativa para garantizar su eficacia en las funciones de la tutoría. Además, se subraya la importancia de la formación continua para los orientadores y tutores, así como la evaluación periódica de su desempeño en la acción tutorial, como señalan Anaya et al. (2011) y Vélaz de Medrano et al. (2018).

A pesar de que la tutoría se reconoce como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos educativos, existe una tendencia a dar mayor importancia a la tarea académica que a la formativa (Rodríguez Fernández y Romero, 2015). Asimismo, son escasos los estudios que se centran en identificar perfiles y evaluar el desempeño de los profesores tutores, lo que resalta la necesidad de una mayor atención a estos aspectos para mejorar la calidad de la tutoría (León-Carrascosa y Fernández-Diaz, 2021; Vélaz de Medrano et al., 2018).

Método

La muestra estuvo formada por un total de 541 tutores. Para determinar su composición se han considerado las variables sociodemográficas sexo, centro educativo, Comunidad Autónoma, etapa educativa como tutor, formación universitaria, formación docente, formación en tutoría, años de experiencia como tutor. Todos cumplimentaron una escala diseñada y validada *ad hoc* por los miembros del equipo investigador titulada "Necesidades y práctica de la orientación y la tutoría en educación secundaria y formación profesional – Tutores (NEPROT-A22)". El cuestionario está formado por 61 ítems distribuidos en seis dimensiones:

- Acción tutorial
- Orientación académica-profesional
- Atención a la diversidad
- Planificación
- Recursos
- Valoración

La escala es de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, desde 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).

Como datos más significativos de la muestra podemos destacar:

1. Han participado más tutoras (59.89%) que tutores (40.11%).
2. El tipo de centro educativo en el que ejercen destaca la participación de centros públicos (86.88%) frente a los privados/privado concertado (13.12%).
3. La ubicación del centro una de las tres CCAA seleccionadas: Andalucía (42.70%), Castilla y León (29.39%) y Cataluña (27.91%).

4. La etapa educativa en la que ejercen sus funciones prevalece en mayor porcentaje en la Educación Secundaria Obligatoria (63.96%).

Resultados

A continuación, se resumen los resultados por dimensiones para una comprensión más clara del ejercicio de las funciones tutoriales en el contexto educativo. Por lo tanto, ofreceremos una perspectiva completa de estas funciones, enfatizando la relevancia de tener en cuenta las variables que han demostrado ser significativas para comprender las necesidades y puntos de vista de los tutores, y para diseñar herramientas y estrategias que se ajusten al propósito de la investigación.

Orientación académica-profesional

La mayoría de los ítems de esta dimensión superan la media aritmética, con solo un ítem (ítem 11· Colaboro con otros profesionales de diferentes instituciones y/o asociaciones para tratar otros temas de tipo académico) quedando ligeramente por debajo, con una puntuación de 3,2. Los 11 ítems restantes superan la media, con un rango que va desde una media de 3,5 para el ítem 7 (Utilizo herramientas y programas que facilitan la toma de decisiones en su itinerario académico y/o profesional). Es importante resaltar la puntuación cercana al límite de este ítem debido a su influencia en los objetivos del proyecto. El ítem sobre el que existe mayor consenso es el 4 (Desarrollo actuaciones que favorezcan la mejora del rendimiento académico del alumnado). Como se observaba en la dimensión anterior, esto indica un amplio cumplimiento de las funciones tutoriales asociadas a la orientación profesional.

Atención a la diversidad

Todos los ítems superan la media aritmética, aunque con una leve variación; el ítem 9 (Diseño el PAT atendiendo a las medidas de atención a la diversidad de mi alumnado) obtiene una puntuación ligeramente menor. Destaca especialmente el ítem 1 (Estoy atento a las posibles necesidades de apoyo educativo que puedan surgir en mi alumnado).

Planificación

Es la dimensión con el menor grado de acuerdo con las afirmaciones realizadas. El ítem 1 (Participo en la elaboración del POAT donde se planifica y organiza la acción tutorial del centro) refleja que muchos tutores son meros aplicadores del PAT y no intervienen en su diseño y organización. En contraste, el ítem 8 (Actualizo las actividades tutoriales incorporando los cambios sociales que surgen) es el que obtiene el mayor grado de acuerdo entre el profesorado respondiente.

Recursos

Esta dimensión requiere especial atención al estar relacionada con la tercera y cuarta fase de la investigación. Se observa una mayor dispersión entre las medias de sus ítems; destaca por el menor grado de acuerdo el ítem 2e (Para un mejor desarrollo de mis funciones utilizo WhatsApp), mientras que el ítem 2b (Para un mejor desarrollo de mis funciones utilizo el Foro para actividades de tutoría) alcanza la puntuación más alta.

Valoración

La valoración global de los tutores encuestados es de “aprobado”, dado que todos los ítems superan la media aritmética. Es importante destacar que la valoración general muestra poca dispersión entre las diferentes afirmaciones del cuestionario, y ninguna de ellas alcanza una puntuación de cuatro, lo que sugiere un amplio margen para la mejora en las funciones tutoriales.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación reflejan que la mayoría de los tutores muestran compromiso en llevar a cabo las

diferentes funciones de la tutoría. En cuanto a la orientación académica-profesional, los resultados sugieren un cumplimiento satisfactorio de las funciones tutoriales asociadas a esta dimensión indicando una atención adecuada a las necesidades de los estudiantes en lo referente a su desarrollo académico y profesional. No obstante, el ítem relacionado con la colaboración con otros profesionales destaca la necesidad de fortalecer las redes de apoyo entre los tutores y otros especialistas educativos (Aguaded Gómez, 2020). Por otro lado, la atención a la diversidad es una dimensión en la que los tutores muestran un alto nivel de compromiso. Este resultado reconoce la necesidad de atender las diferentes necesidades de los estudiantes para promover su éxito académico y personal.

Sin embargo, los resultados sobre la planificación indican que muchos tutores son implementadores del Plan de Acción Tutorial (PAT) pero no participan en su diseño y organización, lo cual puede limitar la efectividad de la tutoría ya que no se pueden abordar en dicha planificación las necesidades de los estudiantes y las demandas del entorno educativo. Tal y como se ha señalado en estudios previos (Rodríguez Fernández y Romero, 2015) donde se demuestra que se le da más importancia a la actividad académica. En cuanto a los recursos, es importante destacar que es necesario garantizar que se proporcionen los recursos adecuados para abordar eficazmente la tutoría. Específicamente, sería interesante explorar alternativas y mejorar la capacitación en el uso de las tecnologías entre los tutores.

En conclusión, aunque los resultados globales muestran un nivel satisfactorio de desempeño en las funciones tutoriales, es crucial establecer estrategias efectivas de desarrollo profesional para los tutores. Esto requiere una colaboración estrecha entre todos los agentes educativos, una atención a las necesidades y perspectivas de los tutores y formación continua en tutoría.

Impacto y transferencia

La idea es presentar el informe de la investigación ante los medios de comunicación con el fin de sensibilizar a la Comunidad Educativa sobre la importante de la orientación educativa y sus necesidades y retos actuales. Igualmente, el informe será enviado al Ministerio de Ciencia e Innovación al ser un proyecto subvencionado por el mismo. Esperamos que llegue igualmente al Ministerio de Educación.

Referencias bibliográficas

AguadedGómez,M.C.(2020).Losorientadoreseducativos:unificandodesuprácticamedianteunmodelodeorientación adaptado al siglo XXI. *Revista AOSMA, 29*, 86-94. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://aosma.es/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/AOSMA-29_FINAL.pdf

Anaya, D., Pérez-González, J.C., y Suárez, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación,* (356), 607-629. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053

Caballer Miedes, A. (2018). Evaluación de necesidades de orientación para la diversidad en el alumnado de Educación Secundaria. En Padilla, D., Aguilar, J.M. y López Liria, R., *Educación, salud y psicología: logros y restos del futuro* (p. 166). Editorial Universidad de Almería.

Cano González, R. (Coord.) 2013. *Orientación y Tutorías con el alumnado y las familias*. Biblioteca Nueva.

Carrasco Parra, C., Flores Builes, R., y Caballer, A. (2017). Evaluación y adaptación de la orientación vocacional/ profesional del alumnado con diversidad en educación secundaria en un contexto inclusivo. *Revista de orientación educacional 31*(59), 7-22. http://hdl.handle.net/10045/64277

León-Carrascosa, V., y Fernández-Díaz, M. J. (2021). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles educativos*, *43*(174), 114-131. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59882

Rodríguez Fernández, S., y Romero, M. (2015). La función tutorial en Educación Infantil y Primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 43-55. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219131

Vélaz de Medrano, C., González-Benito, A., y López-Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación 382,* 107-132. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-394

El orientador educativo ante su práctica profesional

Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén, España
apantoja@ujaen.es

Introducción

Desde la entrada de los orientadores educativos como profesionales estables en los centros de Educación Secundaria, se han sucedido muy pocos cambios legislativos que realmente les afecten, entrando su trabajo en una falta de atención continuada por parte de las autoridades educativas. Fue la LOGSE la primera ley que otorgó a la orientación el rango de factor de calidad, pero después se fue diluyendo en las sucesivas leyes que desde las diferentes opciones políticas se han ido poniendo en marcha.

Está fuera de dudas, que la orientación educativa es un valor añadido que pretende un desarrollo integral de nuestros estudiantes, tanto a nivel personal, académico, social, emocional o profesional. Desde hace años venimos analizando este tema y su evolución (Pantoja et al., 2003). Y de igual forma, se han venido sucediendo estudios que avalan su eficacia a la vez que apuntan la pertinencia de cambios en el modelo de orientación establecido hace ya décadas (Delgado-Galindo et al., 2021; Martínez et al., 2022; Torrecilla-Sánchez, et al. 2022). Sorprende que los estudios se centren en el ámbito escolar, y pocos se vinculen al ámbito organizacional o comunitario.

Existe otro bloque de investigaciones centradas en las necesidades formativas de los orientadores (Anaya et al., 2011), el desarrollo de la función tutorial como clave para la formación integral de los estudiantes en Educación Secundaria (León Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019), la función orientadora que conlleva ser tutor (Arza et al., 2014), satisfacción con la tutoría (López Castro y Pantoja, 2018), percepción de los tutores respecto a su nivel de desempeño de la acción tutorial en educación secundaria (Vélaz de Medrano et al., 2018) o analizar las principales debilidades de nuestro sistema de orientación según los tutores de secundaria (Mudarra et al., 2020). Todas ellas han sido tenidas en cuenta en el desarrollo del presente estudio.

Método

Tal y como se dio al comienzo del Simposio, la muestra de orientadores estaba formada por 1187 profesionales, que cumplimentaron la escala confeccionada y validada *ad hoc* por el equipo investigador titulada “Necesidades y práctica de la orientación y la tutoría en Educación Secundaria y Formación Profesional - Orientadores (NEPROT-O22). Estaba conformada por un total de 54 items agrupados en 6 dimensiones:

- Acción tutorial
- Orientación académica y profesional
- Atención a la diversidad
- Planificación
- Recursos
- Valoración

La misma presentaba los items para ser valorados en función de 5 opciones de respuesta (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo).

Como datos más significativos de la muestra destacan:

1. Existe una mayoría de orientadoras con respecto a los orientadores (81,8%).
2. La media edad es 46,43 años.
3. Son mayoritarios los centros públicos (84,5%)
4. La participación por CCAA está relativamente equilibrada, siendo mayoritaria la andaluza (42,2%).
5. Los orientadores se concentran en la etapa donde la tutoría es obligatoria, es decir, ESO (98,5%).

6. La mayoría soporta ratios por encima de 250 (83,1%), lo cual nos parece un dato muy significativo de la realidad que se vive en los centros.
7. La formación universitaria se reparte en Pedagogía (30,2%), Psicología (48,4%) y Psicopedagogía (19,4%). Si bien, hay un número muy alto de orientadores que no declaran su formación inicial (62,7%).
8. Está equilibrado el número de orientadores que hicieron el CAP y los del máster.
9. La media de experiencia como orientador se sitúa en 14,72 años, lo que confiere una alta credibilidad a las opiniones expresadas, al ser muy significativo el conocimiento de la profesión y sus necesidades.
10. La mayoría no declara si ha realizado cursos sobre orientación, pero los que lo hacen afirman que sí en un 94,9%,

Resultados

A continuación, se analizan los resultados por dimensiones de forma resumida, destacando aquellos items que resultan ser más significativos.

Valores medios en cada dimensión

Acción tutorial

Las puntuaciones medias más altas corresponden a los items referidos al asesoramiento al equipo docente sobre la promoción del alumnado y a la colaboración en la elaboración del PAT, si bien todas las puntuaciones están por encima de la media.

Orientación académica y profesional

En esta dimensión se aprecia una baja valoración en el ítem participo en la elaboración del informe sobre el consejo orientador de cada estudiante, algo que en principio no se entiende, pues es una función del profesional de la orientación. La valoración más alta la obtiene el ítem adapto las diferentes opciones académicas-profesionales a las características del alumnado.

Atención a la diversidad

Los valores medios se mantienen muy altos en todos los items, menos en dos de ellos, referidos al asesoramiento al equipo directivo y al profesorado en medidas de atención a la diversidad, y en la elaboración de la programación didáctica de los programas de diversificación. La desviación típica muestra que hay una mayor dispersión en los valores de estos aspectos, lo que nos hace pensar que no es una constante en todos los centros. No obstante, todos los items son valorados por encima de la media.

Planificación

Destacan tres items muy por debajo del resto. El que más llama la atención es el referido a programar de manera conjunta con los tutores las sesiones de tutoría (M = 3,34), esto nos hace suponer que muchos orientadores ejecutan esta tarea de manera autónoma. Desde un punto de vista de la calidad y operatividad de las actividades programadas, no es una buena práctica, ya que al tutor llega una propuesta que desconoce y en la que no ha participado. Tampoco nos parece adecuada la idea de no promover desde el Departamento de Orientación proyectos de innovación e investigación (M=3,21), unido a la baja valoración de realizar acciones de formación e innovación continua (M=3,42). En cualquier caso, hay que destacar que todas se sitúan por encima de la media.

Recursos

Se encuentran aquí los valores más bajos de toda la escala. Es una dimensión fundamental para el proyecto de investigación y pone en entredicho el uso que hacen los orientadores de las TIC. Por debajo de la media está el hecho de disponer de un blog de orientación y algo por encima una cuestión transcendental, disponer de recursos digitales. También destaca la baja puntuación a disponer de una Web propia. En resumen, los orientadores sólo

puntúan al más alto la plataforma digital del centro, algo que casi les viene impuesto por la administración, pero muestran muchas carencias en el resto de aspectos consultados.

Valoración

Las puntuaciones son altas en todos los ítems, acumuladas en bastante y totalmente de acuerdo, en especial que se sientan satisfechos con su trabajo (Figura 1).

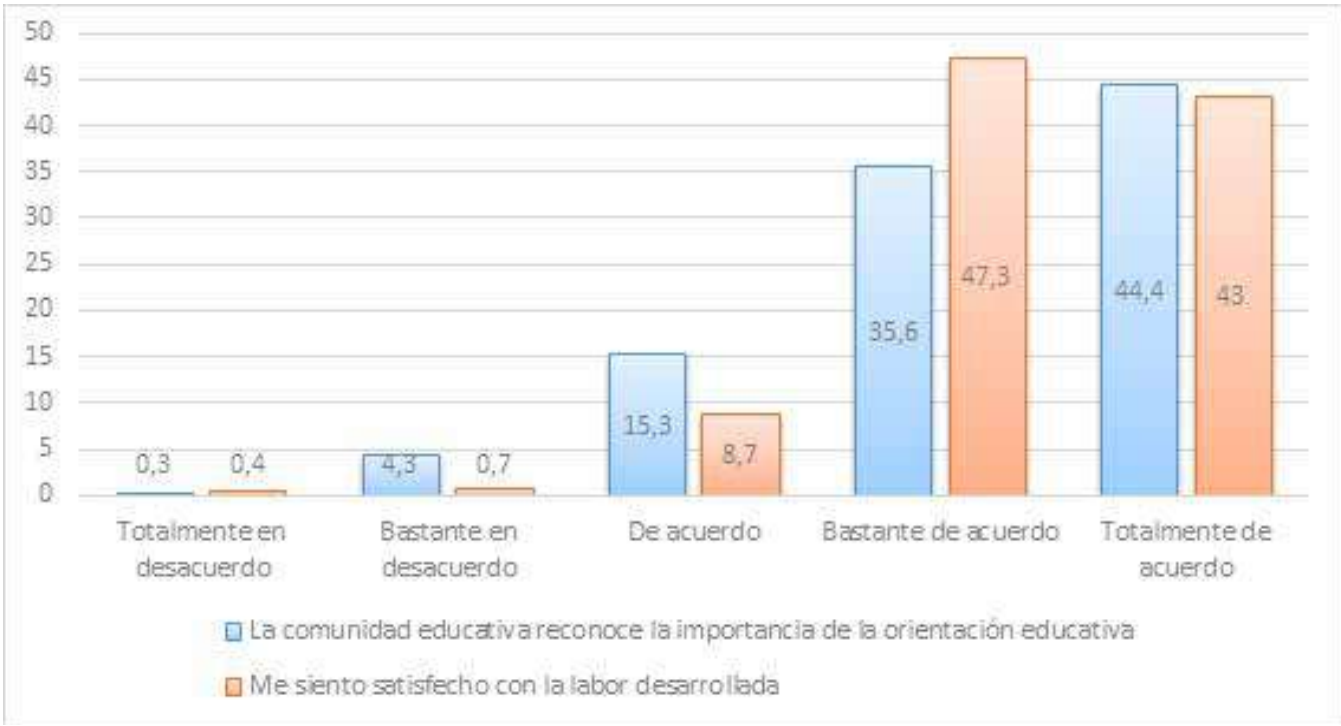


Figura 1

Datos referidos al reconocimiento de la importancia de la orientación y la satisfacción con la labor desarrollada.

Análisis por sexo, tipo de centro y Comunidad Autónoma

Se observa una similitud en las respuestas de ambos sexos, si bien las medias son levemente más altas en todas las dimensiones en el caso de los hombres. Destaca algo más la Planificación de la orientación. Con respecto al tipo de centro, se aprecian similares puntuaciones. Por Comunidades Autónomas, es Andalucía la que presenta las puntuaciones más altas y Cataluña las más bajas, salvo una leve diferencia a su favor en la dimensión Valoración. Despuntan en especial las valoraciones más altas de Andalucía en Atención a la Diversidad, Planificación y Valoración de la orientación. Las principales diferencias en estas dimensiones se dan entre Andalucía y Cataluña, a favor de la primera.

Discusión y conclusiones

En general, se comprueba en las diferentes respuestas una buena implicación del orientador en las diversas tareas que tiene delimitadas entre sus funciones, siendo el asesoramiento a los tutores la que cobra más valor, lo que nos lleva a considerar como emergente el modelo de consulta (Pantoja, 2004). Aunque todavía se muestra en un plano muy precario, ya que no se promueven apenas acciones de formación e innovación de los tutores desde el Departamento de Orientación. En cambio, se detecta una baja implicación de los tutores, que conlleva delegar en la práctica la programación tutorial en el orientador. Cobran relevancia aspectos relacionados con la atención a la diversidad. Las principales demandas vienen del apartado recursos, donde se observa una labor orientadora con pocos medios y en gran medida apartada de las demandas de un alumnado que ha nacido y vive en un mundo digital.

Impacto y transferencia

La idea es presentar el informe de la investigación ante los medios de comunicación con el fin de sensibilizar a la Comunidad Educativa sobre la importante de la orientación educativa y sus necesidades y retos actuales. Igualmente, el informe será enviado al Ministerio de Ciencia e Innovación al ser un proyecto subvencionado por el mismo. Esperamos que llegue igualmente al Ministerio de Educación.

Referencias bibliográficas

Anaya, D., Pérez-González, J.C., & Suárez, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. Revista de Educación, (356), 607-629. 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-053

Arza, N., De Salvador, X., & Mascarenhas, S. (2014). La función tutorial del profesorado: estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 17(3), 105-121. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3. 204081

Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J.J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre la eficacia escolar. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 32(3), 93-111. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557

León Carrascosa, V. y Fernández-Díaz, M.J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 525-541. http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.345251

Martínez Serrano, M. E., Pérez Herrero, M. del H., & Burguera, J. L. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(1), 107–126. https://doi.org/10.6018/rie.431491

Mudarra Sánchez, M., González-Benito, A., y Velaz de Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, *72*(1), 67-84. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215

Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías.* EOS.

Pantoja, A., Campoy, T.J. y Cañas, A. (2003). Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa, 21* (1), 67-91.

López Castro, M. y Pantoja, A. (2018). Escala para valorar la percepción y grado de satisfacción del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía respecto a los procesos tutoriales. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 287-306. doi.org/10.5209/RCED.52286

Torrecilla-Sánchez, E.M., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J.C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *23*. https://doi.org/10.14201/eks.26739

Vélaz de Medrano, C.; González-Benito, A. y López-Martín, E. (2018). Evaluación del nivel de desempeño de la tutoría en educación secundaria obligatoria: percepción de los propios tutores. *Revista de Educación 382,* 107-132. DOI: https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-394

SIMPOSIO

EVOLUCIÓN, PERSPECTIVAS Y SOSTENIBILIDAD DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Eva María Fernández Cabanillas[1]

[1]*Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa*

efernandezcabanillas@educa.madrid.org

Resumen simposio

La creación del Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa implica no solo el desarrollo de una formación completa que facilite la incorporación de los nuevos docentes a la función educativa, sino también la actualización y formación permanente del profesorado, la acreditación de sus competencias específicas docentes y la investigación educativa. En tal contexto presentamos el simposio titulado "Evolución, perspectivas y sostenibilidad en el ámbito de la formación del profesorado para la innovación educativa".

De esta manera, se ha iniciado un proceso de recopilación e interpretación de los datos disponibles en materia tanto de formación como de experiencias, proyectos y prácticas innovadoras en los diferentes niveles educativos y ramas del conocimiento. En los trabajos que aquí se presentan se manejan datos que abarcan una gran variedad de temas y enfoques relacionados con las actividades formativas organizadas desde la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza (y, en concreto, desde su Subdirección General de Programas de Innovación y Formación de la Comunidad de Madrid).

Las cuatro líneas de investigación propuestas se han centrado en la creación y desarrollo de los proyectos STEM en la Comunidad de Madrid (STEMadrid); en la formación continua del profesorado en educación para el desarrollo sostenible, en la creación, implementación y mantenimiento del Cuaderno de Orientación Académica y Profesional y de la Guía para las Familias; y, por último, en la caracterización y evolución de las actividades formativas en línea.

Los resultados obtenidos, que surgen de la capacidad analítica e investigadora, así como de las sinergias creadas a partir de los programas y su impacto, tendrán la triple finalidad de contribuir a la investigación educativa, de permitir la actualización y mejora de las actividades formativas y, por último, de mejorar la difusión de las buenas prácticas valoradas en el conjunto de la comunidad educativa.

Palabras clave: innovación, formación de profesores, STEM, orientación professional, TIC

Abstract simposio

The establishment of the Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa entails not only the development of comprehensive training to facilitate the integration of new teachers into the educational function but also the ongoing updating and permanent training of the teaching staff, the accreditation of their specific teaching competencies, and educational research. In this context, we present the symposium titled "Evolución, perspectivas y sostenibilidad en el ámbito de la formación del profesorado para la innovación educativa," which aligns with the motto of the Congreso AIDIPE 2024 (Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad), as well as its lines and areas of work.

Thus, a process of gathering and interpreting available data on both training and experiences, projects, and innovative practices at different educational levels and branches of knowledge has been initiated. The papers presented here handle data covering a wide variety of topics and approaches related to ongoing teacher training activities.

The four proposed lines of research have focused on the creation and development of STEM projects in the Comunidad de Madrid (STEMadrid); on the ongoing training of teachers in education for sustainable development;

on the creation, implementation, and maintenance of the Cuaderno de Orientación Académica y Profesional y de la Guía para las Familias; and finally, on the characterization and evolution of online training activities.

The results obtained, stemming from analytical and investigative capacity, as well as synergies created from programs and their impact, will have the triple purpose of contributing to educational research, enabling the updating and improvement of training activities, and ultimately, enhancing the dissemination of valued best practices within the educational community as a whole.

Keywords: innovation, teacher training, STEM, vocational guidance, ICT.

Introducción del Simposio

La participación en el XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa supone una oportunidad para mostrar y compartir las líneas de investigación que se están desarrollando desde el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE).

La Comunidad de Madrid contaba con una red de cinco Centros de Formación e Innovación Territorial, un centro de Innovación y Formación Regional y tres Centros de Formación Ambiental, regulados en el Decreto 73/2008 y el Decreto 5/2001. Era necesario actualizar la red pública de centros de formación del profesorado, adecuándola a las nuevas necesidades y a los medios técnicos de que se dispone para el desarrollo de sus actividades y la importancia, cada vez mayor, de la investigación educativa.

La red de formación existente no podía cubrir las nuevas necesidades, por lo que se crea en el Decreto 60/2022 el ISMIE como órgano encargado de organizar la nueva formación de los docentes no universitarios.

La finalidad de este nuevo Instituto es desarrollar una formación completa que facilite la incorporación de los nuevos docentes a la función educativa, la actualización y formación permanente del profesorado, la acreditación de competencias específicas docentes y la investigación educativa.

La creación del Instituto pivota sobre la necesidad de dotar al profesorado, a los equipos directivos y a los coordinadores de los distintos proyectos (Tecnologías de la Información y la Comunicación, Coordinador de Bienestar socioemocional o cualquier otro que se implemente) de una formación especializada, inicial y permanente, basada en la observación, investigación y en las experiencias compartidas.

Dentro de sus funciones, encontramos “Establecer colaboraciones con universidades e instituciones nacionales e internacionales relevantes en el mundo educativo para favorecer la investigación, el intercambio de experiencias y la formación para la actualización profesional docente” y entre sus objetivos se encuentra investigar prácticas educativas de éxito nacional e internacional y analizar y publicar estudios relacionados con el desarrollo profesional docente

Para poder realizar dicha tarea, comenzamos el curso pasado una formación para todos los asesores de dicho centro, teniendo en cuenta que muchos de ellos realizan investigaciones educativas y exponen en diferentes congresos anteriormente a su incorporación a esta institución.

Uno de nuestros ponentes ha sido Jesús Manso Ayuso, decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, quien define la investigación educativa como toda actividad realizada por académicos y/o profesionales del ámbito de la educación que supone alcanzar evidencias científicas que permiten tomar decisiones para mejorar las funciones del sistema educativo. Esta definición intenta incluir investigación que abarca desde las aulas y el marco de la investigación-acción hasta el sistema educativo en general.

Al comienzo de este curso escolar se definieron las cuatro líneas de investigación que vamos a presentar, afines a las temáticas propuestas en este congreso:

- La orientación académica y profesional a lo largo de la vida
- La sostenibilidad
- La formación permanente del profesorado en línea
- Proyectos STEM

Estas líneas de investigación forman parte de los proyectos en que está inmersa nuestra Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza y de todos los centros de formación que formamos parte de ella y responden a lo establecido en el Decreto 120/2017, por el que se establece la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid, que incluye el fomento del desarrollo de las competencias docentes en liderazgo, gestión del aula, capacitación digital y la orientación académico profesional.

Enmarcados en la sostenibilidad, investigación e innovación presentamos tres proyectos que giran entornos a proyectos STEM, la sostenibilidad y la formación en línea.

Los proyectos STEM han permitido el estudio para describir la implantación del Proyecto STEMadrid en todas las Direcciones de Área Territorial. Los datos constatan el interés y aumento de las iniciativas STEM y la necesidad de seguir acompañando a los centros en su implementación y de realizar valoraciones para evaluar su impacto real.

Por otro lado, en relación con la formación permanente del profesorado en materia de medio ambiente, defendemos que la sostenibilidad se concibe desde un planteamiento holístico y requiere abordar sus tres dimensiones: medioambiental, económica y social. Desde este enfoque se analizan las actividades de formación permanente relacionadas con la sostenibilidad, así como su imbricación en la normativa y las perspectivas actuales.

Asimismo, quisiéramos destacar la formación en línea, como modelo de formación que realizamos que se presenta como una alternativa complementaria a la formación presencial y permite dar respuesta a las necesidades educativas del profesorado, que se encuentra regulada desde el año 1992 pero que aumenta cada año y llega a un gran número de docentes. La agenda 2030, en su objetivo de educación de calidad, muestra la transformación digital como un aspecto esencial para llegar a un mayor número de personas.

Por último, contribuimos desde el ISMIE con la orientación y formación a lo largo de la vida con la coordinación del Cuaderno de Orientación Académico y Profesional y la Guía de las Familias. Esta herramienta digital engloba el trabajo conjunto de muchos profesionales que forman parte de las diferentes Consejerías y del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, con un fin común: establecer una orientación académica y profesional de calidad para nuestra comunidad educativa. Presentamos las aportaciones de la investigación y la digitalización a la mejora de la orientación académica y profesional cada vez más accesible y su contribución a una empleabilidad sostenible.

Esperamos que nuestras líneas de investigación abran vías de colaboración entre los profesionales de la educación y aporten a los participantes de este congreso experiencias que sumen nuevos horizontes a su desempeño profesional.

¿Hasta dónde llega la orientación gracias al mundo digital? Aportaciones de la investigación y la digitalización a la mejora de la orientación académica y profesional

María José Pérez Albo [1]

Olga María Fernández Soto [1]

[1] *Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa*

perezalbo@educa.madrid.org; olgamaria.fernandezsoto@educa.madrid.org

Resumen

La orientación a lo largo de la vida es clave para el desarrollo personal y de la sociedad. Las herramientas digitales han contribuido a mejorarla, puesto que añaden nuevas posibilidades de interacción, permiten una actualización constante y maximizan el alcance de los recursos y la información que se ofrece. Sin embargo, no siempre tenemos feedback de hasta dónde llega realmente esa información y en qué medida cumple su función. Con este trabajo se pretende averiguar cuál es el uso real que se hace del Cuaderno de Orientación Académica y Profesional y la Guía para Familias de la Comunidad de Madrid, se proponen mejoras a partir de estos resultados y, posteriormente, se obtendrán nuevos datos acerca de la utilidad de las mejoras implantadas. Se ha evaluado cuál es el impacto y alcance que tiene este recurso entre sus usuarios, analizando cuánto y quién lo usa, para qué, qué contenidos resultan de mayor utilidad, cuál es su valoración global del recurso y las mejoras que propondrían los encuestados. Para ello se han utilizado datos procedentes de Google Analytics, que permiten analizar el tráfico y las rutas que más se visitan durante un año, así como un cuestionario de uso y satisfacción para el profesorado. Se dispone de una muestra accidental de 702 participantes de la que se conocen datos sociodemográficos (sexo, edad, perfil profesional, antigüedad en la función docente, tipo de centro y titularidad). Los resultados muestran, en primer lugar, una sorpresa: un 52% no conocía el recurso, pese a los esfuerzos de difusión que se realizan desde la Administración y a que un 26% de ellos son orientadores. También indican que el recurso resulta muy útil y se valora muy positivamente (8,33). Entre las mejoras que se propusieron se incluía mejorar la base de datos de centros, hacerlo más manejable y accesible y actualizar con mayor frecuencia la información; así, se implementaron complementos de accesibilidad y se facilitó la navegación, se incorporó interactividad al esquema inicial del sistema educativo, se añadió información sobre Educación Especial, se crearon nuevos filtros a la base de datos de centros y enseñanzas y se abrió la posibilidad de actualizar el contenido en cualquier momento, a medida que se publica nueva normativa o se producen cambios en cualquier centro o aspecto. En este momento se está realizando un cuestionario postest a todos los participantes que lo respondieron en la primera versión para evaluar si, una vez implementadas las mejoras, están más satisfechos y si el Cuaderno se utiliza más y/o mejor ahora que antes. Además, estamos creando nuevos instrumentos para recoger información de familias y alumnado que complementen la visión de los docentes y nos muestren nuevas necesidades.

Palabras clave: Orientación profesional, tecnología, innovación pedagógica, accesibilidad

Abstract

Lifelong guidance is key both to personal and societal development. In adittion, digital tools have contributed to enhancing it by allowing new interaction possibilities, enabling constant updates, and maximizing the spreading of resources and information offered. However, we don't always receive feedback on how far that information really reaches and to what extent it fulfills its purpose. This study aims to describe the actual use of the Academic and Professional Guidance Notebook and the Guide for Families of the Community of Madrid. Based on these results, some improvements are implemented, and subsequently, new data will be obtained regarding the utility of those changes.

Firstly, the impact and dissemination of this resource among its users have been evaluated, analyzing who uses it, how much, for what purpose, which contents are most useful, as well as the overall assessment of the resource, and improvements proposed by the respondents. To accomplish this goal, data from Google Analytics have been used to analyze web traffic and most visited paths over a year. In adittion,we used a satisfaction and usage questionnaire for teachers. The sample consists of 700 participants from different sociodemographic contexts (gender, years of teaching experience, type of school, and school ownership).

Results first surprised us: 52% of the sample was not aware of the resource, despite the dissemination efforts made by the Administration, and even among 26% of them are counselors. They also indicate that the Guidance Notebook is highly useful and it is possitively valued (8,33). Participants proposed some improvements included enhancing the school database, making it more manageable and accessible, and updating information more frequently. Due to these results, accessibility features were implemented, navigation was facilitated, interactivity was added to the initial educational system outline, information on Special Education was included, new filters were added to the schools and education database, and the possibility of updating content at any time was opened. The content is now updated as new regulations are published or changes occur in any school or educational level.

Currently, a post-test questionnaire is being conducted for all participants who answered the first version to assess whether, after implementing those improvements, they are more satisfied and whether the Guidance Notebook is now more or better used than before. Moreover, we are developing other instruments to gather information from families and students that complements teachers perception and show us new needs and required innovations.

Keywords: Educational guidance, technology, educational innovation, accessibility.

Introducción

Que la orientación a lo largo de la vida es fundamental para el desarrollo personal y de la sociedad no es ningún secreto. Que las tecnologías contribuyen a que su voz llegue más lejos, tampoco. En la última década, orientación y digitalización han caminado de la mano para ofrecer una respuesta de calidad al alumnado, el profesorado y las familias o a cualquiera que desee incorporarse al mundo educativo y profesional. Pero en esta pareja falta un elemento: el papel de la Administración para formar a los docentes y hacer comprensible la información sobre el sistema educativo.

Esta tríada se conjuga en el Cuaderno de Orientación y la Guía para Familias de la Comunidad de Madrid[11], que ofrecen información sobre los itinerarios educativos y laborales existentes al terminar cada enseñanza y sobre la oferta de cada centro. Son dos publicaciones digitales complementarias que mantienen una misma estructura pero ajustan el contenido a sus respectivos destinatarios: profesionales, en el caso del Cuaderno, y alumnado y familias, en el de la Guía.

La orientación académico-profesional constituye un derecho básico del alumnado (LOMLOE) y uno de los principios que sustentan el sistema educativo (Ley Maestra); pero, sobre todo, es esencial para ayudarles a tomar decisiones informadas (Cedefop, 2021). Las Administraciones deben "ofrecer un sistema de orientación profesional ajustado y eficaz, que contribuya a la consideración de todo tipo de opciones formativas y profesionales" e "impulsar medidas de orientación profesional que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida" (LOMLOE).

Para ello, los recursos públicos deben garantizar la fiabilidad de la información y, por eso, en el Cuaderno está contrastada y continuamente actualizada gracias a la colaboración entre diferentes organismos, haciendo realidad el trabajo "en red para sustentar una orientación educativa eficaz y duradera (…), compartir y crear conocimientos profesionales al servicio de diferentes sectores" (Pérez, 2021:825).

Pero no solamente es importante el contenido, también la forma y el canal del mensaje. Las tecnologías han transformado la orientación (Crandall, 2020), ampliando su alcance, simplificando la gestión del contenido y abriendo la puerta a formatos diversos (texto-audio-vídeo-imagen…). Así, crean mejores entornos de orientación y aprendizaje.

Por otro lado, nuestro trabajo sigue las recomendaciones sobre el desarrollo de competencias digitales: el Marco para la Competencia Digital Docente (Redecker, 2017) incluye entre las competencias del profesorado "seleccionar, modificar y crear recursos digitales" y "gestionar e intercambiar información", y fomenta la capacidad del alumnado para "obtener información a través de medios digitales y procurar su uso autónomo y responsable". De hecho, la competencia digital no es solo un medio para acceder a la información, sino un contenido que aprender, y todavía vemos docentes y alumnos que siguen mostrando resistencia o dificultades al afrontarla (European Commission, 2018).

11 Por simplicidad del lenguaje utilizaremos el término Cuaderno para referirnos a ambas publicaciones, especificando cuando corresponda si se trata de la Guía para Familias de manera específica.

Finalmente, es irrenunciable ofrecer una información más personalizada que atienda a la diversidad (Gonzalo, 2020). La Ley 6/2022 exhorta a las Administraciones a garantizar la accesibilidad cognitiva y física en todos los entornos, incluidas las tecnologías, y fomenta la lectura fácil para garantizar la comprensibilidad de los documentos. Por todo esto, ambas publicaciones facilitan la navegación, ofrecen una estructura simple y visual recurrente y utilizan un lenguaje sencillo (especialmente la Guía) y un complemento de accesibilidad que se ajusta a diferentes necesidades.

El Cuaderno es un documento vivo que bebe de la normativa y el conocimiento profesional, pero también pretende ser bidireccional y basarse en la evidencia para seguir mejorando. Por eso se han empezado a recoger datos sobre la percepción de distintos colectivos acerca de su utilidad sobre los que fundamentar los cambios. Nuestro objetivo es delimitar el uso, alcance y satisfacción del profesorado con el Cuaderno y comprobar si cambia tras implementar determinadas mejoras; orientación, formación e investigación se unen así para favorecer la calidad educativa.

Método

En primer lugar, se centró la atención en analizar el uso que se hace del Cuaderno con un estudio exploratorio cuantitativo a través de dos fuentes:

- Datos de Google-Analytics desde abril 2023.
- Cuestionario de uso y satisfacción al profesorado. Se ha obtenido una muestra accidental de 702 personas sobre la que se han realizado análisis descriptivos y relacionales.

De este estudio se obtuvo también una valoración global y sugerencias de mejora.

A raíz de estos datos se han implementado diversos cambios: nuevos apartados (p.e. Educación Especial y alternativas para alumnado con discapacidad), mejora de los filtros, recursos audiovisuales y de accesibilidad…

Posteriormente, se ha iniciado una fase de evaluación del impacto de las mejoras implementadas.

Resultados

El primer resultado es claro: el Cuaderno ha sido utilizado ya por más de 18000 usuarios.

Sorprende que, a pesar de esta cifra, la mitad de los encuestados no lo utiliza. La mayoría de ellos (44,2%) son docentes sin implicación directa en orientación, pero también existe una cuarta parte conformada por tutores, que podrían conocerlo más por su papel activo en ella. Sí queda patente que quien no lo usa es porque no lo conoce, ya que solo a un 3,8% no le resulta útil. La información sobre el Cuaderno llega por igual desde cursos, la Administración, búsquedas web y, sobre todo, a través de otros docentes.

El perfil del usuario mayoritario es orientadora (52%) de centro público (96%) de Secundaria (62%), entre 35-59 años y con una media de 10-15 años de experiencia, que lo utiliza todo el año (más en plazos de inscripción) y prefiere la versión digital (54%).

No hay diferencias por antigüedad, pero la tendencia es usarlo más cuantos más años se llevan ejerciendo. Los recién incorporados lo empiezan a utilizar enseguida, pero quienes llevan entre 5-10 años dicen conocerlo solo hace dos, presumiblemente fruto del reciente esfuerzo de difusión.

Los usuarios visitan apartados concretos, no suelen hacer rutas largas ni entre varios apartados, salvo por consultas sobre atención a la diversidad o estudios posteriores. Fundamentalmente buscan centros que imparten determinados estudios o exploran enseñanzas concretas y sus salidas. También se detienen en el esquema interactivo inicial, que ha pasado de ser una vía de entrada a cada enseñanza a convertirse en un elemento relevante que suscita interés por sí mismo. Se usa sobre todo con alumnos y para consulta de dudas, pero poco con familias.

La valoración global es muy positiva, con una media de 8,33/10, y casi la mitad de los encuestados lo recomienda frecuentemente. Todos los elementos resultan bastante o muy útiles (figura1); el mejor valorado es la oferta de centros (muy útil para más de la mitad), seguida por el esquema interactivo, que casi el 80% califica como *bastante* o *muy útil*.

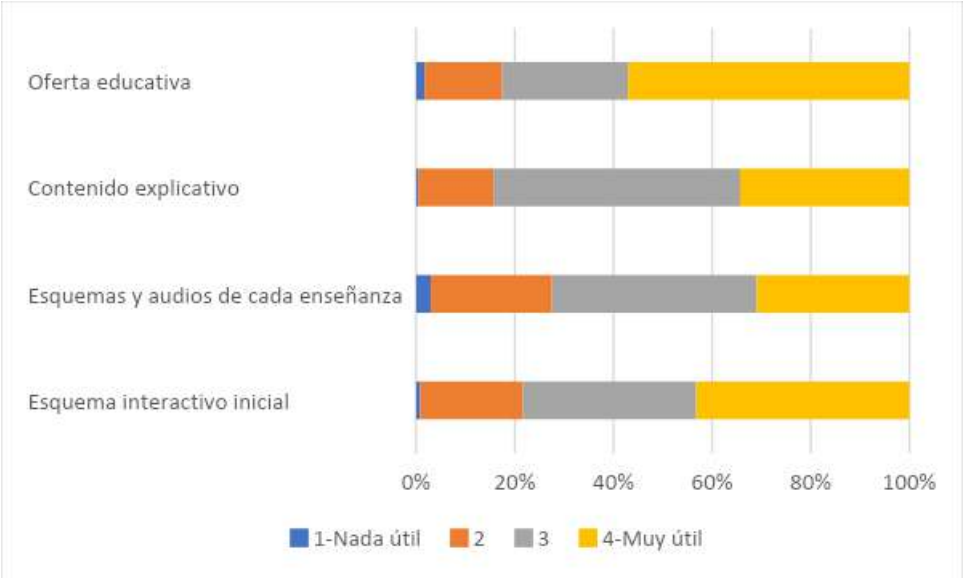


Figura 1
Utilidad de cada elemento

Tras estos resultados, se implementaron las mejoras descritas y actualmente se está evaluando su impacto para determinar si ha aumentado el uso y satisfacción. También se están realizando entrevistas a una muestra intencional de alumnos y un cuestionario para familias. Tendremos los primeros resultados disponibles para la celebración del Congreso.

Discusión y conclusiones

El recurso se usa y se percibe su valor incluso por quienes lo utilizan poco, pero es necesario insistir en su difusión, que va dando frutos. Además, contribuye a la formación permanente del profesorado, imprescindible para un adecuado ejercicio y desarrollo profesional (Valle et al., 2022).

La estructura del Cuaderno resulta fácil, aunque algunos participantes muestran una inseguridad ya subrayada en otros estudios (Hidalgo y Gisbert, 2022), con comentarios como “no me arreglo bien con esas plataformas”, “me cuesta trabajo encontrar la información en las web”, que evidencian el desigual desarrollo de la competencia digital docente y la necesidad de seguir buscando vías de accesibilidad cognitiva. Así, es necesario seguir mejorando el formato y contenido, ya que, en consonancia con otros estudios (Crandall, 2020; Gonzalo, 2020), sabemos que la orientación es crucial y que las TIC desempeñan un papel fundamental en ella.

Impacto y transferencia

Ambas publicaciones están inmersas en un proceso de renovación que tiene impacto directo en la accesibilidad de la información, la orientación del alumnado y la formación del profesorado: el esquema interactivo ofrece en un solo vistazo todas las enseñanzas y sus salidas inmediatas y posteriores, los enlaces entre ellas y la exigencia de pruebas de acceso. Los esquemas parciales y audios aportan una vista detallada de cómo se accede, cómo se organiza y qué salidas tiene cada enseñanza. El contenido y la oferta desgranan sus detalles y localizan dónde se imparten.

Todos estos elementos fortalecen la competencia del profesorado para conocer mejor el sistema educativo y orientar al alumnado, facilitan la comprensión de la normativa y las enseñanzas y contribuyen a tomar decisiones informadas. En definitiva, con las mejoras introducidas y otras que están en marcha (como la lectura fácil), el Cuaderno y la Guía constituyen una herramienta de largo alcance, interactiva y actualizada que utilizan tanto docentes como alumnado y familias.

En ellas, formación, innovación e investigación van de la mano. Queda mucho trabajo pendiente, pero es un recurso cada vez más utilizado, ajustado a las necesidades de sus destinatarios, accesible y completo que permite una orientación académico-profesional de calidad a la que la investigación educativa está ofreciendo datos de valor.

Referencias bibliográficas

European Commission (2021). *Investing in career guidance.* OECD Publishing.

Cedefop (2018). *Handbook of ICT practices for guidance and career development*. EU Publications Office. http://data.europa.eu/doi/10.2801/368695.

Crandall, K., North, M. y Crandall, K. (2020). Digitally transforming the professional school counselor. *Issues in Information Systems, 21*(1), 1-11.

Gonzalo, R.C. (2020). Orientación educativa y tecnologías: Uso de recursos digitales, virtuales y tecnológicos en equipos de orientación educativa durante la pandemia. *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional, 20*(2), 1-15.

Hidalgo-Cajo, B. & Gisbert-Cervera, M. (2022). Factores determinantes que permiten establecer tipologías del profesorado en el contexto de la innovación tecnológica educativa. *Revista Educación a Distancia, 22*(69), artic.7. http://dx.doi.org/10.6018/red.499171.

Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Pérez-Albo, M.J. (2021). Herramientas digitales para activar la orientación educativa. En VVAA, *Innovación en educación: investigaciones, reflexiones y propuestas de actuación* (pp. 828-853). Dykinson.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Unión Europea.

Valle, J.M., Manso, J., Sánchez-Tarazaga, L. & Neubauer, A. (2022). *Competencias profesionales docentes. Orientaciones para el profesorado del futuro*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Preferencias del profesorado en actividades formativas sobre sostenibilidad

Paloma Martín García [1]

[1]*Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa*

pmartingarcia@educa.madrid.org

Resumen

La sostenibilidad se concibe actualmente con un planteamiento holístico que trasciende la vinculación tradicional a algunas áreas de conocimiento y requiere un planteamiento interdisciplinar que posibilite abordar sus tres dimensiones medioambiental, económica y social. Para ello, la formación continua del profesorado debe contribuir a que los docentes adquieran una formación sólida que les capacite para transmitir una educación para el desarrollo sostenible de calidad que contribuya al desarrollo de competencias con pensamiento global y crítico en el alumnado.

En este trabajo se presenta una primera aproximación a las demandas formativas de los docentes a través de sus solicitudes en actividades formativas sobre sostenibilidad realizadas en el actual Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa desde el curso académico 2019-20 hasta el momento actual y se analiza su interés en función de las áreas de conocimiento de Educación Secundaria.

Los resultados obtenidos reflejan la importancia de las motivaciones personales en las demandas formativas de los docentes y pone de manifiesto que, aunque ya se vincula con otras disciplinas, sigue siendo muy relevante su relación con el área de Biología. No obstante, es necesaria la continuidad de este trabajo para diferenciar las motivaciones personales de las profesionales y profundizar en los diferentes requerimientos formativos en sostenibilidad en las diversas áreas de conocimiento.

Palabras clave: educación para el desarrollo sostenible, sostenibilidad curricular, formación del profesorado.

Abstract

Sustainability is currently conceived with a holistic approach that transcends the traditional link to some areas of knowledge and requires an interdisciplinary approach that makes it possible to address its three environmental, economic and social dimensions. To this end, continuous teacher training must help teachers acquire solid training that enables them to transmit quality education for sustainable development that contributes to the development of skills with global and critical thinking in students.

This work presents a first approximation to the training demands of teachers through their request for training activities on sustainability carried out at the current Madrid Higher Institute of Educational Innovation from the 2019-20 academic year to the current moment and analyzes their interest based on the areas of knowledge of Secondary Education.

The results obtained reflect the importance of personal motivations in the training demands of teachers and show that, although it is already linked to other disciplines, its relationship with the area of Biology is still very relevant. However, the continuity of this work is necessary to differentiate personal motivations from professional ones and delve into the different training requirements in sustainability in the various areas of knowledge.

Keywords: education for sustainable development, curricular sustainability, teacher training.

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (ONU, 2015) se han incorporado al marco legal educativo (Ley Orgánica 3/2020) y se concretan en los principios pedagógicos y competencias en Educación Primaria (RD 157/2022), en los saberes básicos y perfil de salida del alumnado en Enseñanza Secundaria Obligatoria (RD 217/2022) y en las competencias clave de bachillerato (RD 243/2022). Por último, en los principios generales de la Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional, se señala la necesidad de actualización permanente a las necesidades emergentes en la transición ecológica y la sostenibilidad ambiental.

También en los currículos prescriptivos de las diferentes materias de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la sostenibilidad se incorpora en elementos muy diversos, desde los tradicionales saberes básicos en Biología y Geología, Geografía e Historia y Física y Química, hasta competencias específicas o saberes básicos en otras disciplinas como Digitalización, Economía, Educación Física, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Tecnología, Diseño, etc.

Acorde con lo anterior, en la Recomendación del Consejo relativa al aprendizaje para la transición ecológica y el desarrollo sostenible (Consejo de la Unión Europea, 2022) se reconoce la necesidad de un aprendizaje interconectado entre los pilares medioambiental, económico y social del desarrollo sostenible, mediante actividades y métodos interdisciplinares y seguir reforzando la dimensión ecológica del Programa Erasmus+, en el que para el periodo 2021-2027 se ha establecido la línea prioritaria "Medio ambiente y lucha contra el cambio climático".

En consecuencia, la educación en sostenibilidad debe abordarse con un enfoque holístico, que puede plasmarse mediante el desarrollo de proyectos con carácter interdisciplinar. En esta línea, Scharenberg et al. (2021) concretan que cuanto mayor grado de formación, concienciación y sensibilidad del docente hacia la sostenibilización, mayores conocimientos relacionados con la sostenibilidad adquirirá el alumnado (Sáenz-Rico et al., 2023).

Aunque ya en la Declaración resultante de la Conferencia Mundial de UNESCO (2009) para la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) celebrada en Bonn, se indica la necesidad de reorientar los programas educativos, numerosos estudios recientes ponen de manifiesto las carencias formativas sobre sostenibilidad en la Educación Superior (Valderrama-Hernández et al., 2020; Calero et al., 2019; Alcalá del Olmo et al., 2020) y su vinculación solo con las materias relacionadas con las ciencias ambientales (Andrades et al., 2018). Además, su implementación es dependiente de los intereses personales de los docentes (Segalás y Sánchez-Carracedo. 2019; Valderrama et al., 2020; Alcalá del Olmo et al., 2020).

En este contexto, la formación continua del profesorado debe constituirse en una herramienta fundamental para suplir las carencias detectadas en la formación inicial de los docentes (Solís-Espallargas y Valderrama-Hernández, 2015; Sáenz-Rico et al., 2023; Alonso-Brioles y Vera-Vila, 2023) y debe dar respuesta a sus necesidades formativas.

Para ello, es necesario valorar si las actividades formativas propuestas para la formación continua de los docentes constituyen una respuesta óptima a sus necesidades y en qué medida el planteamiento interdisciplinar y holístico de la sostenibilidad se refleja en la participación en dichas actividades.

En este trabajo se presenta un análisis exploratorio de la demanda en actividades formativas relacionadas con la sostenibilidad desarrolladas en el actual Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE), con objeto de realizar una primera valoración de la adecuación de las mismas y clarificar tanto la relevancia de las motivaciones y preferencias individuales de los docentes, como las necesidades formativas en función de las especialidades en Enseñanza Secundaria.

Método

Se han analizado la oferta de plazas y su demanda en las 84 actividades relacionadas con sostenibilidad realizadas desde el curso académico 2019-20 hasta el momento actual, en la que han participado docentes de todos los niveles no universitarios y áreas de conocimiento muy diversas.

Las actividades formativas se han tipificado en tres categorías analíticas, excluyentes entre sí, que se basan en sus características y en el conocimiento del desarrollo de las mismas. Estas categorías son:

- Actividades formativas realizadas en espacios naturales protegidos (*outdoor*).
- Formación específica, en la que se incluyen actividades de profundización científica y didáctica en disciplinas concretas.
- Actividades dirigidas al desarrollo de proyectos educativos globales en los centros y no vinculadas a áreas de conocimiento específicas.

En cada una de estas categorías se ha considerado también la modalidad formativa, distinguiéndose las actividades que se desarrollan total o parcialmente en formato presencial de aquellas que tienen lugar en línea.

Por último, en el análisis preliminar por áreas de conocimiento que aquí se presenta se ha considerado únicamente la demanda de los docentes de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional en las actividades de la categoría Desarrollo de Proyectos Educativos en la modalidad en línea (n=479), para minimizar así el posible sesgo debido a las preferencias personales en cuanto a formato y modalidad de las actividades formativas y a la vinculación con las disciplinas específicas tradicionalmente asociadas a la sostenibilidad.

Resultados

En la figura 1 se muestran la distribución por categorías de las 4458 plazas ofertadas en las 84 actividades formativas frente a las 4073 solicitudes de participación.



Figura 1

Demanda en las actividades formativas por categorías.

La distribución de las 907 solicitudes en la categoría desarrollo de proyectos educativos realizadas en la modalidad en línea se muestra en la figura 2.

En otros colectivos se incluyen los cuerpos de Profesores de A. Plásticas y Diseño, de Música y Artes Escénicas y de EEOOII.

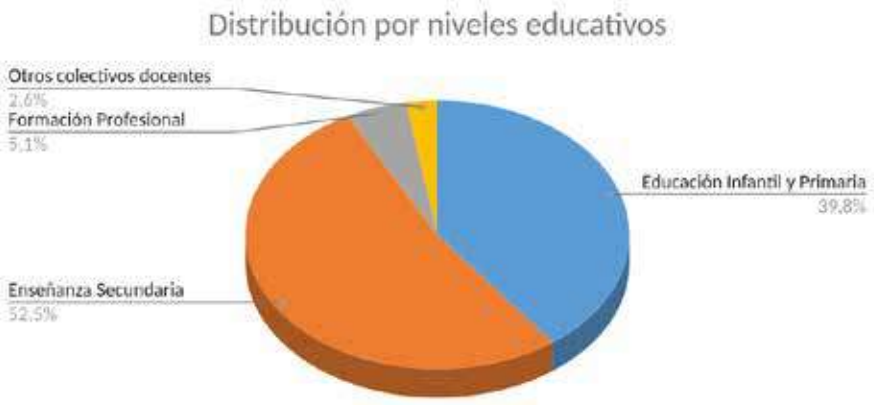


Figura 2

Demanda en la categoría desarrollo de Proyectos Educativos por niveles.

En la figura 3 se muestran los resultados obtenidos para las solicitudes de docentes de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional por áreas de conocimiento con un valor superior a 5.



Figura 3

Demanda en la categoría desarrollo de Proyectos Educativos por áreas *de conocimiento.*

Discusión y conclusiones

En primer lugar, las actividades realizadas en espacios naturales protegidos tienen una demanda notoriamente superior a la oferta, a pesar de que, dado el necesario desplazamiento, tienen lugar en sábados. Este balance no puede ser atribuido solo a la menor oferta, ya que también se programan actividades *outdoor* en los otros cinco centros formativos de la Comunidad de Madrid, los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF).

Por otra parte, el interés de los docentes en la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible a su práctica docente se refleja en la demanda de actividades vinculadas a la realización de proyectos educativos en los centros, que se relaciona con las actitudes favorables en el profesorado para su integración transversal (Alcalá del Olmo et al., 2020) y se considera fundamental para abordar las tres dimensiones de la sostenibilidad (Sáenz-Rico et al., 2023).

Las tres categorías establecidas para la clasificación de las actividades formativas permite realizar una primera aproximación a los factores que influyen en su elección por los docentes. A la luz de estos resultados, se puede concluir que tanto la motivación profesional como los intereses y aficiones personales de los participantes deben ser considerados como causas determinantes en la elección de este tipo de actividades, lo que es concordante con los resultados de otros trabajos (Brandt et al., 2021).

El desarrollo de proyectos como Erasmus+ y eTwinning requiere un planteamiento multidisciplinar que facilita la inclusión de la sostenibilidad con un planteamiento holístico, como se refleja en la heterogeneidad observada en la distribución de los docentes por áreas de conocimiento y en la participación de docentes de disciplinas más vinculadas a la dimensión social y económica de la sostenibilidad, como economía y filosofía. No obstante, la alta proporción de docentes de biología pone de manifiesto la mayor relevancia que sigue teniendo la dimensión medioambiental de la sostenibilidad (Sáenz-Rico et al., 2024).

Con los resultados obtenidos no es posible establecer una relación entre necesidades formativas y áreas de conocimiento, si se considera la formación formal inicial de los docentes. En consecuencia, se plantea la necesidad de considerar otros factores explicativos relacionados con la implementación de proyectos interdisciplinares. En esta línea, Sáenz-Rico et al. (2024) indican que el profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria con mayor grado de conocimiento en sostenibilidad tiene tendencia a aplicar metodologías activas, participativas y de base tecnológica y añade, además, la influencia de la experiencia docente.

En este trabajo se evidencia la necesidad de profundizar en la diferenciación de factores motivadores personales y profesionales y en la detección de las necesidades y expectativas formativas en las diferentes áreas de conocimiento, lo que permitirá adecuar las actividades para la formación continua del profesorado con sus intereses y requerimientos.

Impacto y transferencia

Los términos "desarrollo sostenible" y "sostenibilidad" aparecen 107 veces en el RD 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y 187 veces en el RD 243/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

En este nuevo escenario, para la consecución de una educación para el desarrollo sostenible de calidad, es necesaria la inclusión de las diferentes dimensiones de la sostenibilidad mediante planteamientos interdisciplinares, y su consecuente transformación metodológica, pero solo sobre una base de conocimientos sólida y diversa es posible el desarrollo de competencias con un pensamiento global y crítico.

Referencias bibliográficas

Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., Leiva, J. J., & Matas, A. . (2020). Sostenibilidad Curricular: Una Mirada desde las Aportaciones del Profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(2), 30–326. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.015

Alonso Briales, M., & Vera Vila, J. (2022). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente . *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *35*(1), 167–184. https://doi.org/10.14201/teri.28285

Andrades Peña, F. J., Larrán Jorge, M. & Muriel de Los Reyes, M. J. (2018) Analysing the incorporation of sustainability themes into the university curricula: a case study of a Spanish public university. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(7), 642-654. 10.1080/13504509.2018.1437484

Calero Llinares, M., Mayoral García-Berlanga, O., Ull Solís, A. y Vilches Peña, A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. E*nseñanza de las ciencias*, 37(1), 157-175. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605

Consejo de la Unión Europea (2022). Recomendación (UE) 2022/243/01 del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa al aprendizaje para la transición ecológica y el desarrollo sostenible. *Diario Oficial de la Unión Europea* 243, 27 de junio de 2022, 1-9. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2022-70042

Brandt, J. O., Barth, M., Merritt, E., & Hale, A. (2021). A matter of connection: The 4 Cs of learning in pre-service teacher education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, *279*, 123749. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123749

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, *34*, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, *78*, 1 de abril de 2022, 43546-43625. https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre. https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, *52*, 2 de marzo de 2022, 24386-24504. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, *76*, 30 de marzo de 2022, 41571-41789. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, *82*, 6 de abril de 2022, 46047-46408. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243

Sáenz-Rico de Santiago, B., Mendoza Carretero, M. R., García Medina, R., & Sánchez Sáinz, M. (2023). Retos en las prácticas docentes para la incorporación del enfoque del desarrollo sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista De Educación*, *401*(1), 55-80. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-583

Sáenz-Rico de Santiago, B., Mendoza Carretero, M. R. & Biencinto López, C. (2024). Conocimiento, uso y forma en las prácticas docentes para promover la sostenibilidad curricular en Educación Secundaria Obligatoria. *Educar*, *60*(1), 67-82. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1724

Scharenberg, K., Waltner, E. M., Mischo, C., & Rieß, W. (2021). Development of students' Sustainability Competencies: Do teachers make a difference? *Sustainability*, 13(22), 12594. DOI: 10.3390/su132212594. https://doi.org/10.3390/su132212594

Segalás, J. y Sánchez-Carracedo, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 204-216. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1204

Solís-Espallargas, C., & Valderrama-Hernández, R. (2015). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. ¿Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.008

UNESCO (2009). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible 31 de marzo – 2 de abril de 2009, Bonn (Alemania). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185056_spa

Valderrama-Hernández, R.; Alcántara Rubio, L.; Sánchez-Carracedo, F.; Caballero, D.; Serrate, S.; Gil-Doménech, D.; Vidal-Raméntol, S., y Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245. https://doi.org/10.5944/educXX1.23420

La formación en línea del profesorado en la Comunidad de Madrid: análisis de su evolución

José Alberto Vinagrero Ortega[1]
Antonio Ces Laso[1]
Carlos García Raboso[1]
[1]*Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa*
jose.vinagrero@educa.madrid.org; aces@educa.madrid.org; cgarciaraboso@educa.madrid.org

Resumen

La formación en línea se presenta como una alternativa y un complemento a la formación presencial que cobra cada vez más relevancia por el volumen de profesorado que acoge y porque permite dar respuesta a sus necesidades. Cada vez tiene un peso mayor dentro de la formación permanente del profesorado y se erige como una fórmula eficiente y de amplio alcance para sustentar el aprendizaje a lo largo de la vida docente. Son varios los estudios que señalan la influencia de la formación permanente en la acción educativa, tanto de manera directa en el desarrollo y la práctica profesional de los docentes como en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, todavía es necesario seguir investigando en torno a ella, ya que es una línea con relativa evidencia en los últimos años, y menos aún en cuanto a la formación en línea se refiere. Esta formación en entornos virtuales, cada vez más preponderante, combina además el aprendizaje de nuevos contenidos y metodologías con el desarrollo de las competencias digitales de los participantes, en sintonía con el actual desarrollo de las tecnologías y con la aplicación del marco europeo de referencia para la competencia digital docente, que incluye entre sus áreas e indicadores numerosas referencias al desarrollo digital del profesorado y a la contribución de éste al aprendizaje de los estudiantes. En el presente trabajo se realiza una explotación parcial de los datos de la formación en línea realizada en la Comunidad de Madrid entre 2013/14 y 2022/23, analizando las tendencias de los 328 cursos realizados en cuanto a evolución, temáticas, participantes, certificaciones y valoración global. Los datos muestran que la formación en línea realizada se valora positivamente y sigue una tendencia ascendente, abordando diversas temáticas (entre las que predominan las metodologías y las competencias digitales) y ampliando progresivamente su foco, que pasa de dirigirse exclusivamente a los docentes a abrir sus propuestas a personal no docente y a otros sectores de la comunidad educativa, como las familias, a través de MOC y MOOC. Por tanto, contribuye a mejorar la práctica docente y la competencia digital y el desarrollo profesional del profesorado. Queda pendiente para futuras ocasiones analizar el impacto real de la formación en línea en el aula y realizar un análisis detallado de los cursos ofertados en función de diferentes variables, con el fin de obtener nuevos datos que fundamenten la mejora de las propuestas formativas que se realizan.

Palabras clave: desarrollo profesional, formación del profesorado, formación en línea, aprendizaje permanente.

Abstract

Online training is presented as an alternative and a complement to face-to-face training, which is increasingly gaining importance due to the volume of teaching staff who can take part and because it meets their needs. It is increasingly getting more relevance within current training of teachers and stands as an efficient and far-reaching formula to support learning throughout their teaching career. Several studies indicate the influence of permanent training on educational action, both directly in the development and professional practice of teachers and in the students' learning. However, it is still necessary to continue researching, as it is a line with low evidence in recent years, even lower regarding online training. This education on virtual environments, increasingly predominant, also combines the learning of new content and methodologies with the development of participants' digital skills, in line with the current development of technologies and the application of the European reference framework for digital teaching competence, which includes numerous references to the digital development of teachers and their contribution to student learning. In this paper, a partial study of online training data carried out in the Community of Madrid between 2013/14 and 2022/23 is conducted, analyzing the trends of the 328 courses carried out in terms of evolution, issues, participants, certifications, and overall evaluation. The data show that the online training conducted is positively valued and follows an upward trend, addressing various topics (among which methodologies and digital competencies predominate) and progressively expanding its focus, which shifts from exclusively targeting teachers to opening its proposals to non-teaching staff and other sectors of the educational

community, such as families, through MOCs and MOOCs. Therefore, it contributes to improving teaching practice, digital competence, and professional development. For future occasions, it remains to analyze the real impact of online training in the classroom and to conduct a detailed analysis of the courses offered based on different variables, in order to obtain new data that support the improvement of the training plans.

Keywords: professional development, teacher training, online education, lifelong learning.

Introducción

La importancia de la formación permanente está fuera de toda duda. No solo complementa la formación inicial, sino que permite conocer las evidencias científicas y adaptar la práctica docente a los conocimientos teóricos y a la realidad educativa del alumnado y las escuelas.

Además, tiene incidencia en diferentes competencias profesionales que son necesarias para mejorar la práctica docente y, con ella, el aprendizaje (Comas, 2019; Valle et al., 2023).

Otros estudios (Sims et al., 2021) han subrayado la necesidad de ofrecer formación que, como la modalidad en línea, promueve un aprendizaje profundo y duradero pero reduce la presión sobre el profesorado, al permitir que gestione y organice su tiempo de acuerdo a sus necesidades (Collin y Smith, 2021).

Pimentel et al., 2021 han identificado una serie de principios básicos de la formación en línea para promover un aprendizaje efectivo y colaborativo. Partiendo de la educación a distancia, más unidireccional, que ya menciona la Orden de 26 de noviembre de 1992, que regula las actividades de formación del profesorado, llegamos a la formación en línea, que promueve el aprendizaje en red y actividades prácticas que potencian la creatividad y la participación. En 2006 la LOE promueve programas específicos de formación en estos ámbitos y en la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid (Orden 3890/2008), esta formación se asigna, en exclusiva, al Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación del CRIF Las Acacias. Finalmente, en sucesivas normas (Decreto 120/2017 y Orden 2453/2018) se establecen los requisitos mínimos para las actividades tutorizadas (20 participantes mínimo y 20-80 horas) y no tutorizadas (mínimo 100 participantes y máximo 20 horas).

También el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) hace alusión a la formación en línea. El indicador 1.4.B1.1 del área 1, Compromiso profesional, establece: Participa en actividades de formación para el desarrollo profesional docente dirigidas por expertos, en línea o presenciales, en las que se utilicen recursos digitales para su desarrollo.

Del Prete y Cabero (2019) advierten que, aunque los docentes muestran un dominio técnico elevado, un número importante no integra las herramientas digitales en su práctica profesional debido a su baja capacitación didáctica respecto a ellas.

En la extensa revisión sistemática realizada por Hattie (2023), las actividades de desarrollo profesional docente emergen como un factor relevante, con una magnitud del efecto de 0,44 (ligeramente por encima de la media). No obstante, la mayoría de los estudios evalúan este efecto a corto plazo.

Al revisar la literatura, aparecen trabajos poco recientes o centrados en edades tempranas (Egert, Dederer y Fukkinky, 2020). Se hace, pues, pertinente seguir ahondando en ello, tanto por su relevancia y actualidad como por la necesidad de obtener nuevos datos sobre su impacto real a medio y largo plazo y sobre las características que hacen más eficaz la formación permanente.

Metodología

Nuestro objetivo es describir la evolución de la formación en línea del profesorado de la Comunidad de Madrid proporcionada por el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa y su antecesor, el CRIF Las Acacias, desde los inicios de esta formación hasta la actualidad.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las formaciones realizadas hasta el momento.
2. Analizar su evolución.

Se ha realizado una explotación de datos de 328 cursos de formación en línea para el profesorado no universitario desde el curso 2013/14, realizados por un total de 116.742 participantes. Estos datos incluyen, además de la modalidad formativa, el número de participantes, las certificaciones, el trimestre en que se desarrolla, el número de créditos, el nivel de competencia digital trabajado y la temática abordada.

Resultados

Entre 2013 y 2023 se han realizado 328 cursos, tanto dirigidos a profesorado (309) como a personal no docente y familias (19), con unas valoraciones muy positivas (5,28/6).

El mayor número de formaciones (81,4%) corresponde a los cursos en línea tutorizados (CEL), mientras que los MOC representan el 12,8% y los MOOC el 5,8% restante.

Debido a los diferentes costes económicos por participante, esa proporción se invierte al hablar del número de plazas ofertadas. Solo el 29,86% de ellas corresponden a CEL, frente al 41,93% a MOC y el 28,21% a MOOC.

En cada modalidad participa un número muy desigual de asistentes (figura 1). Los MOOC, destinados al conjunto de la comunidad educativa y sin certificación, representan el 6% de los cursos, pero aglutinan al 31,93% de los participantes. Los MOC suponen el 12,80% y congregan al 21,32% de los participantes. Sin embargo, los CEL (81,4%, al tener plazas limitadas por la necesidad de disponer de tutores, acogen al 46,75% de los participantes. Es en ellos donde se produce la mayoría de certificaciones (68,12%).

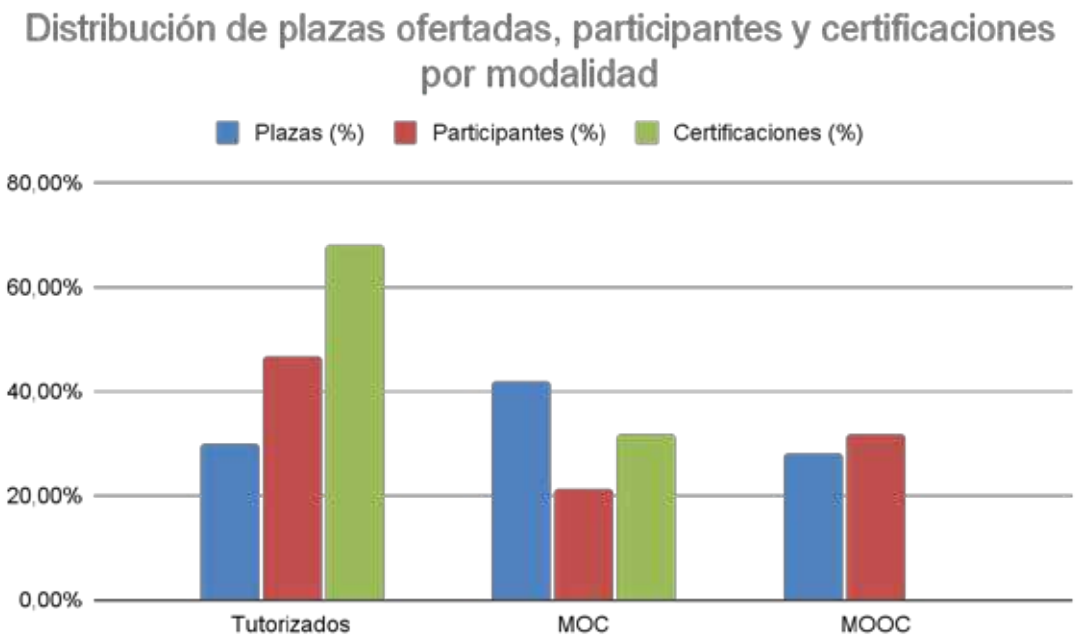


Figura 1

Distribución de plazas ofertadas, participantes y certificaciones por modalidad

Hasta el curso 2020/21 se observa una tendencia estable en el número de formaciones (figura 2), con una disminución de CEL y un incremento de MOC, manteniéndose los MOOC. Sin embargo, del curso 2020/21 al 2022/23 se duplica el número de CEL y crece relativamente el de MOC, coincidiendo con el cambio de la institución encargada de la gestión de esta formación, la supresión del Departamento TIC y la apertura a nuevas formaciones y temáticas.

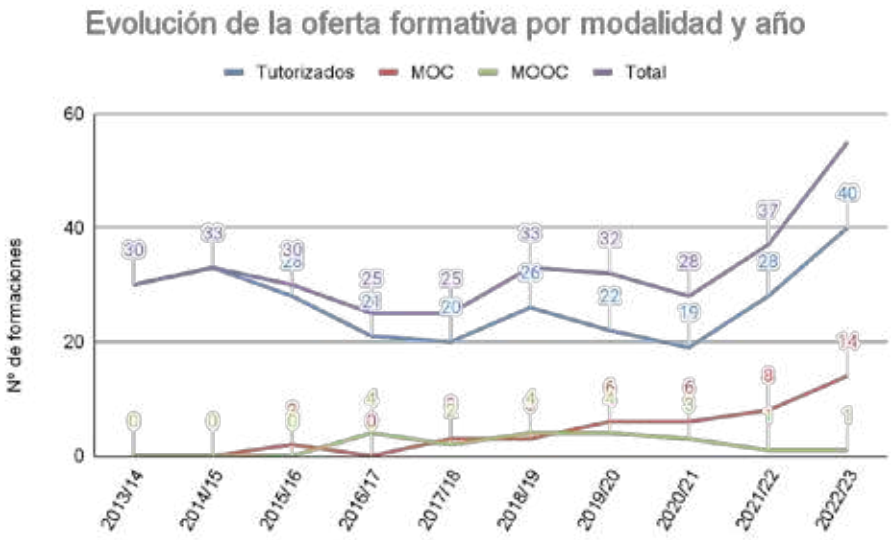


Figura 2

Evolución de la oferta formativa por modalidad y año

Al observar la evolución de los datos de participación vemos que hay una clara tendencia al alza en CEL y MOC, pero una disminución en MOOC. Es reseñable el hecho de que se producen dos picos significativos en el número de participantes en los CEL. Uno en el curso 2016/17, en el que se duplica con relación al curso anterior pese a disminuir el número de formaciones ofertadas. No hemos encontrado justificación a este hecho. El otro en el curso 2019/20, coincidiendo con la aparición del COVID-19, cuando se crearon dos CEL que acogieron, en condiciones excepcionales, a 3.760 docentes.

También se observa una disminución en el número de participantes de todas las formaciones en la pospandemia (2021/22 y 2021/22), fácilmente atribuible al agotamiento del profesorado, y un repunte importante en 2022/23, que parece obedecer a dos circunstancias: la recuperación del interés por esta modalidad tras la caída pospandemia y la irrupción de los procedimientos de acreditación de la competencia digital tras la publicación del MRCDD.

La proporción de participantes que certifican es muy alta (86,11% de media para CEL y 85,13% para MOC). Es especialmente relevante que en los CEL se detectan dos mínimos significativos en 2016/17 y 2019/20, coincidiendo con los picos de participantes. Estos datos quedan pendientes de un análisis posterior.

Las temáticas más recurrentes son Competencia Digital (claramente superior en los primeros años) y Aspectos Metodológicos (figura 3) mientras que Atención a la Diversidad, Convivencia y Bienestar y Otros (que agrupa formaciones diversas como lectura, funcionarios en prácticas o propiedad intelectual) muestran una ligera tendencia al alza en los últimos años.



Figura 3

Evolución de las temáticas tratadas en las formaciones

Discusión y conclusiones

La formación en línea constituye una herramienta valiosa para mejorar las competencias profesionales (Valle et al., 2023). Ofrece una formación flexible, versátil y accesible que permite formar a un gran número de docentes y se transforma según sus necesidades (Collin y Smith, 2021).

La buena valoración recibida parece indicar que los temas y el diseño de los cursos son acertados, ajustándose a sus intereses. Las formaciones analizadas se enfocan tanto en la actualización de conocimientos específicos de un área/materia como en los conocimientos pedagógicos necesarios para aplicarlos (Comas, 2019).

Los cursos ofrecen propuestas basadas en la evidencia y en conocimientos de actualidad. Además, la variedad de recursos que utilizan generan mayor motivación y dan respuesta a diferentes objetivos y necesidades.

Dada la falta de evidencia, pretendemos estudiar si los participantes en estas formaciones han seguido formándose por esta vía y profundizando en las mismas o en otras temáticas.

Impacto y transferencia

El análisis realizado ofrece una visión panorámica de la formación en línea que permite mejorar nuestra oferta formativa. Además, abre el camino a profundizar en los datos disponibles, realizando un estudio pormenorizado de cada curso y su aplicación en la práctica docente. Por otro lado, será imprescindible valorar el desarrollo de competencias digitales y de manejo de la información y, más allá, el impacto real que tienen para transformar la acción docente y el aprendizaje del alumnado.

El aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un mantra que todos recitamos con convicción, pero es necesario plantearse qué competencias son relevantes y cuál es mejor procedimiento y diseño para adquirirlas, explorando nuevas tendencias o contenidos sugeridos por la normativa o la situación social. Por tanto, en el contexto actual de cambio procede, más que nunca, la reflexión sobre la formación permanente del profesorado, su contenido y sus modalidades.

Referencias bibliográficas

Collin, J. & Smith, E. (2021). *Effective Professional Development. Guidance Report*. Education Endowment Foundation.

Comas, N. (2019). *¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos?* Fundación Bofill.

Decreto 120/2017, de 3 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid (BOCM de 10 de Octubre de 2017).

Decreto 60/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa y se establece el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid (BOCM de 15 de Julio de 2022).

Egert, Dederer, & Fukkink (2020). The impact of professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review, 29*,100309. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309.

Hattie, J. (2023). *Visible Learning: the sequel*. Routledge.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo de 2006), modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE 340, de 30 de diciembre de 2020).

Orden 2453/2018, de 25 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, que regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid (BOCM de 3 de agosto de 2018)

Orden de 26 de noviembre de 1992, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias (BOE A-1992-27349)

Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid (BOCM de 22 de agosto de 2008)

Pimentel, M., Carvalho, F. & Maddalena, T. (2021). Ocho principios de la educación en línea para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22*(49), 269-283.

Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente (BOE 116, de 16 de mayo de 2022).

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. & Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis.* Education Endowment Foundation. The report is available from: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacherprofessional-development-characteristics.

Valle, J.M., Manso, J. & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Competencias profesionales docentes: el modelo 9:20*. Narcea.

Impacto y perspectivas del Proyecto STEM

Francisco José Martínez Morán[1]
Raúl Galache García[1]
[1]*Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa*
fjmartinezmoran@educa.madrid.org; raul.galachegarcia@educa.madrid.org

Resumen

Se ha realizado un análisis sobre el estado y situación del proyecto STEMadrid desarrollado entre los cursos 2018/19 y 2022/23 por 135 centros escolares no universitarios de la Comunidad de Madrid. Este estudio exploratorio tiene como objetivo establecer un primer estado de la cuestión y servir como punto de partida para identificar nuevas líneas de investigación y futuras mejoras del proyecto.

Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de los proyectos presentados hasta el momento y se ofrece una panorámica general de su evolución. En líneas generales, se constata el interés sostenido de los centros por el proyecto, ya que cada año se suman alrededor de 30 nuevos centros y los que se incorporan al proyecto se mantienen en él.

Se ha pretendido, además, contextualizar la información con referencias a proyectos de índole similar en otras comunidades autónomas, en Europa y en otros países del ámbito internacional. Los datos muestran que en todos ellos es un tema recurrente y en todas las CCAA se han llevado a cabo iniciativas similares, ofreciendo a los centros formación, recursos económicos y, en algunos casos, mentorización; asimismo, se observa similitud en la gran variabilidad de enfoques y concreciones de los proyectos en los centros. En general, se percibe la necesidad de ahondar en la formación del profesorado sobre metodologías, implicar a la comunidad educativa y buscar vías de apoyo externo para hacer los proyectos más sostenibles.

Como resultado de todo ello, se están poniendo en marcha nuevas líneas de investigación acordes con las necesidades pedagógicas y sociales detectadas y con las orientaciones predominantes en el contexto educativo nacional e internacional, las cuales están básicamente centradas en evaluar el impacto a medio plazo y la sostenibilidad de los proyectos, así como en analizar casos de éxito para determinar los factores que impulsan y consolidan estos proyectos y elaborar documentos de apoyo que ayuden a los centros y a los docentes en su desarrollo.

Palabras clave: STEM, STEAM, formación del profesorado, innovación pedagógica.

Abstract

An analysis has been conducted on the status and situation of the STEMadrid project developed between the academic years 2018/19 and 2022/23 by 135 non-university schools in the Community of Madrid. This exploratory study aims to establish an initial state of the art and serve as a starting point for identifying new lines of research and future improvements to the project.

In order to achieve this, an analysis of the projects submitted up to the present has been carried out, providing an overview of their evolution. In general terms, the sustained interest of the schools in the project is confirmed, as approximately 30 new centers join each year, and those that join the project remain committed to it.

Additionally, an effort has been made to contextualize the information with references to similar projects in other autonomous communities, in Europe, and in other countries internationally. Data show that it is a recurring theme in all of them, with similar initiatives being carried out in all autonomous communities, providing schools with training, financial resources, and, in some cases, mentoring. Furthermore, there is a similarity in the wide variety of approaches and specificities of the projects in the schools. Overall, there is a perceived need to delve deeper into teacher training on methodologies, involve the educational community, and seek external support ways to make the projects more sustainable.

As a result, new lines of research are being launched in line with the pedagogical and social needs identified and the prevailing approaches in the national and international educational context. These are mainly focused on evaluating the medium-term impact and sustainability of the projects, as well as analyzing success stories to determine the factors driving and consolidating these projects and to develop support documents to assist schools and teachers in their development.

Keywords: STEM, STEAM, teacher training, educational innovation.

Introducción

El Proyecto STEMadrid nace en 2018/19 con el objetivo de potenciar las competencias y vocaciones STEM en centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid, fomentando el interés por la ciencia y la tecnología y afianzando estrategias metodológicas de trabajo cooperativo y autónomo, creatividad e interdisciplinariedad. Los centros elaboran un proyecto sobre las actuaciones que pretenden implantar, reciben formación y recursos para desarrollarlo y lo comparten en un congreso anual.

El interés por las disciplinas STEM y la metodología que llevan asociada es creciente y se refleja tanto en la literatura científica como en las buenas prácticas de los centros y en la normativa educativa.

El uso de proyectos STEM está evidenciando beneficios para alumnado y docentes, desde el aumento de la motivación y la autonomía a mejores resultados en las áreas implicadas (Domènech-Casal, Lope y Mora, 2019; Cerro y Lozano, 2021).

En las revisiones realizadas por Thibaut et at. (2018) o Sanmartí y Márquez (2017) se destaca una gran variabilidad metodológica en estos proyectos. Hay una tendencia clara a utilizar metodologías activas y, especialmente, aprendizaje basado en la indagación que, junto con el ABP y el aprendizaje cooperativo, es recurrente en la literatura sobre proyectos STEM (Arteaga et al., 2022; y Couso et al., 2022). Paulatinamente, además, se van abriendo a nuevas herramientas tecnológicas (Arabit et al., 2023), como Recursos Educativos Abiertos, que suponen una renovación metodológica, mejoran el rendimiento del alumnado y satisfacen a las familias.

Todas las Comunidades Autónomas cuentan al menos con un proyecto institucional STEM, que representa una apuesta mayoritaria por el fomento de vocaciones científicas (especialmente femeninas), actualmente inferior a la media europea (González et al., 2023), y por reducir las brechas sociales de índole variada.

Los enfoques son diversos, pero carecen de una metodología STEM propia, mientras que los modelos han evolucionado de más simples a más complejos. Asimismo, aunque los proyectos están auspiciados por entidades públicas, es habitual la colaboración con universidades y empresas privadas, así como la oferta de formación al profesorado.

En el ámbito estatal, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes presenta varias iniciativas, tales como formaciones del INTEF, congresos, premios, el portal Alianza STEAM o el estudio *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM* (Grañeras, Moreno e Isidoro, 2022). Tanto en España como en Europa y otros contextos, estas iniciativas muestran una reciente (salvo en Finlandia), sostenida y creciente importancia (Costello et al., 2020), pero todavía existen muchas barreras que salvar y es necesario realizar un planteamiento más amplio (Joyce, 2014). Varias están impulsadas por la European Schoolnet o se inscriben en el marco de Erasmus+ y algunas están a cargo de los ministerios del ramo y cuentan con el apoyo de empresas tecnológicas. También el proyecto PROA+ contiene una palanca relacionada con STEAM-TIC. Se ha implantado de manera muy desigual en Latinoamérica (Tovar, 2019).

Método

El objetivo de este trabajo es describir la implantación del Proyecto STEMadrid. Para ello, se propone analizar su evolución, identificar las iniciativas desarrolladas y su alcance y evaluar su impacto en los centros.

Se ha realizado el análisis de los datos cuantitativos y la documentación existente de los centros incorporados al proyecto entre 2018 y 2023, consultando los datos de participación general junto con los proyectos presentados.

Resultados

El primer año 2018/19 se suman 28 centros, cifra que en la actualidad asciende a 135. Salvo en 2019/20 y 2020/21, en los que el número se redujo por la pandemia, las convocatorias han acogido entre 28-33 centros (fig.1), mostrando un interés sostenido por la iniciativa.



Figura 1

Evolución del número de centros por año de incorporación al Proyecto.

El reparto por etapas es equilibrado (tabla 1): aproximadamente la mitad de los centros son Institutos de Educación Secundaria (51%) y prácticamente la otra mitad son Colegios de Ed. Infantil y Primaria (43%). De los 37 CEIPSO de la Com. de Madrid, 7 se han incorporado ya al proyecto, prácticamente todos en la DAT-Sur; únicamente se integró un Centro de Ed. de Personas Adultas en la primera convocatoria, sin que se hayan sumado nuevos CEPA en ediciones posteriores. No se refieren proyectos específicos en Educación Infantil; el interés y la práctica de proyectos STEM en esta etapa está aumentando en los últimos años (Bailón et al., 2023), por lo que podría ser interesante valorar su inclusión en ella. Lo mismo sucede con los centros de FP.

Tabla 1

Distribución de centros por etapa educativa y DAT

Tipo de centro/DAT	Capital	Este	Norte	Oeste	Sur	Total
CEIP	19	11	6	7	15	58
CEIPSO	1				6	7
CEPA					1	1
IES	30	6	8	9	16	69
Total centros del proyecto	50	17	14	16	38	135

Las zonas más representadas son Madrid-Capital (50 centros) y Madrid-Sur (38 centros), las de mayor tamaño, que aglutinan al 65% de los centros involucrados en el Proyecto. Las restantes tienen un número similar entre sí y claramente inferior a las zonas mencionadas (14-17).

Estas cifras aparentemente desiguales muestran, sin embargo, un reparto geográfico bastante parecido, de forma que el Proyecto está igualmente representado en la mayoría de ellas (fig.2): en Capital, Norte y Oeste hay un 12-13% de centros STEM, porcentaje ligeramente inferior en Madrid-Sur que se reduce hasta el 8% en Madrid-Este.



Figura 2

Porcentaje de centros STEM sobre el total de centros de cada DAT

De los 57 proyectos de 2022/2023 destaca la poca concreción en las metodologías planteadas y escasa claridad al desarrollarlas (fig.3). Es manifiesto el predominio de las metodologías activas, pero un 28% de ellos no menciona ninguna metodología concreta y apenas describen la forma de trabajo que se va a seguir.

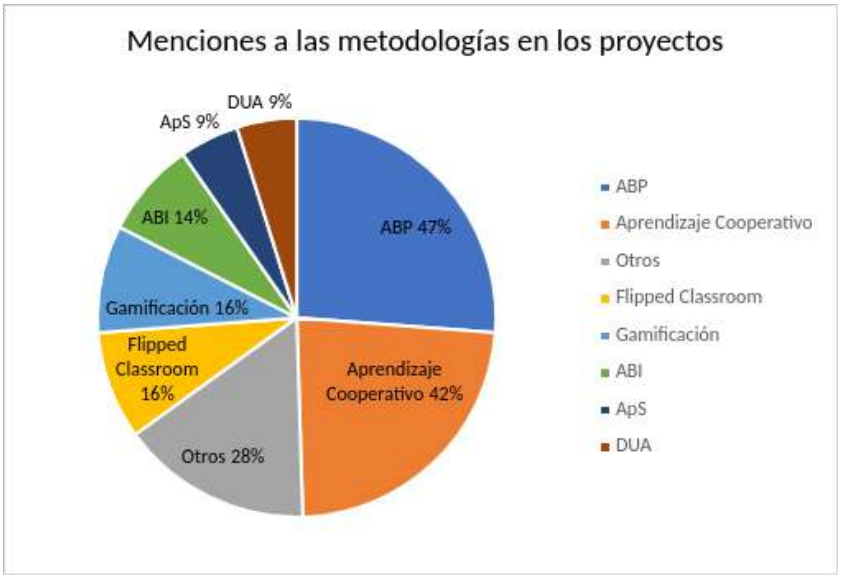


Figura 3

Porcentaje de proyectos STEM en los que se menciona cada metodología

En cada convocatoria, la Administración ha ofrecido un curso de formación en línea en el que han participado 102 centros.

Progresivamente se está produciendo un cambio del enfoque STEM a STEAM, que integra materias de diferente índole y lo dota de carácter interdisciplinar, pero suele reducirse a docentes aislados, lo que implica, por ende, un menor número de alumnos participantes en las escuelas e institutos que no lo abordan como proyecto de centro.

Finalmente, se constata un alto grado de implantación del proyecto en los centros, ya que el 86% logró ejecutar más del 50% de las acciones programadas y algo más de la mitad pudo realizar más del 75% del plan. Se valoran positivamente la implicación y colaboración entre profesorado, alumnos, familias, mentores y entidades de varios ámbitos.

Discusión y conclusiones

En conjunto, los datos confirman la tendencia encontrada en otros entornos y en la literatura, constatando el interés y aumento de las iniciativas STEM y la necesidad de seguir acompañando a los centros en su implementación y de realizar valoraciones para evaluar su impacto real.

En los proyectos analizados se destaca la misma variabilidad metodológica que la encontrada por Thibaut et al. (2018) o Sanmartí y Márquez (2017). Aunque hay una tendencia clara a utilizar metodologías activas, parece que las metodologías de las asignaturas STEM tienen poca estructuración y no difieren mucho de las empleadas en otras materias, especialmente en Ed. Primaria, a pesar de que numerosos estudios destacan hace años la necesidad de introducir metodologías específicas para enseñarlas y la falta de formación del profesorado en este aspecto (Arabit y Prendes, 2020). Asimismo, aunque el Proyecto mejora la competencia digital docente, es necesario incidir en ella a través de nuevas herramientas como los REA o la inteligencia artificial.

La línea de trabajo con los mentores científicos parece ser fructífera. Se abandona por falta de mentores suficientes, pero se valoran positivamente; podría emplearse otro tipo de mentores, a través de Aprendizaje-Servicio y alumnado universitario (Sastre, Pablo y Rey, 2021).

Entre las propuestas de mejora, destacan la conveniencia de comunicarse y colaborar con otros centros STEM y de reducir la carga horaria del profesorado implicado para favorecer la coordinación, la gestión y la preparación de las iniciativas que se ponen en marcha.

Impacto y transferencia

La aplicabilidad de esta primera revisión es clara. Hemos obtenido datos que nos permiten remodelar el Proyecto y mejorar su implantación. Además, se está iniciando una investigación para valorar su impacto real; se trata de un estudio de corte cuantitativo con todos los centros que han participado en él para averiguar cómo se ha llevado a cabo, las dificultades que han enfrentado, las metodologías utilizadas, su impacto a medio plazo y las necesidades actuales del profesorado.

La segunda línea clave es estudiar casos de éxito, valorando cómo se ha llevado a cabo el proceso en los centros en los que ha supuesto un cambio profundo para identificar factores de éxito y poder orientar e inspirar a otros centros a través de documentos de apoyo.

Estas y otras iniciativas redundarán en una mejor implementación del Proyecto, en una formación del profesorado más precisa y, en definitiva, en un aumento de la calidad de estas relevantes áreas.

Referencias bibliográficas

Arabit-García, J., Prendes-Espinosa, M. P., & Serrano, J. L. (2023). Recursos Educativos Abiertos y metodologías activas para la enseñanza de STEM en Educación Primaria. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 22*(1), 89–106. https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.89.

Arabit-García, J. & Prendes-Espinosa, M. P. (2020). Metodologías y Tecnologías para enseñar STEM en Educación Primaria: análisis de necesidades. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 57*, 107-128. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.04.

Arteaga Marín, Sánchez-Rodríguez, A., Olivares Carrillo, P., & Maurandi López, A. (2022). Revisión sistemática y propuesta para la implementación de metodologías activas en la educación STEM. *Educateconciencia*, *30*(36), 35–76. https://doi.org/10.58299/edu.v30i36.533.

Bailón Aneas, A., Martínez Domingo, J. A., Berral Ortiz, B., & Ramos Navas-Parejo, M. (2023). Análisis de la metodología STEM en el aula de educación infantil. Una revisión sistemática. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, *26*, 1101. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1101.

Cerro Velázquez, F. del & Lozano Rivas, F. (2019). Proyecto Técnico Ecourbano apoyado en las TIC para el aprendizaje STEM (Dibujo Técnico) y la consolidación de los ODS en el aula. *Revista de Educación a Distancia, 60*. DOI: *http://dx.doi.org/10.6018/red/60/04*.

Costello, E., Girme, P., McKnight, M., Brown, M., McLoughlin, E., & Kaya, S. (2020). *Government Responses to the Challenge of STEM Education: Case Studies from Europe. ATS STEM Report* #2. Dublin City University. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3673600.

Couso, Domènech Casal, J., Simarro Rodríguez, C., López Simó, V., & Grimalt-Álvaro, C. (2022). *Perspectives, Metodologies i Tecnologies en el desplegament de l'educació STEM*. Ciències: Revista del Professorat de ciències de Primària i Secundària, *34,* 56-72. https://doi.org/10.5565/rev/ciencies.470.

Domènech-Casal, J., Lope, S. & Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 16*(2), 2203. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203.

González-Cervera, A., González-Alonso, A., & González-Arechavala, Y. (2023). *Estudios STEM en la Unión Europea y participación de la mujer. Buenas prácticas en los países vecinos.* Cátedra para la Promoción de la Mujer en vocaciones STEM en la Formación Profesional para la Movilidad Sostenible. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/84866.

Grañeras, M., Moreno, E. & Isidoro, N. (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Joyce, A., European Schoolnet (EUN Partnership aisbl) (2014). *Stimulating interest in STEM careers among students in Europe: Supporting career choice and giving a more realistic view of STEM at work.* Education and Employers Taskforce. https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A63949

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.). *Alianza STEAM por el talento femenino*. https://alianzasteam.educacionyfp.gob.es/inicio.html.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.). *Colección Niñas en pie de ciencia*. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/publicaciones-del-ministerio/ninas-en-pie-de-ciencia.html

Sastre-Merinoa, S., Pablo-Lerchundib, I. & Rey Rodríguez, J. (2021). *Diseño y desarrollo de proyectos STEM con equipos de escolares. Mentores universitarios para el proyecto Cambia Tu Mundo*. IV Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red In-Red, Valencia. Doi: http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13736.

Tovar Rodríguez, D.L. (2019). Educación STEM en la Sudamérica Hispanohablante. *Latin American Journal of Physics Education, 13*(3), 3308/1-3308-7.

SIMPOSIO

Cuatro lecturas de las masculinidades desde las subjetividades y las tensiones contemporáneas en contextos socioeducativos

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Universidad de Guadalajara/México
anaceciliava yahoo.com.mx

Resumen simposio

El presente simposio integra las perspectivas de investigaciones sobre las masculinidades desde cuatro miradas, en un primer momento se presenta el trabajo La *identidad masculina en la encrucijada de las convocatorias actuales,* donde Raúl Anzaldúa, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos presenta un análisis cuyo propósito es explicar cómo se construyen las masculinidades desde convocatorias de identidad complejas, diversas e incluso paradójicas, que él agrupa en dos grandes grupos*: las masculinidades hegemónicas y masculinidades subalternas.* La explicación y su análisis permiten un marco de comprensión que sirve de sustento a las otras tres investigaciones.

La segunda de ellas, se titula *La educación superior y la configuración de las masculinidades*, la cual es una investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México por Irene Aguado donde a través de entrevistas aplicadas a estudiantes y maestros establece cómo los cambios en las universidades han conllevado a la conformación de prácticas que inciden en formas de interacción, un proceso de transformación que genera incertidumbre, contradicciones e incluso vulnerabilidad, con tensiones entre lo que se propone formalmente y lo que se vive cotidianamente.

El tercer trabajo, es una investigación de Gustavo Adolfo Enríquez, de la Universidad Pedagógica Nacional de Morelos, titulada *Masculinidad escolar indígena: Narrativas docentes y futuros docentes en Morelos, México* que busca comprender parte de los argumentos descritos sobre masculinidad indígena escolar en el estado de Morelos, México, a partir del relato de seis docentes en servicio que trabajan en escuelas indígenas de preescolar y primaria; además de 10 estudiantes en formación de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, en el ciclo escolar 2022. Su trabajo sostiene dos supuestos: 1) La masculinidad dominante narrada se debe entender a través de sus implicaciones sociales, culturales y educativas y 2) La democratización de la escuela pública indígena se sostiene de una participación activa donde hombres y mujeres reconocen sus diferencias desde un trabajo comunitario participativo y equitativo.

Finalmente, Ana Cecilia Valencia, de la Universidad de Guadalajara, presenta un trabajo titulado *Las masculinidades adolescentes y su perspectiva sobre los reglamentos de escuelas secundarias* que es un estudio cualitativo, donde entrevista a un grupo de adolescentes de una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara México, para comprender cómo viven la aplicación de los reglamentos de su escuela, de ello se desprende que los adolescentes a partir de las nuevas masculinidades están poniendo en tensión lo instituido, y los elementos instituyentes se ligan a nuevas formas de masculinidad y el rechazo a la imposición de uniformización desde el adultocentrismo reflejado en los reglamentos y normas escolares.

Palabras Clave: Educación; Identidades; Subjetividades; Género

Abstract

This symposium integrates the perspectives of research on masculinities from four perspectives. First, the work Masculine identity at the crossroads of current calls is presented, where Raúl Anzaldúa, from the National Pedagogical University, presents an analysis whose purpose is to explain how masculinities are constructed from complex, diverse and even paradoxical identity calls, which he groups into two large groups: hegemonic masculinities and subaltern masculinities. The explanation and its analysis allow a framework of understanding that supports the other three investigations.

The second of them is titled Higher education and the configuration of masculinities, which is a research carried out

at the National Autonomous University of Mexico by Irene Aguado where, through interviews applied to students and teachers, she establishes how changes in Universities have led to the formation of practices that affect forms of interaction, a transformation process that generates uncertainty, contradictions and even vulnerability, with tensions between what is formally proposed and what is experienced daily.

The third work is a research by Gustavo Enríquez, from the National Pedagogical University of Morelos, entitled Indigenous school masculinity: Teacher narratives and future teachers in Morelos, Mexico that seeks to understand part of the arguments described about indigenous school masculinity in the state of Morelos , Mexico based on the story of six in-service teachers who work in indigenous preschool and primary schools; in addition to 10 students in training for the degree in Indigenous Education at the National Pedagogical University-Morelos, in the 2022 school year. Their work supports two assumptions: 1) The narrated dominant masculinity must be understood through its social, cultural and educational and 2) The democratization of the indigenous public school is sustained by active participation where men and women recognize their differences through participatory and equitable community work.

Finally, Ana Cecilia Valencia, from the University of Guadalajara, presents a work entitled Adolescent masculinities and their perspective on secondary school regulations, which is a qualitative study, where she interviews a group of adolescents from a secondary school to understand how they live the application of the regulations of their school, it follows that adolescents from the new masculinities are putting in tension what is established, and the instituting elements are linked to new forms of masculinity and the rejection of the imposition of uniformization from adultcentrism.

Keywords: Education; Identities; Subjectivities; Gender

Introducción del Simposio

Las masculinidades son construcciones socioculturales que se encarnan en significaciones sobre los sentidos en torno a ser hombre en un determinado contexto, este escenario comprensivo se explica desde diversas tesis que se ponen en tensión para explicar la complejidad del fenómeno; por un lado, los imaginarios instituyentes; por otro, las teorías sobre las subjetividades y el poder que en su imbricación interpelan, reconfiguran y reestructuran las instituciones desde convocatorias de identidad. Por ello, este simposio se edifica sobre los cimientos de marcos teóricos fundados entre otros por Castoriadis con sus nociones de imaginario, por Foucault con su perspectiva del poder y la subjetivación, así como las tesis de la conformación de las identidades desde visiones comprensivas y analíticas. El simposio se conforma de cuatro investigaciones que, desde contextos diferenciados analizan dimensiones y ofrecen lecturas del fenómeno a elucidar, una de ellas se sitúa en una investigación teórica, que analiza los procesos de *la identidad masculina desde convocatorias diversas* de donde se desprenden reflexiones teóricas para comprender distintas formas de violencia de género en la conformación de las masculinidades, tanto hegemónicas como subalternas. La segunda lectura, es una investigación en el nivel superior con docentes y alumnos que analiza las significaciones en torno a lo denominado masculinidad como efecto de lo instituido a partir del concepto y las políticas de género. La tercera lectura, es una investigación en un contexto indígena que pretende comprender los argumentos sobre lo varonil hegemónico en contraste con lo femenino desde visiones tradicionales tensionadas entre las ideas religiosas y las leyes, que establecen equidad entre mexicanas, mexicanos y mexicanes. La cuarta lectura, es una investigación situada en la educación secundaria, que recupera y analiza las voces de algunos adolescentes que narran su vivencia de la aplicación del reglamento escolar, al que consideran transgresor de su identidad de género, en concreto de sus masculinidades emergentes. Estas cuatro lecturas ofrecen un panorama complejo, diverso y de tensiones, que dan cuenta de las subjetivaciones y las subjetividades en escenarios y contextos socioeducativos. Su diálogo permite una mirada comprensiva desde marcos referenciales, teóricos y metodológicos transdisciplinares. De ahí el valor implícito de este encuentro, ya que lejos de ser una lectura plana, permite un diálogo que esperamos produzca otros derroteros desde tres interrogantes que transversalizan el diálogo: ¿Qué fundamenta la mirada sobre las masculinidades en nuestros respectivos estudios? ¿Cómo dialoga la teoría con los datos y los contextos socioeducativos y que nos permite visibilizar? ¿Qué nos puede aportar para nuevas reflexiones sobre el género en los contextos de tensiones y convocatorias emergentes?

La identidad masculina en la encrucijada de las convocatorias actuales[12]

Raúl Enrique Anzaldúa Arce
Universidad Pedagógica Nacional, México
reanzal@yahoo.com.mx

Introducción

La lucha por la igualdad de derechos, de condiciones de desarrollo y de oportunidades para las mujeres, ha sido larga y difícil. Si bien su interés se ha centrado en la emancipación femenina y la crítica al régimen patriarcal, en la actualidad se ha comenzado a investigar e intervenir en los diversos factores que participan en la conformación de las masculinidades.

El presente trabajo muestra avances de una investigación teórica en marcha, que tiene por objeto de estudio los procesos de *Subjetivación de la Violencia* y pretende indagar acerca de las concepciones teóricas que permitirían comprender los procesos de subjetivación de los actores que intervienen en acontecimientos violentos. La intención es establecer y proponer una serie de conceptos para comprender los efectos subjetivos de las prácticas violentas. En estas aproximaciones resulta importante dar cuenta de las formas de violencia de género, en especial, la conformación de las masculinidades, tanto las hegemónicas de corte patriarcal, como las subalternas que promueven nuevas formas de ser hombre.

Método

La investigación teórica es una indagación de las concepciones, creencias y supuestos que conforman una teoría para comprenderla mejor y potenciar su carácter de intelección sobre los fenómenos estudiados (Barahona, 2012, p. 8).

La revisión y el análisis de los textos seleccionados se lleva a cabo a partir de la metodología de Teun Van Dijk sobre el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (1999), que es un enfoque interdisciplinario para el estudio de los discursos, considerados como prácticas condicionadas por las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales. El ACD es un trabajo hermenéutico, reflexivo y crítico, que en esta investigación se emplea para analizar las categorías de los discursos teóricos, contextualizándolas en las corrientes de pensamiento de origen, así como en el conjunto complejo de conceptos que conforman los planteamientos teóricos de un autor, considerando sus intenciones y condiciones socioeconómicas, políticas y culturales en las que se construyó (Cfr. Dijk, 2009 y Campbell, 2015).

La investigación que se está llevando a cabo, analiza las teorías y conceptos que se han construido para explicar en qué consisten los procesos de *subjetivación*, esto ha permitido elaborar la categoría de *subjetivación de la violencia.* A partir de los avances de esta investigación, aquí se exponen algunos elementos que permiten comprender la conformación de la *identidad masculina*. La investigación propone una serie de concepciones que surgen del análisis crítico y reflexivo de los aportes teóricos de Cornelius Castoriadis sobre *lo imaginario*, articulados con la categoría de *poder y subjetivación* de Michel Foucault y las concepciones de Beatriz Ramírez-Grajeda sobre las *convocatorias de identidad*, para mostrar los complejos procesos de la subjetivación de las identidades masculinas.

Resultados

La identidad de género es independiente del sexo biológico con el que se nace y de la orientación sexual que se asume. El género se refiere a las atribuciones socioculturales que se asignan como significaciones de lo que es ser mujer y hombre en una sociedad histórica determinada. El género implica significaciones imaginarias que se instituyen (Castoriadis, 2013) para establecer una serie de diferencias que se atribuyen a mujeres y hombres (Fernández, 2009), las cuales se hacen pasar como naturales. Estas diferencias se instauran como desigualdades sociales, económicas y culturales (Dubet, 2015 y Fernández, 2009).

Las desigualdades son jerarquizaciones que permiten el ejercicio del poder (Foucault, 1988, Bayón, 2024; Bayón

12 El presente trabajo es un avance de la investigación *Subjetivación de la Violencia*, que se está desarrollando para la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México

y Saraví, 2019) a través del modelamiento de las necesidades, deseos, concepciones, valores y comportamientos subjetivados (Foucault, 1998) en la socialización (Castoriadis, 2013). El género busca instituir lo femenino y lo masculino, a partir de lo que Beatriz Ramírez-Grajeda (2017), desarrollando a Castoriadis, denomina como *convocatorias de identidad*.

Las masculinidades se van construyendo en convocatorias son diversas y paradójicas, las cuales podemos agrupar en dos grupos: las *masculinidades hegemónicas* y *masculinidades subalternas*.

Identidad como construcción de sentido

La *identidad es una subjetivación* de concepciones, creencias, valores y formas de comportamiento de un contexto social en una época determinada, a partir de la cual los sujetos construyen sentidos para responder a las interrogantes ¿Quién soy?, ¿Cómo soy?, ¿Cómo me ven los demás?, ¿Cómo quisiera ser visto?

> La identidad es una construcción imaginaria, síntesis de múltiples tiempos y espacios, que, en un esfuerzo creador de sentido, convoca a una unidad, en general ilusoria, pero que nos permite la certeza y la contención de que somos algo para alguien, un otro que nos reconozca para que podamos acontecer, aparecer, figurar en el mundo social (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 198).

La identidad no es fija, como construcción imaginaria, tiene un efecto de transformación a partir de las condiciones cambiantes de la vida en sociedad, las prácticas, las experiencias y los vínculos. Sin embargo, a pesar de los cambios, a veces muy sencillos, casi imperceptibles y otras veces radicales, la identidad está siempre en la tensión entre la permanencia y el cambio, "está en continua formación, pero comúnmente le atribuimos fijeza" (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 200).

En el proceso del devenir histórico-social de los sujetos (Castoriadis, 2013), la identidad se va configurando y transformando a partir de *convocatorias*, estas son interpelaciones o llamados a ocupar un lugar en los distintos espacios y clasificaciones sociales (Ramírez-Grajeda, 2015, p. 76), para que el sujeto sea reconocido por un colectivo. Son convocatorias de "modos de ser y habitar el mundo" (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 202), de acuerdo a las significaciones instituidas para quienes ocupan esos lugares. "La identidad es […] la fachada que cristaliza la negociación entre el deseo, las condiciones del contexto y la experiencia histórica; […] creando la ilusión de que seguimos siendo los mismos, de que hay una continuidad a pesar delos múltiples fragmentos de historia de los que estamos hechos" (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 212).

Identidades masculinas

Las identidades masculinas en la actualidad se conforman a partir de convocatorias diversas que podemos agrupar en: *masculinidades hegemónicas* o *patriarcales* y *masculinidades subalternas* o *alternativas*. Cada una de ellas cuenta con una gran cantidad de concepciones, creencias, valores y formas de comportarse, que se difunden y convocan a los varones a ser de una determinada manera.

Las *masculinidades hegemónicas o patriarcales* son modelos masculinos heterosexuales, que asumen la exigencia de empoderamiento, conquistador, mujeriego, seguro, fuerte, autónomo, solvente, proveedor, con control férreo de sus emociones, que subordina a las mujeres, de acuerdo con el patrón patriarcal.

La masculinidad hegemónica integra las significaciones imaginarias que convoca a todos los varones para que las asuman como un modo de comportarse y pensarse a *sí mismos*, que coloca a las mujeres en un rango de inferioridad y dominación.

Este modelo de identidad hegemónica se difunde en la familia, la escuela y de manera muy importante en los medios de comunicación (Hooks, 2021, p. 118), que ahora se han incrementado enormemente, ya no son sólo la TV, la radio y la prensa, se suman las plataformas digitales Youtube, Instagram, Facebook y Tiktok, donde aparecen una gran cantidad de contenidos, desde series, películas, novelas, canciones, videos y tutoriales acerca de cómo ser hombre, cómo tener éxito en las relaciones pareja, en el desempeño sexual, etc.

La mayor parte de las convocatorias de las *masculinidades hegemónicas* se difunde de manera casi subliminal, mostrando formas que se consideran "naturalizadas de ser hombre", que no se enuncian ni siquiera como deber

ser, sólo proyectan el modelo tradicional que incorpora el estereotipo masculino del patriarcado, presentado como algo natural, socialmente valorado y aceptado. De tal manera que estas convocatorias de identidad pasan desapercibidas como encargos y producen identificaciones inconscientes (Freud, 1981; Castoriadis, 1997), que por supuesto difícilmente son cuestionadas por los varones, quienes se socializan y asumen, generalmente sin conflicto, estas convocatorias de identidad.

Mientras tanto las *masculinidades subalternas* o *alternativas* son formas de ser hombre que surgen de la reflexión crítica de los varones frente a las demandas que implica el modelo patriarcal al que son convocados. Estos cuestionamientos a la masculinidad hegemónica han sido el resultado del trabajo de los movimientos feministas para hacer ver la ideología patriarcal y sus implicaciones violentas de dominación, discriminación y maltrato hacia las mujeres, pero también el sometimiento de los hombres a condiciones injustas y adversas para ellos.

Si bien hay diversidad de formas y expresiones de masculinidades alternativas, en general se caracterizan por la apuesta para alcanzar relaciones igualitarias con las mujeres y desmarcarse del modelo de macho alfa, fuerte, violento, heterosexual, económicamente empoderado, autoritario, insensible, seguro, dominador, etc. Estas formas alternativas de ser hombre, son diferentes a los patrones establecidos como normales. La masculinidad alternativa busca la equidad en la relación y el trato con las mujeres, una existencia más humana, descartando los encargos absurdos, injustos y violentos contra los hombres mismos.

Discusión y conclusiones

Son múltiples las aristas que conforman las identidades masculinas en su condición de género y en sus dimensiones subjetivas y relacionales en las que están imbricadas formas poder y violencia.

Si bien el feminismo implica para las mujeres la revisión minuciosa, lenta y diaria de los mandatos, estereotipos, elecciones amorosas, las formas de relación con sus parejas, con sus hijos, con otras mujeres, con los hombres, etc.; éste es un trabajo que realizan generalmente incitadas por el movimiento feminista que las acompaña (Feldman, 2022) con libros, conferencias, talleres, diálogos y sobretodo con la cercanía con otras mujeres.

Por el contrario, los hombres identificados con la masculinidad hegemónica, no se cuestionan su identidad a pesar de las contradicciones y conflictos que pueden sentir en su experiencia y en sus relaciones.

Los que toman conciencia de lo injusto de la masculinidad dominante y de los problemas que también les acarrea, emprenden la tarea de "deconstruir", a su manera, lo que entiende por masculinidad, para cuestionarla y tratar de transformarla. Para ello tiene que hacer frente al dispositivo de dominación patriarcal que produce la subordinación entre los géneros, las sexualidades heteronormadas, que en su omnipresencia, invisibiliza las desigualdades, injusticias y violencias que propicia. Ese trabajo de migrar de una identidad hegemónica a la construcción de una nueva alternativa, es un proceso muy difícil, que cada varón hace en soledad, por lo regular no cuenta con el apoyo de colectivos organizados de otros hombres que piensen como él y tampoco cuenta con la solidaridad y compañía de otros varones. Es una lucha, primero consigo mismo y después con el sistema patriarcal que ha normalizado, el lugar de privilegio y alienación que ocupa.

Referencias bibliográficas

Barahona, M. (2012). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Rupturas* 3(1), San José, Ene-Jun 2013. ISSN 2215-2466 pp 2-16.

Bayón, M. (2024). De estigmas y clasismos: la criminalización de los jóvenes de sectores populares en América Latina. *Análisis Carolina*, Núm. 2, pp. 1-14. https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2024/01/AC-C.-Bayon-2024.pdf

Bayón, M. y Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, Nº. 59, 2019 (Ejemplar dedicado a: Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica), págs. 8-15.

https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2046

Campbell, Y. (2015). Principios epistemológicos y metodológicos del análisis del discurso de Teun Van Dijk *Multiciencias*, 15(1), enero-marzo, 2015, pp. 80-88.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90441655009

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets.

Castoriadis, C. (1997). La crisis del proceso identificatorio. *El avance de la insignificancia*. EUDEBA, pags. 155-172.

Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=230577

Dubbet, F. (2015) ¿Por qué preferimos la desigualdad? Siglo XXI.

Feldman, L. (2022). El feminismo: un viaje de iniciación. *Lobo Suelto.* https://lobosuelto.com/el-feminismo-un-viaje-de-iniciacion-lila-maria-feldman/

Fernández, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.

Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad 2.- El uso de los placeres.* Siglo XXI.

Foucault, M. (1988) "El sujeto y el poder". Hubert Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.

Freud, S. (1981). Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras completas. Vol. XVII*, Amorrortu.

Gutiérrez, G. (2022). *Políticasd de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones*. FFL/ UNAM.

Hooks, B. (2021). El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor. Ediciones Bellterra.

Ramírez-Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es.

Ramírez-Grajeda, B. (2015). Los sujetos que convocamos en las prácticas de la psicoloíia. En: Pérez-Álvarez, L. (Coord.). *Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética*. Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

La educación superior y la configuración de las masculinidades [13]

Irene Aguado Herrera
UNAM FES IZTACALA
ireneag@unam.mx

Introducción

La modernidad constituyó el marco del movimiento feminista, entre sus reivindicaciones fundamentales se encontraban el reconocimiento de los derechos políticos y de acceso a la educación en igualdad de condiciones. La lucha para alcanzar estos objetivos, así como su consecución, aunque ha sido de manera parcial y diferencial, en función de diversas condiciones como: región, etnia, raza y edad; ha conllevado una serie de transformaciones sociales, económicas y culturales que se han plasmado en nuevas instituciones. De entre éstas nos interesa centrar nuestro análisis en dos de ellas: la institución de la educación superior y la de género. La primera nos interesa por su función en el proceso de formación de los futuros ciudadanos y profesionales en las sociedades modernas, y por tanto de su proceso de socialización; constituyendo un pilar fundamental para la transmisión y la transformación de las representaciones imaginarias sociales.

En ese sentido, podemos ubicar la importancia que ha tenido el campo educativo para la institucionalización de la segunda: el género y los estudios de género que han permitido el desarrollo de los estudios sobre este tema desde diversos territorios analíticos, así como proponer, impulsar e implementar políticas y programas tendientes a generar una educación y una sociedad más equitativa. En la Universidad Nacional Autónoma de México estos cambios han impactado de diferentes maneras, que van desde las características de la conformación de la población universitaria, la creación de normas, procedimientos e instancias y prácticas institucionales específicas, así como en las implicaciones que tiene en lo que hacemos, pensamos y sentimos; en la forma como nos vinculamos con nosotros mismos, con el otro, lo otro y el Otro.

La creación de estas instituciones ha transfigurado: lo histórico social institucional, los procesos de socialización y las configuraciones subjetivas, entre ellas las relativas a la configuración de la identidad como resultante del conjunto de objetos y personas tomadas como soportes de identificación en el pasado y en el presente, en tanto que espacio de trabajo que trata de resolver los conflictos entre la identidad heredada, la identidad adquirida que se ajusta a los *habitus*, a los ideales y a las prácticas de los grupos a los que se pertenece en el presente. (Gaulejac, 2013) Particularmente en lo que se refiere a la identidad de género, esto es la construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual, los significados que cada sociedad atribuye a esa diferenciación, y la forma en la que se proponen las relaciones entre los sujetos a partir de la identidad de género que han construido. De tal suerte que, pudiéramos preguntarnos como lo hace Lomas (2007) "¿Es posible imaginar que uno de los efectos indeseados de la insurgencia femenina y del acceso de las adolescentes y de las jóvenes a espacios de libertad y de igualdad inimaginables hace unas décadas sea el ejercicio de una violencia femenina contra otras chicas y contra algunos chicos?" (p. 91).

En función de lo anterior, el objetivo es analizar las significaciones en torno a lo denominado masculinidad, como efecto de lo instituido a partir del concepto y las políticas de género en la educación superior.

Método

El sujeto en tanto proyecto se forma a partir de diferentes referentes y formas de significación que le son propuestas, atribuidas e internalizadas en y desde los diversos espacios institucionales. A efecto de elucidar las identidades genéricas y la función que en su constitución juegan las prácticas sostenidas en las instituciones de educación superior, retomé los testimonios de cuatro profesores y cuatro alumnos de la carrera de psicología de la UNAM FES Iztacala, producidos a partir de entrevistas a profundidad cuya pregunta fue: ¿consideras que tu vivencia como universitario ha sido relevante en la configuración de tu identidad de género? A cada entrevistado se le vio una sola ocasión durante dos horas en un espacio cerrado dentro de la misma dependencia.

13 La ponencia forma parte del proyecto de investigación: Psicoanálisis, subjetividad y procesos educativos. UNAM FES Iztacala.

Resultados

A partir del análisis de contenido del discurso de los entrevistados se exponen a continuación las reflexiones sobre las implicaciones que el quehacer y la vivencia universitaria ha tenido sobre la manera de significar la identidad masculina.

Lo que se puede pensar, decir, sentir y hacer está en función de condiciones específicas sociales e institucionales. De ahí que éstas constituyen un punto de partida para la reflexión para los entrevistados. Así, encontramos como elemento común, la referencia a los cambios que se han dado en la UNAM y particularmente en algunas dependencias y carreras respecto a las políticas, disposiciones y prácticas de y sobre el género en los últimos 15 años; especialmente respecto a la violencia y discriminación de género. *Lo que consideran que ha dado lugar a una radicalización en las prácticas discursivas y no discursivas, en la que las mujeres han pasado del lugar de víctimas a victimarias.*

Entre las nuevas prácticas instituidas y referida de manera recurrente está la denominada "tendedero", consistente en la denuncia anónima a aquellas personas, inicialmente sólo hombres, a quienes se acusa de acosadores, violentadores o incluso violadores de mujeres. Sin que se requiera para ello, más prueba o requisito que alguien pegue en una pared habilitada para ello, el nombre, la fotografía y la adscripción del señalado; sea éste: alumno, profesor, administrativo o trabajador de intendencia. Hecho que puede dar lugar o no, a un proceso jurídico, administrativo, laboral o penal. Los entrevistados coinciden en señalar que *"el objetivo es llamar la atención, ya que, sin antecedentes o sin situación real, a manera de escarnio, se exhibe y se expuesto, promoviendo como condena para los señalados, la exclusión, la venganza, el rechazo social, el escarnio, el rencor generalizado". "Es funar, esto es, el linchamiento, la marginación, que queden marcados y por ende la vergüenza social caiga sobre ellos", sin poder prever ni controlar sus efectos.*

La estigmatización de la masculinidad concebida como hegemónica, está en el origen de otra práctica denominada el escracheo. La protesta pública contra una persona, que se realiza frente a su domicilio, lugar de trabajo o en algún lugar público al que deba concurrir. También se utilizan para ello las redes sociales, diferentes plataformas, con el mismo objetivo, señalar, cancelar a la persona, sin que tenga derecho de réplica. Otra característica, es el uso de un lenguaje violento generizado y generalizado. *"En el que por el ser hombre hay una valoración negativa, y se les ve como cómplices de las estructuras patriarcales, causantes del sometimiento y la discriminación histórica de la mujer."* Así señalan que: "es frecuente ver pintas con lemas como: "El que la hace la paga, y el que no la hace también" o "Machete al violador", "Cuando acosas se te pone dura y si te denunció se te arruga".

Estas nuevas prácticas generan un clima organizacional, esto es en términos de Schvarstein (2000) "la modalidad de las relaciones interpersonales, las formas en que se ejerce el poder, el manejo de los conflictos, los niveles de cooperación y las posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal". (p. 111) que se significa como: *"peligroso, persecutorio e intimidante; en el que cualquier práctica o alusión a lo que pueda ser interpretado como heteropatriarcal es de riesgo, es un pretexto útil si hay un interés de afectar a alguien por cualquier otro motivo, articulándose "otra escena" de prácticas de poder."* Los efectos que genera en los sujetos masculinos son: *"ser muy cautos, muy cuidadosos, con lo que se hace, se dice o aún lo que se omite, con los ejemplos que se ponen en clase, con los autores que se revisan. En la manera de relacionarse: No tocar, no mirar a nadie. Mantener un perfil bajo, ser una sombra, invisibilizarse ante una moralidad amenazante: cuidarse de lo que se dice, ve, o haces; con quien te relacionas." La academia se ha vuelto muy panóptica, muy vigilada, enseñar ciertos autores, revisar ciertos temas o teorías es peligroso.*

Discusión y conclusiones

A partir de las reflexiones analizadas puede ubicarse la existencia de un clima organizacional violento hacia los hombres, quienes son cuestionados y señalados por tener o suponérseles una identidad de género que se interpreta como efecto y elemento perpetuador de un sistema de opresión y sumisión. Encontramos que existe un proceso de transformación que genera incertidumbre, contradicciones e incluso vulnerabilidad, ya que, en la formulación de las propuestas institucionales no se ha tomado en consideración a los hombres al equipararse el género a lo femenino, así como por la distancia existente entre lo que se propone formalmente y lo que se vive cotidianamente.

Impacto y transferencia

Estas condiciones instituyen nuevas subjetividades, nuevas identidades femeninas y masculinas, sobre las que es importante investigar y ser analizadas por todos los actores con la finalidad como dice Lomas (2007) de incorporar a la educación los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres, otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y a las actitudes que fomenten el diálogo y la convivencia entre unas y otros y construir un escenario cotidiano en el que sea posible, instituir diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias. Que las identidades no sean ni estigmatizadas ni estigmatizantes.

Referencias bibliográficas

De Gaulejac, V. (2013) Neurosis de clase, Del nuevo extremo.Lomas, C (2007) ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 83-101.

Schvarstein, L. (2000) Diseño de las organizaciones Tensiones y paradojas. Paidos.

Masculinidad Escolar Indígena:
Narrativas Docentes y Futuros Docentes en Morelos, México[14]

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional-Morelos / México
gusen68@hotmail.com

Introducción

La ponencia comprende los argumentos descritos sobre masculinidad indígena escolar en el estado de Morelos, México a partir del relato de seis docentes en servicio que trabajan en escuelas indígenas de preescolar y primaria; además de 10 estudiantes en formación de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, en el ciclo escolar 2022. La ponencia se apuntala en dos tesis: 1) La masculinidad dominante se entiende desde sus implicaciones sociales, culturales y educativas. 2) La democratización de la escuela pública indígena parte de una participación donde hombres y mujeres reconozcan sus diferencias en un trabajo comunitario activo.

La masculinidad dominante es respaldada por el sistema cultural, social y político a través de las significaciones sociales instituidas sobre el ser hombre, mujer y su interseccionalidad (Lamas, 2018 y Lomas, 1996). Las personas aprenden el significado del género desde el nacimiento alimentando, y dando sentido, al magma de significaciones sociales instituidas por la sociedad a través de las instituciones (Castoriadis, 1975). La sociedad fabrica a los individuos a partir de una materia prima, la psique: al mismo tiempo, las instituciones socialmente lo delinean (Castoriadis, 1975). Los imaginarios sobre el género parten social e históricamente de diferencias en reglas, clasificaciones, distinciones, desigualdades y subordinaciones entre sexos (Scott, 2008). La cultura mexicana dominante se apoya de políticas misoginias y homofóbicas diferenciales, producidas por la hegemonía patriarcal sexo genéricas del proyecto de modernidad nacional del siglo XX (Domínguez, 2013).

La escuela pública es una institución social que imprime formas de pensar y actuar de acuerdo con las políticas del Estado mexicano en favor de la formación ciudadana de mexicanos y mexicanas (Yurén, 2013). El Estado mexicano estableció formalmente la ciudadanía a través de leyes, normas y en la razón político institucional occidental (Quijano, 2014 y Enríquez y Cruz, 2020). La participación comunitaria se sostiene tanto de una visión incluyente de sus derechos como de la apertura a la colaboración política (González y Aguirre, 2021; Maldonado, 2003 y Kymlicka,1996). La comunidad indígena se enfrenta como la sociedad a nuevas masculinidades que permiten pensar las diferencias del pasado como cuestionamientos a fin de construir masculinidades mexicanas posmodernas, indígenas y diversas (Montesinos, 2002).

Método

La metodología fue el relato autobiográfico escrito de los y las estudiantes en formación y el análisis sobre los estudios de caso de las y los docentes a través de entrevistas. Los relatos y los casos conformaron una narrativa que permitió entender los argumentos que se tenían sobre lo masculino en la educación básica formal indígena. El discurso narrado estableció una distinción entre el orden de los acontecimientos (lo real) y la disposición del discurso (imaginario). La verdad o falsedad estuvieron estrechamente vinculadas con la forma en que se comprendió su contexto social, político, cultural e histórico (White, 1996). La facultad de imaginar permitió alterar y cambiar, pero, se asentó en el mundo real. La imaginación se apoyó en las ideas sobre la realidad vivida, en las experiencias de cada participante (White, 1996). La narrativa partió de esta realidad desde la cual se imaginó la institución de lo masculino a través de sus significaciones (Rosado, 1989 y Cole, 2005). La tarea de imaginar en la narrativa ayudó a establecer una forma de contar y hacer comprensible el sentido del relato desde sus narradores. El texto descrito estableció una trama en que cada uno de sus actantes lo recrearon al contarlo y al hacerlo establecieron su sentido en las marcas principales de la historia contada (Cole, 2005).

14 La ponencia forma parte del proyecto de investigación: “Masculinidades y Deliberaciones. Caminos, posibilidades y bifurcaciones actuales” apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional. -Morelos, México.

Resultados

La investigación rescata dos argumentos marcados sobre la masculinidad en educación indígena: 1) Los imaginarios sociales construidos desde la masculinidad dominante y 2) Las formas de democratizar las relaciones de género en la escuela indígena a partir de las ideas de las y los jóvenes y los nuevos roles de participación social y religiosa de hombres y mujeres en la actualidad.

La masculinidad dominante e implicaciones sociales

La masculinidad arbitraria heterosexual, mestiza, citadina, civilizada y de subordinación a la nación mexicana prevalece en las comunidades. La mujer tiene un papel de acatamiento, administración, crianza y gestación familiar. Esta idea la expresó uno de los docentes: "No hay preferencias por algún género…sin embargo, en la comunidad, los padres de familia …les dan más apoyo a los niños porque… tienen la creencia de que es él quien va a sostener a la familia, y las niñas no más se van a sumar…les van a dar sostenimiento económico…van a depender del hombre, no de ellas mismas" (E1.p.3).

Las niñas se mantenían calladas en público, participaban poco, trataron de mantenerse alejadas de las actividades, juegos y de los espacios de los niños; en este sentido, señaló una maestra: "Primero; niños; después niñas; entonces, siempre… están separados, en todo momento; incluso, me ha tocado en algunos casos, ver, niños, niñas, sentados separados… no es la mejor manera de …tener equidad o igualdad en la escuela…" ((E4. p. 9).

Las ideas de los docentes en la escuela contrastaron con las que mantienen las y los jóvenes en formación docente, en general, prevaleció una mayor equidad en las relaciones entre hombres y mujeres. En este tenor mencionaron: "Estoy de acuerdo en que la mujer debe de ser independiente y no depender del hombre…" (E5E p. 1). Otra de las jóvenes mencionó: "...tanto hombres como mujeres valen y tienen derecho a luchar y conseguir sus anhelos" (E7 p. 1). Los relatos permitieron ver los cambios en los roles sexuales de la comunidad por la influencia de la escuela y el trabajo.

La democratización escolar indígena: individuo/colectividad

La democratización de la escuela indígena tiene tradiciones comunitarias en concepciones de comunalidad, autonomía y la "Nosotredad" sostenida por la filosofía Maya (Alonso, 2020; Maldonado, 2003 y Lenskerdorf, 2000). Las ideas políticas de la comunidad son poco conocidas en la escuela, pero, los gérmenes de participación tensionan la heteronomía institucional a través de las creencias personales:

> Porque se considera que en la escuela hay… diversidad …lingüística…cultural…entonces, si hablamos de un respeto …. también a mí se me tiene que respetar y no tienen que obligar a hacer cosas que yo no creo… por ejemplo, si yo no creo en una cierta cosa y si mi niño viene y tiene esa creencia, pues solamente lo voy a respetar y voy a dejar que haga lo que…considere… correcto… (E1 p.9).

La comunidad entra y genera intersticios donde asoma lo indígena y señala su derecho a la educación. Uno de los docentes lo expresó claramente: "La convivencia que también se lleva a cabo…en mi opinión sí, es indígena… estamos en una comunidad indígena…se puede llevar la organización, la sistematización del pensamiento, no tanto, la lengua, pero sí el pensamiento". Reafirmó el docente estas ideas sobre la clase: "Por ejemplo, en el momento en el que nos ponemos de acuerdo… en esas reuniones está…la participación…no es que tú, maestro, decides; es nosotros juntos, decidimos y nos ponemos de acuerdo…en…beneficio… de todos" (E4 p3).

Las jóvenes en formación lo indicaron: "Así tendría que ser el no tener roles dentro de las relaciones. Sí el hacer equipo en todos los aspectos y aprender uno del otro" (E7p.1). Lo reafirmó otra joven: "Estoy de acuerdo porque no debemos dejar las cosas que nos gusta hacer y lo que sentimos. Sentirnos más integradas, protegidas, apoyadas" (E8p.1). La intervención en la escuela estuvo atravesada por la historia, lo personal y el contexto influyeron en la participación de estudiantes y docentes.

Discusión y conclusiones

Los relatos apuntan a cuestionar lo varonil hegemónico y heterosexual patriarcal en contraste con lo femenino sumiso y de apoyo en una visión menos ortodoxa abierta al cuestionamiento dominante. La visión dogmática de la masculinidad es cuestionada tanto por las ideas religiosas de grupos protestantes que buscan cambios en las comunidades indígenas; como por la igualdad de derechos marcados en normas y leyes emanadas de la constitución mexicana. La igualdad y equidad entre seres humanos enfatizados por las y los jóvenes hace necesario una reflexión clara en el terreno cultural, social y político en que se mueve la escuela indígena.

Impacto y transferencia

Las masculinidades actuales modifican la subjetividad a partir de los modelos dominantes, la estructura patriarcal y la hegemonía de la modernidad. El cuestionamiento a la masculinidad impositiva permite pensar y realizar nuevos modos de participación de los hombres en la sociedad mexicana y en las comunidades indígenas. Las masculinidades actuales producto de la migración de indígenas fuera del país rompen las creencias de rigidez, potencia y superioridad. El ser masculino se abre frente a los cuestionamientos feministas, pero, de manera especial dilucida la opresión en su proyecto social, económico y cultural. La incertidumbre de lo masculino arbitrario permite acudir hacia un horizonte más abierto en su comprensión y su papel diferencial en el espacio educativo. La discusión sobre las masculinidades busca evitar la explicación simple y la sustancia natural a fin de dar cuenta de las narrativas ideológicas que se imponen en su escritura. Las relaciones de género en comunidades escolares indígenas abren el espacio político democrático desde los Otros y con Nosotros.

Referencias bibliográficas

Alonso Salas, A. (2020). Nuestros rostros y nuestros corazones: dos perspectivas de la comprensión del ser humano y de la comunidad. *Bajo Palabra*. II Época. 24, 269-292

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.

Cole, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *FQS.FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG* (en línea), 6, 2, Art. 16.

Domínguez Rubalcaba, H. (2013). *De la sensualidad a la violencia de género la modernidad y la nación representaciones de la masculinidad en el México contemporáneo.* CIESAS/CONACYT.

Enríquez Gutiérrez, G.y Cruz-Cruz, J.C. (2020).Contornos y limite corporales del hombre medio en México (1930-1960). *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 7(7), 55-67. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/CORPO

González Ulloa Aguirre, P.A. y Ortiz Leroux, S. (2021). *El debate del pensamiento contemporáneo. Una aproximación al liberalismo, republicanismo, comunitarismo y multiculturalismo*. Gedis

Lamas, M. (1995). 7. Dimensiones de la diferencia. En *Cuerpo, Sexo y Política* (PP. 157-178). Océano.

Lenskerdorf, C. (2000). Nosotros, otra realidad. *Comunicacao & politica*, 7, (2),161-183

Lomas, C. (1996). ¿IGUALES O DIFERENTES? En: Lomas, C. (coord.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (PP.9-16). Paidós Educador.

Kymlincka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós Ibérica

Montesinos, R. (2013). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno.* Gedisa.

Maldonado Alvarado, B. (2003). Capítulo I. La comunalidad y sus manifestaciones. En: Rendón Monzón, J.J. (Coord.) *La comunalidad modo de vida de los pueblos indios*. Tomo I. (PP.27-57). CONACULTA.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (PP. 285-327). CLACSO.

Rosado, R. (1989). 6. Análisis de narrativas. En *Cultura y verdad. Nuevas propuestas de análisis social* (PP. 123-133). CONACULTA-Grijalbo.

Scott, J.W. (2008 [1996]). II. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J.W. Scott. *Género e historia* (pp.48-74). FCE/UACM.

White, H. (1992). Capítulo 2. La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual. En *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórico*, (PP. 41-74). Paidós.

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ética-política*. Juan Pablo Editores/UAEM.

Las masculinidades adolescentes y sus perspectivas sobre los reglamentos de escuelas secundarias[15]

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Universidad de Guadalajara
anav641122@gmail.com

Introducción

De acuerdo a la UNICEF, los adolescentes deben ser tomados en cuenta y valorados como agentes en proceso de conformación ciudadana: 1.- En virtud de los tratados de los derechos humanos, 2.- Para consolidar logros en materia de disparidad de género en el acceso a la educación y a los servicios básicos, 3.- Para acelerar progresos en la lucha contra la pobreza, la desigualdad y la discriminación por motivos de género, 4.- Ante la necesidad de contar con conocimientos y capacidades que les permita afrontar dificultades. 5.- Por la necesidad de comprenderlos, no como "el futuro" sino como el presente, puesto que forman parte activa en sus comunidades (UNICEF, 2021).

Por tanto, los adolescentes deberían tener participación en el espacio escolar, pues esto contribuye a una formación reflexiva y crítica fundada en acuerdos dialógicos, lo que permite la construcción de ciudadanías en ambientes inclusivos y de paz, donde hay un reconocimiento de las diferencias y las pluralidades de género, dado que: "Los reglamentos se plantean como instrumentos que permiten mejorar la convivencia y generar mayores vínculos entre jóvenes y adultos" (Litichever, et.al. 2008, p. 95).

Sin embargo, las formas de interacción entre las autoridades y los adolescentes dadas a través de la aplicación de los reglamentos se ven tensionados cotidianamente ante la interpelación de las nuevas generaciones, uno de los argumentos que esgrimen desde las nuevas masculinidades que es posible inferir en las narrativas, es que estos reglamentos violentan su identidad al imponer y prohibir de manera arbitraria y violenta las formas de vestir, comportarse y actuar desde la reproducción de la tradición heteropatriarcal.

Considero, que, las adolescencias construyen su identidad aprendiendo sobre las relaciones de género a partir del encuentro o el distanciamiento de diversos contextos. Estas formas emergentes de género permiten la comprensión de las identidades, ante las expectativas tradicionales de lo que significa ser un hombre en una sociedad heteropatriarcal.

Desde este marco, las escuelas secundarias, que son ante todo instituciones modernas, reproducen un orden instituido que los adolescentes interpelan y rechazan, como formas de violencia y agresión habituales, que históricamente la escuela utiliza para imponer comportamientos determinados. Esta mirada no es determinista, sino que, apuesta a la renovación de las instituciones desde los sujetos, pues ellos y ellas interpelan lo instituido en busca de instituciones más justas e inclusivas.

Método

El proceso para lograr los propósitos de este estudio es de corte cualitativo, ya que intenta dar cuenta de las concepciones emergentes de masculinidad que interpelan el reglamento escolar. La aproximación epistemológica se enmarca en un enfoque interpretativo, pues la intención es develar los sentidos y significados sobre la experiencia vivida en torno a los reglamentos en las escuelas (McMillan & Schumacher, 2005). La técnica es la entrevista semiestructurada que se va configurando a partir de un elemento detonante (Flick, 2007) partiendo de la pregunta: ¿Cómo viven el reglamento escolar que se aplica en su escuela? Dado que la intención no es analizar el reglamento formal, sino la manera en cómo las adolescencias lo viven, nos situamos en las voces sin establecer criterios de comparación. La interpretación se teje desde la inferencia de sentidos implícitos en las narrativas desde marcos analíticos, en un flujo entre datos e interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), (Strauss y Corbin, 2016). Los adolescentes entrevistados pertenecen a escuelas secundarias de escuelas públicas de Guadalajara, se contó con el consentimiento informado de los participantes, asimismo reservo en el anonimato los nombres e identidades de ellos, todos ellos hombres.

15 Esta ponencia forma parte de una investigación denominada *La construcción de las masculinidades desde las narrativas de adolescentes en contextos socioeducativos*, registrada y financiada por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara y el Cuerpo Académico Adolescentes: Mundo y Vida UDG-CA-967.

Resultados

Las voces que resaltaron la violencia que como adolescentes enfrentan en la cotidianidad escolar con la aplicación del reglamento son diversas, de un grupo de 20 entrevistados, 12 resaltaron aspectos ligados a la imposición de uniformización del vestir y de las conductas, así como agresiones verbales de sus prefectos y prefectas por el uso de dispositivos ligados a consumos culturales, uso de piercing, cortes de pelo, aditamentos de moda y maquillajes. Algunas de las viñetas más significativas sobre este tópico se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1: Narrativas e inferencias

Voces de adolescentes	Inferencia
"El reglamento no es equitativo, a las mujeres les permiten por ejemplo traer collares y aretes, me pregunto: ¿Y por qué a los hombres no? Acaso somos diferentes, no vivimos en una sociedad donde todos tenemos los mismos derechos" (Alumno 1)	Inequidad de género en la aplicación del reglamento No hay respeto a las diferencias en condiciones de igualdad
"¿Por qué la prefecta se ha valido del reglamento para reportarme porque dice que mi cabello tiene un corte afeminado? El reglamento es homofóbico, la prefecta dice que el hombre debe ser hombre y la mujer debe ser mujer, que el hombre no debe llevar artes, porque eso es femenino, que se debe vestir como hombre. Yo creo que ella tiene un problema con las personas LGBT" (Alumno 2)	Aplicación donde sobresalen los prejuicios de cisgénero de las prefectas y prefectos El reglamento es homofóbico Problemas con personas LGBT
"Yo creo que, si vengo a la escuela a aprender y a educarme, el hecho de que porte un arete o me deje crecer el pelo o me ponga una pulsera o collar no afecta mi rendimiento, ni mis valores; entonces ¿Por qué me lo prohíben? ¿Acaso no tengo derecho a vestirme o usar cosas que me gustan?" (Alumno 3)	Reflexión sobre la relación entre los aprendizajes y las maneras particulares de vestirse Cuestionamiento de las prohibiciones al derecho de vestirse de manera libre
"Se me hace como algo injusto que a las mujeres les permitan traer aretes, el pelo largo o collares y a los hombres nos lo prohíban. Me parece injusto. El reglamento da lugar a que nos maltraten o nos exhiban si no nos vestimos como la dirección de la escuela quiere" (Alumno 6)	El reglamento es visto como violencia de género: da lugar al maltrato y a la exhibición
A mí me han hecho cortarme el pelo tres veces porque a la prefecta no le agrada la forma en que tengo mi cabello ¿Por qué se fijan en eso? Para mi hay cosas más importantes que el vestir; por ejemplo, no ven cosas más graves y si les preocupa la apariencia física (Alumno 4)	El reglamento impone uniformidad arbitraria, violentando la particularidad de las adolescencias. El reglamento solo uniforma y deja de lado asuntos más importantes.

Discusión y conclusiones

Los reglamentos son un elemento cotidiano en la vida de las adolescencias. Un elemento que sobresale en las narrativas es un uso parcial en su aplicación dependiendo de los estilos de cada autoridad, en este caso de los y las prefectas, quienes tienen como encargo el cuidado del orden y la disciplina en el plantel. También consideran que el reglamento en su experiencia prioriza aspectos como los uniformes, el tipo de corte de cabello, los accesorios, los usos de aretes, collares, pulseras, ligados a consumos culturales e identidades emergentes. Generalmente visibilizan la prohibición y la sanción. Las más referidas son las prefectas quienes prohíben a los hombres por considerar femeninos los usos de ciertos accesorios, modas y vestimentas. Estas disposiciones son valoradas como homofóbicas por un grupo. Ante ello, han posicionado cuestionamientos. La autoridad más visible es la de prefectos y prefectas quienes tienen un trato directo y cotidiano con el alumnado. La mayor violencia la ejercen las prefectas sobre los hombres.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que la participación de las adolescencias en el análisis de su reglamento escolar es una oportunidad para la educación de género en las comunidades escolares y permitir la reflexión sobre las nuevas masculinidades y cómo pueden desempeñar un papel positivo en la construcción de una sociedad más igualitaria (UNICEF, 2020). El fomento de relaciones entre pares basadas en el respeto y la igualdad puede ser

un factor importante en la promoción de equidad de género como lo ha señalado la UNICEF: "involucrar a niños y hombres en la igualdad de género es indispensable para abordar un enfoque transformador de género que promueva tanto el empoderamiento de las niñas adolescentes y las mujeres como las masculinidades positivas en apoyo de las mujeres y las niñas y por derecho propio, buscando construir sociedades más justas y equitativas en todo el mundo" (2020, p.1).

Impacto y transferencia

Lo más significativo de este estudio es ubicar a la escuela con un espacio que les permite a las nuevas generaciones cuestionar, interpelar y reflexionar en torno a las prácticas tradicionales, en este caso heteropatriarcales que las mismas escuelas reproducen. Ya que, los y las alumnas no son receptores pasivos sino agentes dinámicos que transforman las instituciones. En las narrativas de las adolescencias se muestra un valor que replantea nuevos devenires, a pesar de que las instituciones reproducen formatos rígidos. En este sentido, es necesario mostrar las voces a los actores de la comunidad escolar para producir reflexiones sobre las identidades adolescentes, que tensionan lo instituyente e instituido y por tanto, representan la oportunidad para mostrar cómo las subjetividades configuran nuevas instituciones desde su interpelación.

Referencias bibliográficas

Castoriadis, C. (2007) *El imaginario Social Instituyente*, Biblioteca Omegalfa**.**

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata

Gutiérrez, G (2007) Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso) en *Revista de Investigación Educativa*, octubre-diciembre 2009, vol. 14, núm. 43, PP. 1079-1102

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Litichever, L (2008) et. al. *Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media***.** *Ultima décad.* [online]· 2008, vol·16, n·28, pp·93-121·

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

UNICEF (2020). Nota técnica sobre la alianza con hombres y niños para poner fin al matrimonio infantil en el programa mundial de UNFPA-UNICEF para poner fin al matrimonio infantil. https://www.unicef.org/media/126691/file/Partnering-men-boys-end-child-marriage-2022- Spanish.pdf

UNICEF (2021). Características ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia? https://www.unicef.org/uruguay/documents/adolescentes-caracteristicas

SIMPOSIO

El uso de la ia para el análisis de las preocupaciones del estudiantado sobre la educación superior publicadas en redes sociales informales

Javier Vidal y María-José Vieira [1]
Universidad de León. España.
javier.vidal@unileon.es

La orientación en los sistemas educativos es un proceso clave para el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes que les permite tomar decisiones informadas. Actualmente, los estudiantes no acuden necesariamente a los cauces institucionales de orientación para resolver sus dudas, acuden también a las redes sociales informales y, en concreto, a foros. Conocer estas dudas planteadas en foros informales es muy relevante para los sistemas de orientación institucionales, la dificultad radica en cómo analizar y procesar ese volumen de información. Para ello, es necesario recurrir a nuevos métodos apoyados por la Inteligencia Artificial (IA). El proyecto "Aplicación de la Inteligencia Artificial en el análisis de redes informales sociales para la orientación en Educación Superior" (AiRISES)[16] tiene por objetivo evaluar la aplicabilidad de la IA para detectar las dudas planteadas por el estudiantado en redes informales y proponer acciones de mejora para los sistemas de información y orientación. El diseño del estudio se basa en el análisis de contenido de mensajes de los foros YAhoraQué (YAQ) y MEDIAVIDA (MDV) durante un periodo de 8 años (2016-2023). El *corpus* de análisis está formado por 7408 mensajes, 67% del foro MDV y 33% de YAQ. El modelo conceptual para el análisis de los mensajes se estructura en etapas (preuniversitaria, EBAU, universidad, formación permanente y empleo), temas académicos (admisión, elección o cambio, rendimiento académico y movilidad), otros temas (aspectos económicos, ocio, aspectos actitudinales, COVID-19 y homologación) y atributos vinculados a los mensajes y a los autores o autoras (lugar, CCAA, Universidad, titularidad del centro, familia, en otros otros). Para su identificación y análisis se han combinado métodos automáticos asistidos por la IA (GPT), revisiones cíclicas por expertos asistidas por software de análisis de contenido (MAXQDA), y para los análisis de agrupaciones o relaciones se ha utilizado SPSS y JASP. Para el análisis de este modelo se identificaron etiquetas vía lexicón (MAXQDA) con el siguiente porcentaje de mensajes con alguna etiqueta de las variables que integran el modelo conceptual: etapas (95%), temas académicos (60%), otros temas (29%) y atributos (50%). Los resultados obtenidos indican que los foros informales permiten identificar problemas y momentos de dudas que no son identificables a través de otros sistemas, ni por el tema ni por el volumen. Así, los meses en los que se concentran más dudas son junio, julio y septiembre lo cual tiene implicaciones para la organización de los sistemas de orientación institucionales. Respecto a las etapas, son mayoritarias las dudas antes de entrar en la Educación Superior y las vinculadas al empleo. En cuanto a lo académico, el rendimiento es tema que más preocupaciones genera. Este simposio se estructura en cinco ponencias, la primera de ellas corresponde a la propuesta metodológica con resultados generales, y las otras cuatro están centradas en el análisis de etapas: Formación Profesional, acceso a la universidad, el título de Grado y, por último, el empleo.

Palabras clave: Enseñanza Superior, Inteligencia Artificial, Orientación, Desarrollo de la Carrera.

Abstract

Guidance in educational systems is a key process for the personal, academic, and professional development of students, enabling them to make informed decisions. Currently, students do not necessarily contact to institutional

16 Financiado por la convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2021 del Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia PID2021-125405NB-I00)

guidance channels to resolve their doubts but also ask for help in informal social networks and, specifically, forums. Understanding these queries raised in informal forums is highly relevant for institutional guidance systems; the challenge lies in how to analyze and process that volume of information. To this end, it is necessary to provide the assistance of new methods supported by Artificial Intelligence (AI). The project "Application of Artificial Intelligence in the analysis of informal social networks for guidance in Higher Education" (AiRISES) aims to assess the applicability of AI in detecting the doubts expressed by students in informal networks and propose improvement actions for information and guidance systems. The study's design is based on the content analysis of forum messages from YAhoraQué (YAQ) and MEDIAVIDA (MDV) over an 8-year period (2016-2023). The analysis corpus consists of 7408 messages, 67% from the MDV forum and 33% from YAQ. The conceptual model is structured in stages (pre-university, university entrance exam, university, lifelong learning, and employment), academic themes (admission, choice or change, academic performance, and mobility), other themes (economic aspects, leisure, attitudinal aspects, COVID-19, and accreditation) and attributes linked to the messages and their authors (location, autonomous community, university, ownership of the center, family, among others). For their identification and analysis, automatic methods assisted by AI (GPT), cyclical reviews by experts assisted by content analysis software (MAXQDA), and software for clustering and relations analyses (SPSS and JASP) have been combined. For the analysis of this model, labels were identified via lexicon (MAXQDA) with the following coverage of the variables that make up the conceptual model: stages (95%), academic themes (60%), other themes (29%), and attributes (50%). The results obtained indicate that informal forums allow identifying problems and moments of doubt that are not identifiable through other systems, neither by the topic nor by the volume. Thus, the months with the most doubts are June, July, and September, which has implications for the organisation of institutional guidance systems. Regarding the stages, doubts before entering Higher Education and those linked to employment are predominant. Regarding academic themes, performance is the topic that generates the most concerns. This symposium is structured in five presentations, the first of which corresponds to the methodological proposal with main general results, and the other four are focused on the analysis of stages: Vocational Training, university access, the Bachelor's degree, and, finally, employment.

Keywords: Higher Education, Artificial Intelligence, Guidance, Career counselling.

Introducción del Simposio

La orientación en Educación Superior es un proceso clave para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, que les permite tomar decisiones informadas y adecuadas a sus intereses, capacidades y expectativas. Su éxito en las decisiones que tomen hará más eficiente el uso de los recursos públicos utilizados y maximizará los beneficios sociales. Por ello, es imprescindible avanzar permanentemente en la mejora de los sistemas de información y orientación, especialmente en contextos de diversidad y cambio social como el que nos encontramos. Es necesario avanzar en las formas ya implementadas y explorar nuevas estrategias. En este simposio presentaremos dos novedades: usar los foros informales de internet como fuente de información de dudas del estudiantado y el uso de la IA para su análisis. La IA puede aplicarse al análisis de redes informales, que son aquellas que se establecen entre los individuos a través de medios digitales, como las redes sociales, los foros, los blogs o los chats. Estas redes informales pueden ser una fuente valiosa de información y orientación para los estudiantes, ya que reflejan sus opiniones, experiencias, dudas y necesidades sobre la Educación Superior.

Todo esto forma parte del proyecto Aplicación de la IA en el análisis de redes informales sociales para la orientación en Educación Superior (AiRISES) financiado en la convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2021 del Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia PID2021-125405NB-I00). El objetivo general del proyecto es evaluar la aplicabilidad de la IA para detectar las dudas planteadas por el estudiantado en redes información y proponer acciones de mejora para los sistemas de información y orientación a los estudiantes antes, durante y al finalizar la Educación Superior. Es decir, tiene un objetivo metodológico y otro de mejora. En este simposio se va a presentar una parte específica de los resultados que tenemos hasta el momento en este proyecto. En concreto, se hará una primera ponencia con una visión general del proyecto, su método y los resultados generales. A partir de ahí, se presentan cuatro ponencias que se van a centrar en el análisis en distintas etapas del proceso educativo. La primera hablará de la Formación Profesional; la segunda, del acceso a la universidad; la tercera, del primer título universitario (el grado); y, por último, de los temas relacionados con el empleo. En todos los casos, nuestro objetivo en este momento es describir cuáles son las dudas que plantean los estudiantes y sus características.

Una propuesta metodológica para el análisis de contenido de grades corpus sobre Educación Superior utilizando IA

Javier Vidal, María-José Vieira
Héctor González-Mayorga
Universidad de León (España)
javier.vidal@unileon.es

Introducción

Los sistemas institucionales de orientación y apoyo al estudiantado son fundamentales para ayudar al individuo en sus decisiones académicas (Watts y Kidd, 2000). El análisis de los modelos prácticos y teóricos abarcan varios ámbitos (académico, profesional y personal/bienestar), junto con los procesos de soporte y gestión que los integran (Jääskelä & Nissilä, 2015; Vieira y Vidal, 2007; Viñuela y Vidal, 2023; Watts y Kidd, 2000). Actualmente las redes sociales han generado una nueva dinámica en la forma de actuar para pedir información y consejo sobre aspectos que afectan a las decisiones académico-profesionales (Zhang et al. 2024) y nuevas líneas de investigación (Zhang et al. 2024). Nos planteamos: ¿cómo podemos conocer las dudas de los estudiantes en estos foros informales para mejorar los sistemas de información y orientación institucionales? La Inteligencia Artificial Generativa, extremadamente potente en su capacidad de analizar el lenguaje natural (García Peñalvo et al., 2024; González-Mayorga et al., 2024; Westman et al, 2021), puede facilitar este proceso de análisis. Con este planteamiento, en esta ponencia daremos cuenta de los siguientes objetivos específicos del proyecto AiRISES.

1. Elaborar una base de datos con mensajes provenientes de redes informales sociales sobre Educación Superior.
2. Diseñar un método de análisis basado en IA que identifique las principales preocupaciones del estudiantado.

Método

El diseño del estudio se basa en el análisis de contenido. Se creó un *corpus* y se realizaron tareas de análisis habituales de interpretación, categorización y análisis. Lo novedoso de este procedimiento es apoyarse en modelos de inteligencia artificial de gestión de lenguaje.

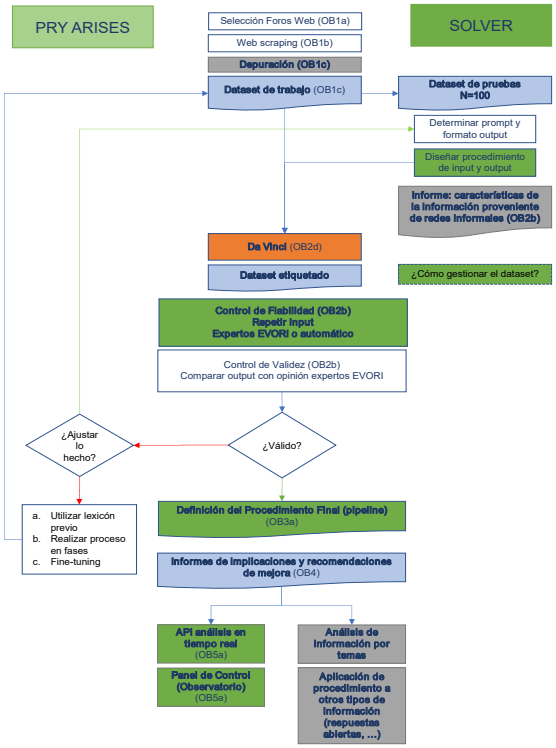


Figura 1
Flujograma del procedimiento

En la figura 1 se presentan las fases. Se realizó un primer scraping de datos, la depuración y selección de mensajes de pruebas, etiquetado GPT con prompt largo de primer nivel (figura 2), análisis de validez y fiabilidad, y revisión de proceso (González-Mayorga et al., 2024). Posteriormente, expertos, usando GPT, identificaron etiquetas en segundo y tercer nivel. Se elaboró y depuró un modelo conceptual con las etiquetas identificadas y validadas. Se identificaron etiquetas susceptibles de ser asignadas vía lexicón (ver figura 3 como ejemplo de la complejidad de términos y relaciones). Se elaboraron los diccionarios y se aplicaron con MAXQDA (figura 4). Se analizaron y validaron de nuevo los resultados por expertos y temas, realizándose diversos ajustes. Por este procedimiento se llegó a un modelo de estructura (figura 5). Con este modelo, los diccionarios y las herramientas diseñadas para usar GPT, se inició el procedimiento entero con la nueva base de datos.

Etiqueta este mensaje con solo una de las #etiquetas, de las dadas, con el formato #etiqueta, que mejor identifique el contenido del mensaje de acuerdo con la definición del contenido de #etiquetas que se describe a continuación:

DEFINICIÓN DEL CONTENIDO DE LAS ETIQUETAS
#Elección-bachillerato, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [elección de bachillerato o modalidad de bachillerato]
#EBAU, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [prueba de acceso universidad, acceso, ingreso, selectividad, EBAU, EVAU, nota de corte, preinscripción, subir nota, nota de bachillerato]
#Elección-universidad, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [elección de universidad, elegir universidad]
#Matriculación, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [ponderaciones, traslado de expediente, matriculación, matrícula]
#FP, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [FP]
#Combinar-estudios, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [combinar estudios, compaginar estudios, modalidad de estudios, doble grado]
#Asignaturas, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [asignaturas, elección de asignaturas]
#Cambio, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [cambio de carrera o de titulación, cambiar de universidad, convalidar, traslado]
#Asuntos-económicos, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [problemas económicos, ayuda económica, recursos económicos]
#Asuntos-económicos-trabajados [problemas económicos de trabajadores]
#Alojamiento, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [alojamiento, residencia, piso, alquiler]
#Salida-laboral, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [salida laboral, encontrar curro]
#Apendizaje-informal, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [aprendizaje informal, cursos, formación complementaria]
#Idiomas, cuando contenga palabras, ideas, expresiones como [aprendizaje de idiomas]
#Subetiqueta-no-identificada, cuando no contenga ninguna de las palabras, ideas o expresiones de las definidas anteriormente.

Figura 2
Prompt utilizado en la fase inicial con GPT3

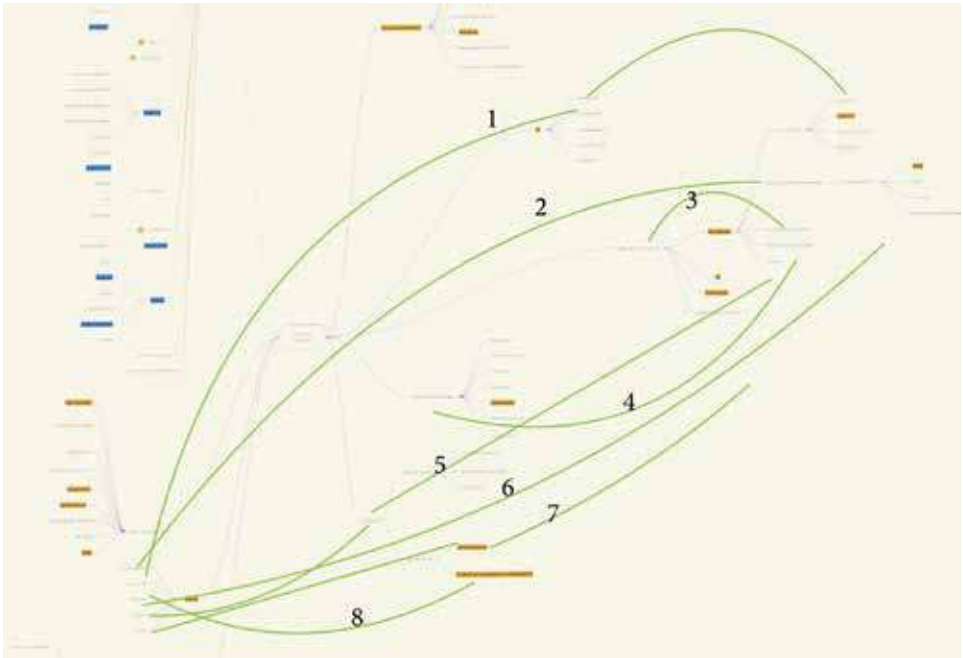


Figura 3
Ejemplo de análisis del modelo conceptual inicial

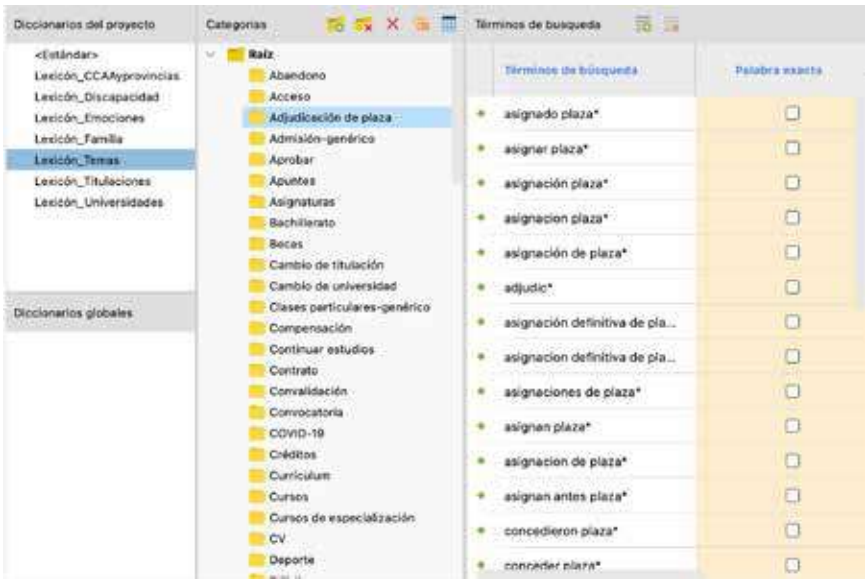


Figura 4

Diccionarios elaborados (izquierda, n=7) y ejemplo de contenido de etiquetas y términos utilizados.

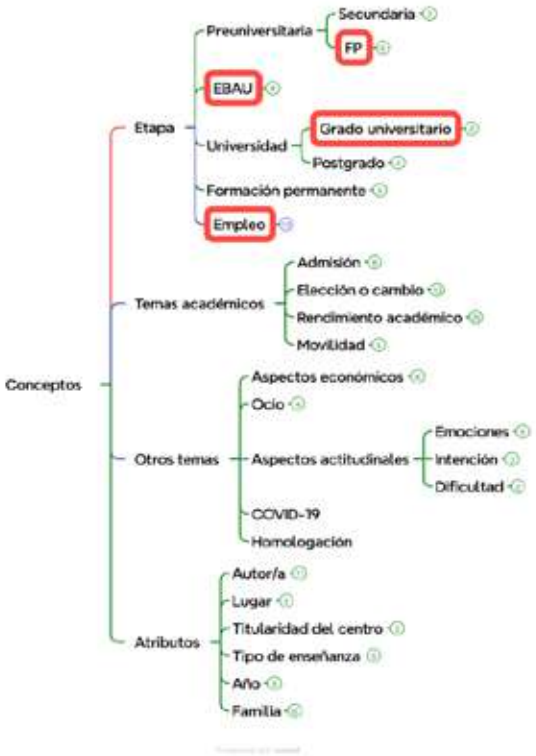


Figura 5

Modelo conceptual final

***Corpus* o base de datos final de mensajes.**

Se seleccionaron los foros mediante el buscador Google. Los términos de búsqueda fueron *"qué puedo estudiar"* o *"foros universitarios"*. Criterios de inclusión: foros en español, dudas sobre el sistema universitario español, foros genéricos, y d) activos. Se seleccionaron: CASI-MÉDICOS, MEDIAVIDA (MDV), YAhoraQué (YAQ) y SOLO-INGENIERIA.

Se realizó en scraping en la primera semana de enero de 2024. Se seleccionaron solo los primeros mensajes de cada hilo, asumiendo que en ellos se encuentra la pregunta principal. La base de datos resultante contiene 13328 mensajes.

Se realizó una fase de depuración, eliminando mensajes duplicados (n=754), con longitud de comentario <25 palabras (n=110) y 1 registro erróneo (n=12.463). Se importó la base de datos a MAXQDA con las variables de ID, Foro, Año, Mes, longitud.

Se ha seleccionado 2016 como primer año, dado que hay un salto importante en ese momento (2015, n=208 mensajes; 2016, n=1877). El total de mensajes 2016-2023 es de 11853. Se seleccionaron solo los foros MDV (5336) y YAQ (2467), dado que tratan temas genéricos (n=7803). Se realizó el proceso de codificación automática en MAXQDA utilizando los diccionarios. Por último, se eliminaron los mensajes con 0 códigos (n=395), quedando una base de datos de mensaje final con 7408 mensajes.

En la tabla 1, se presenta los datos de mensajes con algún tipo de código asignado, donde vemos un 95% de mensajes con códigos, que consideramos óptimo.

Tabla 1

Distribución de mensajes por foros y cobertura de codificación mediante diccionarios

	YAQ	MDV	Total
Total mensajes	2467	5336	7803
Distribución por foros	67%	33%	100%
Número de mensajes con algún segmento codificado	2426	4982	7408
% cobertura	98%	93%	95%

En la figura 6, se puede ver que el número de segmentos por mensajes se distribuye de forma inversa exponencial. La tabla 2 ofrece los datos descriptivos que nos dicen que disponemos de etiquetas suficientes y, en muchos casos, numerosas.

Tabla 2

Descriptivos de segmentos codificados por mensaje

	Segmentos codificados
Válido	7408
Moda	5
Mediana	8
Media	10
Desviación Típica	8.85
Mínimo	2
Máximo	173

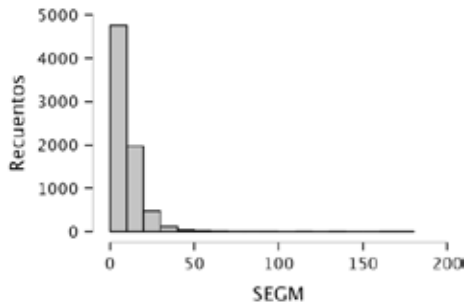


Figura 6

Gráfico de distribución de segmentos codificados por mensaje

En la figura 7, se observa el mismo tipo de distribución según la longitud del mensaje (ver tabla 3 con los datos descriptivos). El número de códigos identificados está relacionado con la longitud del mensaje. Hay muchos mensajes en los que se tratan diversos temas lo que incide en la idea de la complejidad de analizar estos mensajes.

Tabla 3

Descriptivos de longitud de mensajes en número de caracteres

	Caracteres
Válido	7408
Moda	289
Mediana	527
Media	752
Desviación Típica	937
Mínimo	25
Máximo	29864

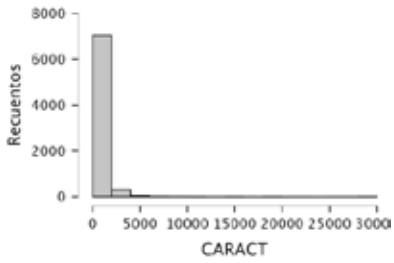


Figura 7

Gráfico de distribución de mensajes por número de caracteres

Resultados

En la figura 8, se muestra la evolución de los mensajes. Se observa a partir del año 2017, un descenso que puede indicar que este tipo de redes social es utilizado cada vez menos para encontrar soluciones a las dudas.

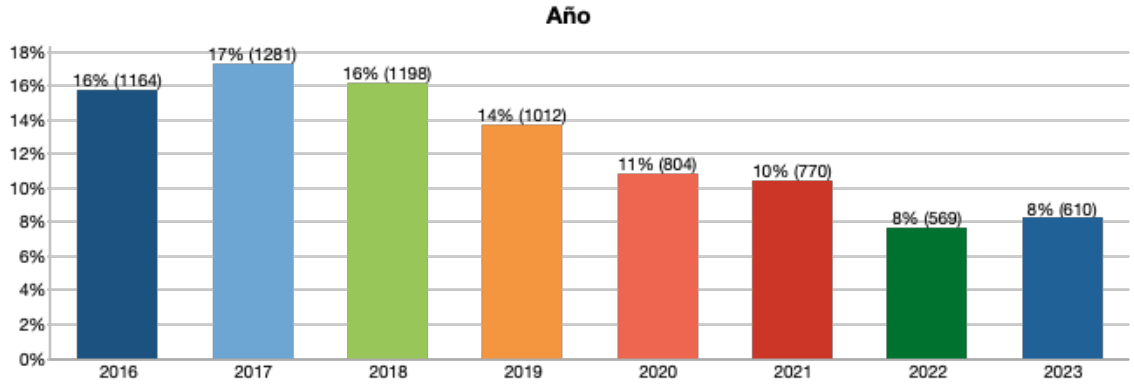


Figura 8

Evolución de mensajes codificados por años

En la figura 9, se describe la evolución de mensajes por meses. Se puede observar que los meses de mayores dudas coinciden con la finalización e inicio del curso (junio, julio y septiembre). La principal hipótesis es que las decisiones que toman los estudiantes se producen precisamente en estas etapas de fin de curso, preinscripciones, o matriculación.

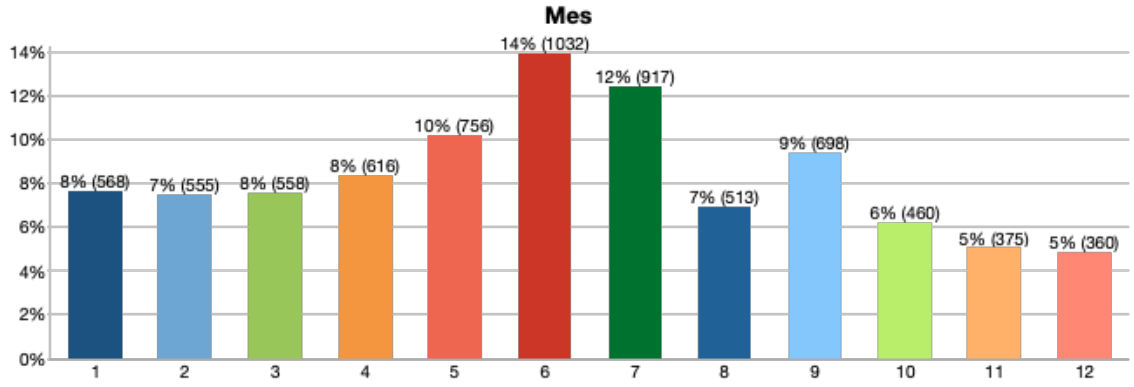


Figura 9

Evolución de mensajes codificados por meses

En la tabla 4, se ve la distribución de mensajes por el grupo de conceptos de primer nivel de acuerdo con el modelo (figura 5).

Tabla 4

Distribución de mensajes codificados por conceptos

Conceptos	Mensajes	%
Etapa	7007	95%
Temas académicos	4467	60%
Otros temas	2148	29%
Atributos	3737	50%
Total mensajes	7408	100%

En la tabla 5, podemos ver la distribución de mensajes por etapas.

Tabla 5

Distribución de mensajes codificados por etapas

Etapa	Mensajes	%
Secundaria	1457	20%
FP	1886	25%
EBAU	1211	16%
Formación permanente	848	11%
Grado universitario	588	8%
Postgrado	624	8%
Empleo	2754	37%
Total mensajes	7408	100%

En la tabla 6, podemos ver la distribución de mensaje por temas académicos.

Tabla 6

Distribución de mensajes codificados por temas académicos

Temas académicos	Mensajes	%
Admisión	1715	23%
Elección o cambio	832	11%
Rendimiento académico	3344	45%
Movilidad	278	4%
Total mensajes	7408	100%

En la tabla 7, podemos ver otros temas codificados.

Tabla 7

Distribución de mensajes codificados por otros temas

Otros temas	Mensajes	%
Aspectos económicos	525	7%
Ocio	152	2%
Aspectos actitudinales	1650	22%
COVID-19	92	1%
Homologación	2	0%
Total mensajes	7408	100%

Por último, en la tabla 8, podemos ver los atributos que hemos conseguido vincular a los mensajes y a los autores o autoras.

Tabla 8

Distribución de mensajes codificados por atributos

Atributos	Mensajes	%
Autor/a	286	4%
Lugar	2429	33%
Titularidad del centro	732	10%
Tipo de enseñanza	463	6%
Año	618	8%
Familia	483	7%
Total mensajes	7408	100%

Discusión y conclusiones

Hemos conseguido elaborar una base de datos adecuada con mensajes provenientes de redes informales sociales sobre Educación Superior, con información relevante para el diagnóstico de problemas. También hemos conseguido elaborar un método de análisis basado en IA para análisis de redes sociales informales para la orientación en Educación Superior que identifique las principales preocupaciones del estudiantado.

Analizar muchos textos, poco homogéneos y largos, es una tarea muy difícil. Solo podemos hacerlo ayudados por los modelos de inteligencia artificial que gestionen lenguaje. Sin embargo, es necesario entender que la respuesta dada no tiene porque ser válida o fiable. Es imprescindible hacer preguntas correctas basadas en el conocimiento experto del tema que se está analizando y deben conocerse bien las fuentes de información. Garantizar la validez sigue siendo tarea de los expertos; garantizar la fiabilidad de las respuestas, en este momento, solo está garantizada

a través del uso de la API de GPT, de OpenAI, que permites modificar los parámetros que limitan la creatividad de las mismas (González-Mayorga et al., 2024). Debemos combinar métodos automáticos y revisiones por expertos.

En general, podemos afirmar que los foros informales permiten identificar problemas que no son identificables a través de otros sistemas. Por una parte, la asignación de problemas a meses y el análisis de su evolución a través de los años es útil para diseñar planes de actuación más eficientes; por otra, observamos que son mayoritarias las dudas antes de entrar en la Educación Superior y las vinculadas al empleo. En cuanto a lo académico, el rendimiento es tema que más preocupaciones genera.

Impacto y transferencia

Analizar los foros informales permite detectar nuevos problemas para los que quizás tengamos que generar nuevos tipos de intervención. Poder extraer esta información de foros informales en un tiempo muy reducido permitirá responder a los rápidos cambios sociales a los que estamos sometidos.

En este momento, el grupo de investigación está explorando herramientas como los *Assists* o los *GPTs de OpenIA* que permiten crear chatbots, como sistemas de información y orientación, más rápidamente y con mejores resultados con los disponibles hasta el momento. Un sistema de información y orientación dinámico, actualizado y basado en la conversación en lenguaje natural es, una herramienta nueva que puede tener un enorme impacto en la mejora de la toma de decisiones del estudiantado que accede a la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

González-Mayorga, H., Rodríguez-Esteban, A., & Vidal, J. (2024). El uso del modelo GPT de OpenAI para el análisis de textos abiertos en investigación educativa*. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 69*, 227-253. https://doi.org/10.12795/pixelbit.102032

Jääskelä, P. & Nissilä, P. (2015) Identifying Themes for Research-based Development of Pedagogy and Guidance in Higher Education*, Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 24-41, https://doi.org/10.1080/00313831.2013.838696

Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 17*(1), 75-97

Viñuela Y., y Vidal J. (2023). Orientación a estudiantes en los títulos universitarios públicos españoles. *Revista Complutense de Educación, 34*(3), 605-616. https://doi.org/10.5209/rced.79759

Watts, A. G., & Kidd, J. M. (2000). Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance and Counselling*, *28*(4), 485-502. https://doi.org/10.1080/713652315

Westman, S., Kauttonen, J., Klemetti, A., Korhonen, N., Manninen, M., Mononen, A., Niittymäki, S., & Paananen, H. (2021). Artificial Intelligence for Career Guidance–Current Requirements and Prospects for the Future, *IAFOR Journal of Education, 9*(4), 43-62. https://doi.org/10.22492/ije.9.4.03

Zhang, M., Zhou, S., Wu, Y. and Liu, S. (2024). Pressure from social media: influence of social media usage on career exploration, *Career Development International, 29*(1), 93-112. https://doi.org/10.1108/CDI-01-2023-0016

Necesidades de orientación en Formación Profesional: un análisis de las dudas en foros informales

María-José Vieira [1]
Alba González-Moreira [1]
María Álvarez-Godos [1, 17]
[1] *Universidad de León, España*
maria.alvarez.godos@unileon.es

Introducción

La Formación Profesional (FP) en España ha experimentado cambios recientes en su regulación y en el número de estudiantes. Respecto a la regulación, la Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional unifica la FP para el empleo y la FP educativa en cinco grados (ver Figura 1). El Grado D se corresponde con los tres ciclos formativos de Grado Básico, Medio y Superior. La ley destaca la necesidad de reforzar la orientación profesional y la tutoría.

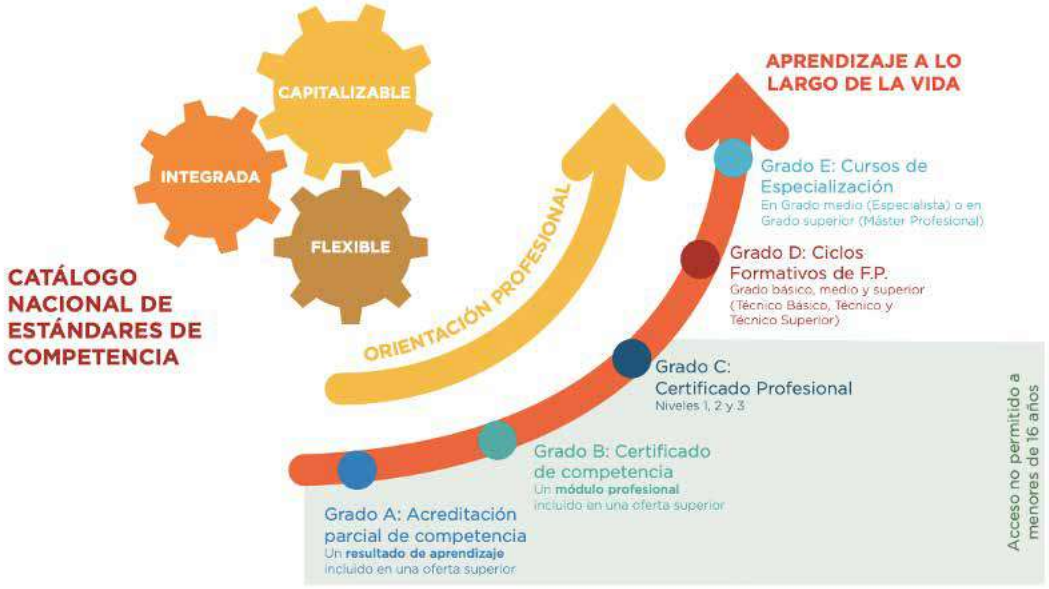


Figura 1
Modelo de la Formación Profesional según la Ley Orgánica 3/2022
Fuente: MEFPyD (2022; p. 17)

Respecto al número de estudiantes, desde 2016-17 hasta 2021-22 ha aumentado un 30% en su conjunto: destaca el incremento del Grado Superior (41%), seguido del Grado Medio (22%) y la FP Básica (8%) (MEFP, 2023). El 68% están matriculados en centros de titularidad pública. Respecto a la distribución por sexo, el porcentaje de mujeres es similar al de hombres en Grado Medio (45%) y Grado Superior (49%) y es superior (65%) en la enseñanza a distancia considerando los dos ciclos. Las mayores diferencias se observan en las familias profesionales, por ejemplo, las mujeres son mayoría (más del 90%) en Imagen Personal y los hombres en Instalación y Mantenimiento (MEFP, 2023).

A pesar de su avance, la FP en España presenta carencias importantes (Echeverría y Martínez, 2019): (1) escaso reconocimiento social, (2) carencias en el sistema de orientación y (3) ausencia de líneas de investigación estables.

El **objetivo** de este estudio es conocer las dudas sobre FP identificando perfiles diferenciales según el ciclo

17 Beneficiaria de la financiación para la contratación predoctoral de personal investigador de la Junta de Castilla y León, cofinanciada por el Fondo Social Europeo (Orden del 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación)

formativo. Los objetivos específicos son analizar: (1) la evolución de los mensajes (foro, mes y año), (2) la etapa (secundaria, bachillerato, universidad, formación permanente y empleo), (3) temas académicos (admisión, elección y rendimiento), (4) atributos (lugar, familia, tipo de enseñanza, titularidad del centro) y (5) otros temas: económicos, actitudinales y ocio.

Método

La muestra de FP está formada por 1886 mensajes (25% del total, n=7408). Se creó una nueva variable con 4 grupos de FP (ver criterios de asignación en tabla 1). Se utilizó JASP 0.18.3 para el análisis descriptivo de las variables recogidas en los objetivos específicos codificadas con "1" indicando la presencia de ese código en el mensaje y Chi-Cuadrado (χ^2) para el análisis de la distribución en los 4 grupos de FP. La significación estadística se estableció en $p<0.05$. Para el análisis de la base de datos de MAXQDA Analytics Pro (24.1.) se crearon 4 subconjuntos que se corresponden con la agrupación de la tabla 1.

Tabla 1

Muestra de mensajes de FP y distribución por grupos

Grupo	Criterio de asignación	Frecuencia	Porcentaje
FP Grado Medio	"1" en Grado Medio y "0" en Grado Superior	179	9
FP Grado Superior	"1" en Grado Superior y "0" en Grado Medio	995	53
FP GM-GS	"1" en Grado Superior y "1" en Grado Medio	180	10
FP Genérico	Resto de mensajes que contienen FP y no cumplen los criterios de GM, GS, y GM-GS	532	28
Total		1886	100

Se hace notar que solo se han encontrado 5 mensajes codificados sobre cursos de especialización y 1 mensaje sobre Grado Básico que se han incluido en los grupos de la tabla 1 siguiendo los criterios de asignación. Destaca en esta muestra el elevado peso de la FP de Grado Superior respecto al resto, y la falta de interés en los foros por el Grado Básico o los cursos de especialización.

Resultados

Mensajes de FP según foro, mes y año

El 89% de los mensajes de FP provienen de MDV y el 11% de YAQ. Existen diferencias respecto a la población ($\chi^2(1)=537$, $p<.001$) que indican un mayor uso del foro MDV para tratar la FP. Respecto al año, en comparación con el total de mensajes, en los años 2020, 2021, 2022, y 2023, el número de mensajes de FP supera los valores esperados ($\chi^2(7)=54.82$, $p<.001$), lo que indica un creciente interés por la FP por parte de los usuarios. Por último, respecto a los meses la concentración de mensajes de FP es mayor en junio, julio y septiembre al igual que en el total de mensajes.

FP y etapas

Tabla 2

Distribución de mensajes de FP en los temas sobre etapas

Variable	Frecuencia	Porcentaje
V208 EBAU	231	12%
V218 Empleo	779	41%
V231 Formación permanente	196	10%
V245 Preuniversitaria > Secundaria > Bachillerato	379	20%
V246 Preuniversitaria > Secundaria > Secundaria	92	5%
V247 Universidad	989	52%
V248 Universidad > Grado universitario	82	4%
V251 Universidad > Postgrado	99	5%

Los temas más identificados son universidad (52%), empleo (41%) y bachillerato (20%) (tabla 2). Analizando la presencia de estas variables en los 4 grupos de FP, las variables bachillerato, secundaria, EBAU y grado universitario presentan diferencias significativas ($p<.05$ en la prueba χ^2). Así, el peso de Secundaria es mayor en FP Grado Medio, mientras que en FP Grado Superior predominan mensajes sobre la EBAU y los grados universitarios. El grupo Grado Medio-Grado Superior, se caracteriza por incluir en sus mensajes el Bachillerato.

FP y temas académicos

Tabla 3

Distribución de mensajes de FP en temas académicos

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Conceptos > Temas académicos > Admisión	611	32%
Conceptos > Temas académicos > Admisión > Acceso	354	19%
Conceptos > Temas académicos > Rendimiento académico > Abandono	17	1%
Conceptos > Temas académicos > Rendimiento académico > Asignaturas	629	33%
Conceptos > Temas académicos > Rendimiento académico > Dificultad de estudios	163	9%
Conceptos > Temas académicos > Rendimiento académico > Evaluación	429	23%
Conceptos > Temas académicos > Rendimiento académico > Facilidad de estudios	106	6%
Conceptos > Temas académicos > Rendimiento académico > Fracaso	14	1%
Conceptos > Temas académicos > Rendimiento académico > Hábitos de estudio	2	0%

Los temas académicos más identificados son asignaturas (33%), admisión (32%), evaluación (23%) y acceso (19%) (tabla 3). Analizando los 4 grupos de FP, las variables admisión, acceso y evaluación presentan diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$ en la prueba χ^2). El grupo FP Grado Medio-Grado Superior menciona en sus mensajes la admisión, el acceso y la evaluación con mayor frecuencia que el resto.

FP y atributos

Tabla 4

Distribución de mensajes de FP en atributos

Variable	n	Porcentaje
Atributos > Año	182	10%
Atributos > Autor/a > Diversidad > Discapacidad	10	1%
Atributos > Autor/a > Extranjero	35	2%
Atributos > Familia	139	7%
Atributos > Lugar	492	26%
Atributos > Tipo de enseñanza	249	13%
Atributos > Titularidad del centro	212	11%
Atributos > Titularidad del centro > Privado	101	5%
Atributos > Titularidad del centro > Público	156	8%

Los atributos más identificados son lugar (26%) y tipo de enseñanza (13%) (tabla 4). Considerando los 4 grupos de FP, las variables familia, titularidad y lugar presentan diferencias estadísticamente significativas ($p<.05$ en la prueba χ^2). El grupo FP Grado Medio y Grado Medio-Grado Superior se caracterizan por mencionar a la familia. En la FP de Grado Superior, predominan mensajes sobre el lugar y los centros de titularidad privada, en concreto sobre la Comunidad de Madrid, y las universidades a distancia UNED y UOC.

FP y otros temas

Tabla 5

Distribución de mensajes de FP en otros temas

Variable	Frecuencia	Porcentaje (%)
Conceptos > Otros temas > Aspectos actitudinales > Dificultad	241	13%
Conceptos > Otros temas > Aspectos actitudinales > Emociones	276	15%
Conceptos > Otros temas > Aspectos económicos	97	5%
Conceptos > Otros temas > Aspectos económicos > Vivienda	38	2%
Conceptos > Otros temas > COVID-19	30	2%
Conceptos > Otros temas > Homologación	0	0%
Conceptos > Otros temas > Ocio	35	2%

Otros temas, identificados en los mensajes, son los atributos relacionados con los aspectos emocionales (15%), y las dificultades (13%) (tabla 5). Respecto a las emociones, el miedo es la emoción más común, presente en 36 mensajes. Solo ocio muestra diferencias significativas (p-valor=0.014 en la prueba χ^2) con una presencia menor de la esperada en FP Grado Superior.

Discusión y conclusiones

El incremento de los mensajes sobre FP en foros informales indica un interés creciente por parte de los usuarios.

Respecto a las etapas, el interés por el empleo en los mensajes denota que la empleabilidad es fundamental en la elección de FP (Castellanos Rodríguez et al., 2020). Existen diferencias esperables entre los grupos, por ejemplo, FP Superior presenta mayor interés por la EBAU y la universidad, mientras que el resto lo hace por Secundaria y Bachillerato.

En cuanto a los temas académicos, el grupo FP Grado Medio-Grado Superior, se caracteriza por estar más preocupado por la admisión, el acceso y la evaluación, posiblemente por encontrarse en proceso de transición entre ciclos.

Respecto a los atributos, la familia es un tema recurrente en la FP de Grado Medio, mientras que en la FP Superior los mensajes son más específicos respeto al lugar de estudios y la titularidad de los centros. Estos datos apoyan a otros estudios sobre la influencia sociofamiliar en la elección inicial de FP (Sánchez-Martín, 2020).

Por último, el hecho de que aproximadamente un 15% de los mensajes se refieran a aspectos emocionales o a dificultades encontradas, apoyan la necesidad de promover un asesoramiento personalizado en FP (Cascales-Martínez & Gomariz-Vicente, 2021; Fernández Olivero & Simón Medina, 2022). Este resultado nos lleva a la necesidad de profundizar en el análisis de grupos de mensajes concretos, por ejemplo, el miedo como emoción.

Por último, la dificultad encontrada para identificar el sexo de los usuarios de forma automatizada conlleva una limitación en la necesidad de abordar las diferencias en función del sexo en la elección de estudios de FP (Obiol-Francés et al., 2020; Ortega et al., 2020).

Impacto y transferencia

La metodología utilizada permite caracterizar un volumen grande de mensajes sobre FP con preocupaciones de usuarios que exponen sus dudas anónimamente. Esta posibilidad tiene un enorme impacto en el futuro próximo del análisis del lenguaje natural en todos los campos, pero muy especialmente en la orientación académica-profesional.

El perfil diferenciado en función de los grupos de FP muestra intereses diversos que deben ser atendidos por los sistemas de información y orientación en las etapas preuniversitarias. En este sentido, los resultados tienen implicaciones tanto para la actuación coordinada de orientadores de secundaria, bachillerato y FP, los tutores de centros educativos y de centros de trabajo, y en la información sobre FP que llega a las familias. Por último, con una reciente ley de Formación Profesional que pretende impulsar la orientación para la formación profesional y el empleo a lo largo de la vida, los resultados de este estudio pueden informar el desarrollo de políticas educativas que promuevan el aumento de recursos personales y tecnológicos que den soporte a una información actualizada y una orientación adaptada a las preocupaciones individuales.

Referencias bibliográficas

Cascales-Martínez, A., & Gomariz-Vicente, M. A. (2021). Acción Tutorial en Formación Profesional: perspectiva del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 51-65. https://doi.org/10.6018/reifop.453461

Castellanos Rodríguez, R., Baute Rosales, M., & Chang Ramírez, J. A. (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(5), 269-278. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1708

Echeverría, B. y Martínez, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017).* https://www.dualizabankia.com/recursos/doc/portal/2019/07/08/diagnostico-investigacion-fpi.pdf

Fernández Olivero, E. D., & Simón Medina, N. M. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la formación profesional. *Contextos Educativos, 30*, 131-155. http://doi.org/10.18172/con.5362

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, número 78. https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con

MEFPyD (2022). *Dossier Informativo. Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eeea54c0-c2fc-41a8-8451-e62599154d50/doc-ley-fp.pdf

MEFP (2023). *Estadística del alumnado de Formación profesional (Curso 2021-22). Nota resumen.* Ministerio de Educación y Formación Profesional https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3fd4f22f-a477-479a-8e9a-b92f5e2344a6/nota-2021-2022.pdf

Obiol-Francés, S., Almeda Samaranch, E., Di Nella, D., Pumar Beltrán, N., Ruiz Franco, A., Vergés-Bosch, N., & Villar-Aguilés, A. (2020). ¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(3), 371-391. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16666

Ortega, J., Piciucchi, D., Ruiz-Callado, R., & de-Gracia-Soriano, P. (2020). La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13*(3), 328-345. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16588

Sánchez-Martín, M. (2020). Influencias socio-familiares en la elección de los estudios de formación profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 12*(1), 44-62. https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.4

Dudas del estudiantado en foros informales sobre el acceso a la universidad

Yaiza Viñuela[18]
Estela Mayor-Alonso
Diego González-Rodríguez
Camino Ferreira
Universidad de León, España
camino.ferreira@unileon.es

Introducción

La orientación universitaria ofrece apoyo continuo y organizado al estudiantado desde la institución, atendiendo la dimensión académica, personal y profesional (Amor Almedina, 2016; Vieira Aller, 2008). Este proceso comienza al ingresar en la universidad y continúa durante toda la etapa, respondiendo a cualquier consulta del estudiantado sobre aspectos específicos o generales de la universidad (Güvendir, 2018; Kettunen et al, 2020; Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2018). Esta acción orientadora en la que las universidades deben orientar y facilitar el acceso a la universidad se refleja en la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)*. En su *artículo 32*, se recoge que es necesario garantizar que el estudiantado pueda acceder al sistema universitario.

Considerando los cambios legislativos y sociales recientes, es importante que las universidades adapten sus estrategias de orientación mediante recursos digitales para complementar la orientación presencial (European Training Foundation, 2020; Kilpatrick et al., 2021).Las nuevas generaciones recurren cada vez más a los foros informales para buscar orientación, reflejando un cambio en la manera de buscar información y apoyo (Boyd, 2014; Chvanova et al., 2016; Inglis y Cart, 2018). Estos foros son consolidados por el estudiantado como espacios adecuados para plantear preguntas de forma anónima, posibilitando recibir diferentes respuestas (Livingstone & Helsper, 2008).

En base a lo expuesto, el análisis de mensajes estudiantiles en foros informales puede ayudar a la identificación de áreas de mejora en la orientación universitaria. Por ello, la pregunta de investigación es: ¿cuáles son las preocupaciones del estudiante cuando consulta sobre el acceso a la universidad en estos foros? Vinculada a esta pregunta de investigación, el objetivo del estudio es identificar las preocupaciones del estudiantado cuando se interesan por el acceso a la universidad. Para lograr este objetivo general, se han marcado estos objetivos específicos: a) analizar la evolución de los mensajes sobre acceso en foros informales por anualidad y mensualidad, b) analizar la frecuencia de los códigos identificados sobre el tema del acceso a la universidad, e c) identificar los términos mencionados en este tema.

Método

A partir de los datos generales, se crearon tres conjuntos de documentos en MAXQDA. El primer conjunto (conjunto A), fueron los mensajes identificados con los términos referentes al código acceso a la universidad (n=1211). El segundo conjunto (conjunto B) se realizó con los mensajes del primer conjunto y los códigos de etapa preuniversitaria (n=567). Y, el tercer conjunto (conjunto C) se creó con los mensajes del primer conjunto y los códigos relativos a la etapa universitaria (n=946). Los conjuntos de mensajes se exportaron en formato Excel para la realización de análisis específicos de contenido.

Análisis

Para el análisis de los mensajes de foros informales, se utilizaron los softwares MAXQDA versión 2024, SPSS versión 26 y Chat-GPT 4. A través de MAXQDA se realizó un análisis de frecuencias para conocer la evolución de la presencia de dudas en foros informales. Mediante SPSS, se analizaron las frecuencias con las que se mencionan los códigos analizados propios de acceso, etapa preuniversitaria, etapa universitaria y códigos asociados a otras dimensiones de la orientación.

18 Beneficiaria de la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Universidades (Orden de 15 de noviembre de 2021).

Asimismo, en Chat-GPT 4 se importaron los ficheros Excel para el análisis de contenido de los mensajes identificados con los códigos asignados a la etapa preuniversitaria y universitaria. Para ello, se configuraron dos prompts específicos para los conjuntos B y C.

Resultados

Los resultados que se exponen se estructuran en la evolución de las dudas que manifiestan los estudiantes por año y mes, y la frecuencia de códigos y los términos mencionados en este tema. Esta frecuencia se distribuye según la mención de los códigos genéricos, así como de forma más específica cuando se menciona la etapa preuniversitaria y universitaria (figura 1).

EBAU	0
Nota media DUPLICADO	131
Ponderación	191
Nota de corte	476
Fase específica	177
Fase extraordinaria	16
Fase general	124
EBAU-genérico	1461
EBAU-Mayores de 25	96
EBAU-Mayores de 45	3
Preuniversitaria	0
Instituto	323
FP	5043
Secundaria	2685
Universidad	17248
Empleo	8218
Admisión	3451
Elección o cambio	1480
Rendimiento académico	8154
Ayuda económica	571
Aspectos actitudinales	2617
Atributos	0
Titularidad del centro	1233
Universidades	2711

Figura 1

Sistema de códigos y número de segmentos codificados.

Evolución

Se analizó el conjunto A, para establecer la evolución de aparición de los términos asociados al acceso a la universidad. Del total de mensajes codificados con el código acceso, se observó que en los 8 años analizados (Figura 2) hay un descenso gradual en la cantidad de mensajes en foros en los que se menciona el acceso a la universidad a partir del año 2018.

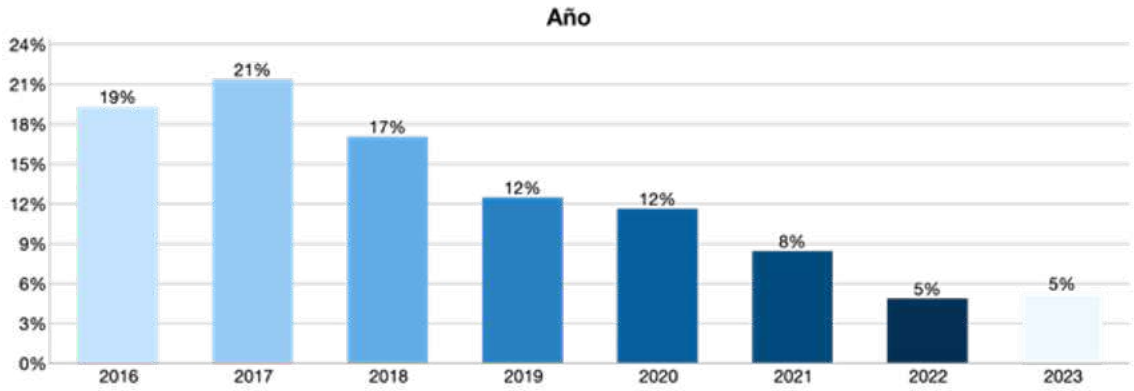


Figura 2

Evolución por año de las dudas sobre el acceso a la universidad

Analizando la evolución de las dudas del estudiante sobre el acceso a la universidad por meses (Figura 3), junio es

cuando se concentran las dudas (21%). La cantidad de mensajes de estos estudiantes descienden de forma notable en los meses de agosto, octubre, noviembre, diciembre y enero oscilando el porcentaje entre el 5% y 4%.

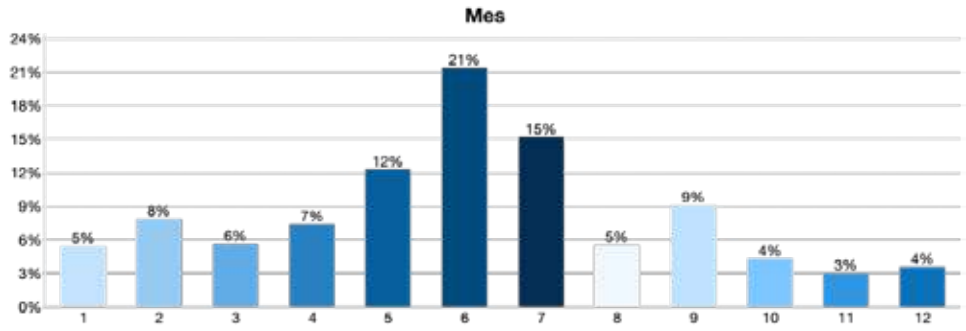


Figura 3

Evolución por meses de las dudas sobre el acceso a la universidad

Frecuencia de aparición de códigos

Las principales dudas en las que se mencionan el término EBAU y otros asociados (Figura 4) son sobre la universidad (79%) y aspectos de la etapa preuniversitaria (47%). Respecto a los otros aspectos analizados, el código que más aparece es el rendimiento académico (mencionado en el 64%), haciendo referencia a la evaluación, asignaturas y dificultad de los estudios.

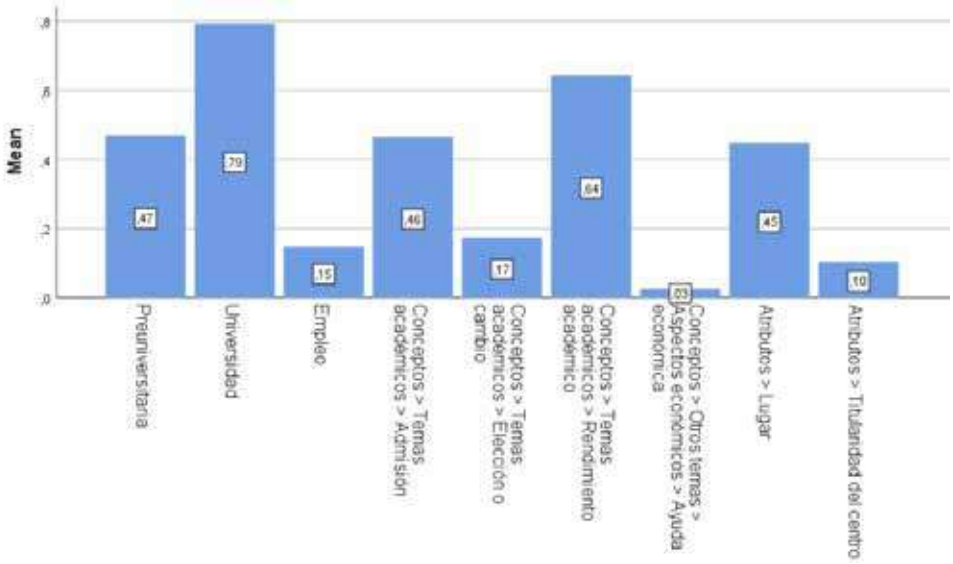


Figura 4

Frecuencia de aparición de códigos

Analizando los códigos que más se relacionan con el acceso a la universidad, se obtuvieron los siguientes resultados. En primer lugar, respecto a la etapa preuniversitaria, el acceso a la universidad se menciona con más frecuencia en el caso de alumnado de secundaria (36%), especialmente en la etapa de bachillerato (35%). Respecto a los estudios de formación profesional (FP) (19%), las preguntas sobre el acceso a la universidad son mencionadas en mensajes en los que se tratan los grados superiores (12%). En segundo lugar, en relación con la etapa universitaria, se menciona en la mayoría de los mensajes las titulaciones (63%) y hacen referencia a la universidad como institución (47%) (Tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia de los códigos preuniversitaria y universidad, y sus subcódigos

Códigos	Frecuencia en %	Subcódigos	Frecuencia en %
Preuniversitaria	47	Instituto	4
		Secundaria	36
		FP	19
Universidad	79	Titulaciones	63
		Universidad-genérico	47
		Grado universitario	8
		Postgrado	4

Nota: Las categorías no son excluyentes por lo que son porcentajes válidos (no acumulados).

Del análisis de contenido, respecto al conjunto B, las preocupaciones están relacionadas con las pruebas de acceso a la universidad, el rendimiento académico en bachillerato, y la continuidad de estudios universitarios o cursar FP. Por ejemplo, expresan su frustración decisiones que les afectan para poder acceder a titulaciones concretas y cómo repercutirá en sus salidas laborales. Con relación al conjunto C, los temas abordados tratan sobre dudas específicas de las pruebas de acceso o sobre cómo acceder mediante las notas de un FP. Estas consultas revelan la preocupación del estudiantado por comprender los requisitos de acceso y transición dentro del sistema educativo universitario, para afrontar la transición.

Discusión y conclusiones

Este estudio concluye que la preocupación del estudiantado sobre el acceso a la universidad se plantea principalmente cuando se pretende iniciar esta etapa educativa, vinculando las inquietudes a las titulaciones universitarias. Esto hace ver que, aunque existen actuaciones de orientación desde las instituciones, es necesario incidir en aquellas dirigidas al estudiante para la transición, porque el perfil de ingreso es muy diverso y esto conlleva que pueden tener diferentes necesidades (Kuz et al., 2021; Troiano et al., 2019). Asimismo, se debe poner le foco en las actuaciones de orientación vocacional en etapas previas a la universidad, con el fin de clarificar los procesos de ingreso e intentar reducir las posibilidades de abandono de los estudios (Gazo et al., 2015).

Existe un incremento en la actividad de los foros en los meses de junio y julio, coincidiendo con las fechas de las pruebas de acceso a la universidad, la preinscripción y la matrícula. No obstante, se observa un descenso en la participación de foros, lo que se puede deber a la aparición de nuevas herramientas digitales en las universidades. Entre ellas, se destacan las herramientas basadas en la inteligencia artificial, como los *chatbots.*

Este estudio subraya la importancia de seguir investigando y analizando tanto dónde plantean las preocupaciones el estudiantado, como la eficacia de los nuevos servicios de orientación que se van desarrollando.

Impacto y transferencia

El impacto y la transferencia de estos hallazgos tanto para la comunidad científica como educativa tienen un efecto global, porque ofrecen una comprensión de las principales preocupaciones del estudiantado durante el proceso de acceso a la universidad. Esto permite que los servicios de orientación se adapten e implementen nuevas tecnologías que propicien un apoyo más efectivo.

Referencias bibliográficas

Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1), 93-112. https://dx.doi.org/10.6018/j/253231

Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.

Chvanova, M. S., Hramov, A. E., Khramova, M. V., & Pitsik, E. N. (2016). Is it possible to improve the university education with social networks: The opinion of students and teachers. *2016 IEEE Conference on Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies, IT and MQ and IS 2016*, *October*, 33–38. https://doi.org/10.1109/ITMQIS.2016.7751895

European Training Foundation (2020). *International trends and innovation in career guidance*. https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/international-trends-and-innovation-career-guidance-0

Gazo, Pilar Figuera., Fonseca, Mercè Torrado., Alcaraz, I.., & Niella, M. F.. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado , 18* , 107-123. http://doi.org/10.6018/REIFOP.18.2.220101

Güvendir, M. A. (2018). The relation of an international student center's orientation training sessions with international students' achievement and integration to university. *Journal of International Students*, *8*(2), 843-860. https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1250385

Inglis, B., & Cathcart, K. (2018). Online counselling in Australian and New Zeland and noord.and universities. *JANZSSA-Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association*, *26*(2), 99-112. https://doi.org/ 10.30688/janzssa.2018.11

Kettunen, J. (2016*). Skills and competences for professionals. Labour Market. Information (LMI) in Lifelong Guidance (LLG)* [diapositivas] Cedefop Workshop: Thessaloniki, Greece. https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_kettunen.pdf

Kilpratrick, J. R., Ehrlich, S., & Barlett, M. (2021). Learning from COVID-19: Universal Design for Learning Implementation Prior to and During a Pandemic. *The Journal of Applied Instructional Design, 10*(1). https://dx.doi.org/10.51869/101jkmb

Kuz, A., Giandini, R., y Baldino, G. (2021). SOE: Sistema de Orientación Estudiantil. Test Vocacional como recurso TIC Mobile. *Revista Abierta De Informática Aplicada*, *3*(1), 61–70. http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/RAIA/article/view/63

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado, 70,* de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf

Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581-599.

Moreno-Yaguana, P., y Sanchez-Garcia, M. (2018). Cuestionario de necesidades de orientación universitaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 2*(47*)*, 95-109. https://dx.doi.org/10.21865/RIDEP47.2.07

Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A, Torrents, D., Elias, M., y Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31-70). LAERTES.

Vieira Aller, M. J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, (345), 399–423.

Los estudios de grado en la universidad

María Álvarez-Godos[19]
Agustín Rodríguez-Esteban
Estela Mayor-Alonso
Alba González-Moreira
Universidad de León, España
alba.gonzalez.moreira@unileon.es

Introducción

Las universidades públicas presenciales de España, según los últimos datos publicados (curso académico 2022-2023), ofertaron un total de 2.610 grados, destacándose la predominancia de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas con 934 grados, y de Ingeniería y Arquitectura con 732 grados. Este amplio espectro educativo refleja la diversidad y la riqueza del sistema universitario español, con una tasa de ocupación total del 90.8% (Ministerio de universidades, n.d.-a). Las cifras resaltan una particular inclinación hacia las ciencias de la salud, con una tasa de ocupación del 92.6% (Ministerio de Universidades, n.d.-b). En el curso 2021-2022, se registran 1.333.567 estudiantes matriculados en grados universitarios. La distribución por género revela una mayor presencia femenina, con 751.501 mujeres matriculadas frente a 582.066 hombres (Ministerio de universidades, n.d.-a).

La selección de un grado universitario involucra múltiples factores desde expectativas familiares (Avendaño Rodríguez et al., 2020) hasta costos y percepciones de género (García Martínez et al., 2021), que, junto a la guía académica, juegan un rol decisivo en alinear intereses estudiantiles con carreras. Casi un 30% de los universitarios españoles expresaron que no volverían a estudiar la misma titulación (Rodríguez-Esteban & Vidal, 2022) por lo que la orientación académica se vuelve vital en este proceso antes, durante y después de la formación de grado. Sin embargo, con la creciente influencia de las redes sociales, frente a incertidumbres académicas, es común que recurran a foros en línea y grupos de discusión en lugar de fuentes tradicionales, buscando respuestas rápidas y perspectivas diversas.

El objetivo del presente estudio es identificar dudas y problemas sobre grado universitario en foros informales.

Método

La muestra de mensajes relacionados con Grado está formada por 588 entradas (8% del total, N=7408). Esta categoría agrupa los mensajes vinculados a dos subcategorías no excluyentes: Grado universitario, con 431 mensajes (73% de la muestra) y TFG, con 163 mensajes (28% de la muestra). Para la sistematización y el análisis de datos se utilizaron las herramientas SPSS v.26.0 y MAXQDA Analytics Pro (24.1). La figura 1 recoge los términos utilizados en MaxDictio (MAXQDA) para generar cada una de las agrupaciones.

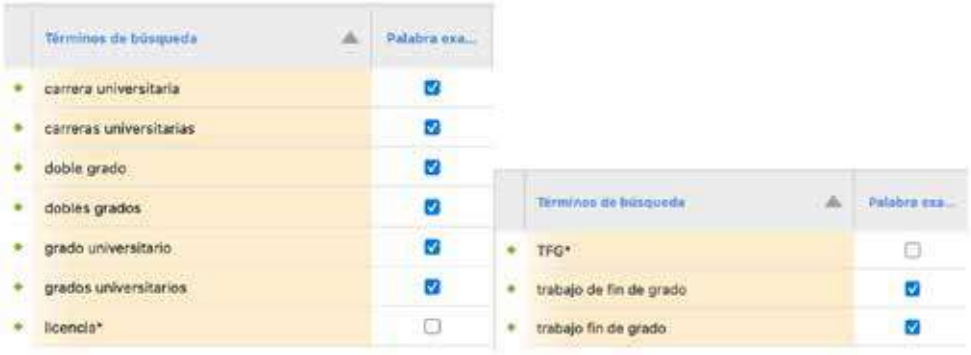


Figura 1
MaxDictio de las subcategorías Grado Universitario y TFG

19 Beneficiaria de la financiación para la contratación predoctoral de personal investigador de la Junta de Castilla y León, cofinanciada por el Fondo Social Europeo (Orden del 21 de diciembre de 2020, de la Consejería de Educación)

Se realizaron análisis de frecuencias para establecer la distribución de los mensajes por meses, años y foros, y para identificar la frecuencia de aparición de valores positivos para el resto de las categorías principales. Se aplicó un análisis de correspondencias para identificar agrupaciones de estas categorías. Dado que cada categoría se codificaba con los valores "1.-Aparición" y "0.-No aparición", solo se consideraron los valores "1". Finalmente, se analizó el contenido de los mensajes incluidos en cada agrupación.

Resultados

Tipo Mensajes de Grado según foro, año y mes

La distribución por foros de los mensajes de Grado contiene un 53% de los mensajes (n=278) en el foro MDV y un 53% (n=310) en el foro YAQ. Se aprecia un descenso en el número de mensajes en los últimos años (Figura 2). Mientras que en valores absolutos el número de mensajes desciende con los años, con 97 y 116 mensajes en 2016 y 2017 respectivamente, y 54 y 42 en los dos últimos años, la proporción de estos mensajes respecto al volumen total se mantiene entre un 8- 9%.

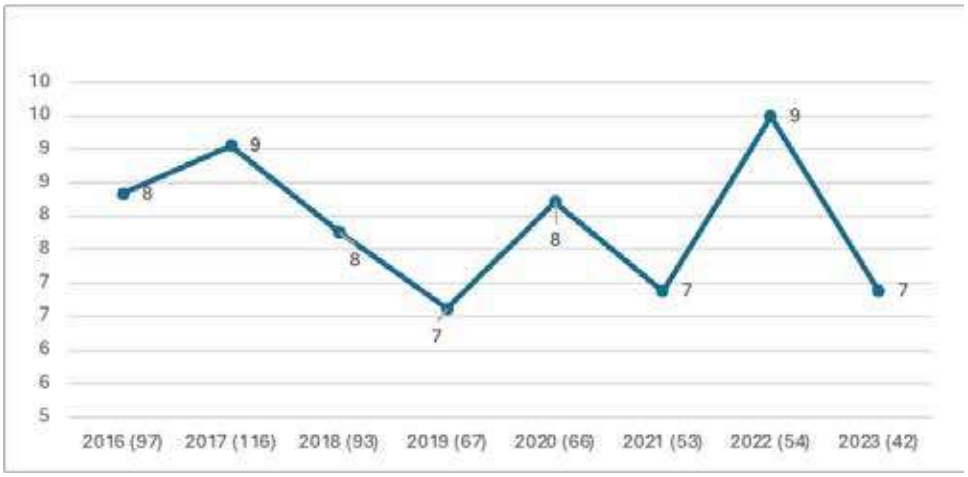


Figura 2

Distribución de mensajes por años

La figura 3 muestra la distribución por meses. Se produce un ligero incremento en valores absolutos en los meses de mayo (n=83) y junio (n=90). El análisis proporcional muestra un ligero pico de mensajes en mayo (11%).



Figura 3

Distribución de mensajes por meses

En relación con la vinculación de temas relacionados con Grado (Figura 4), la categoría más frecuente es Rendimiento Académico (49%), seguida de Lugar (45%), que recoge términos relacionados con CCAA o universidades. El resto de las categorías presentes con valores superiores al 20% son Preuniversitaria (36%), Empleo (33%), Aspectos actitudinales (27%) y Admisión (25%).

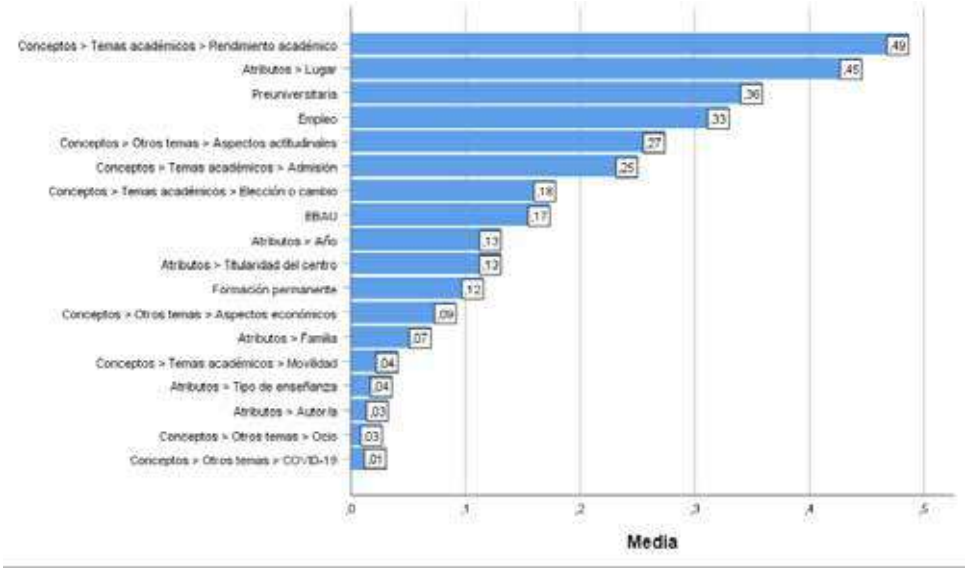


Figura 4

Frecuencia de mensajes en las categorías principales

Se hizo un análisis de correspondencias para identificar agrupaciones de estas categorías y describir las principales tipologías de mensajes relacionados con el Grado. Para la inclusión de las variables en el análisis, se utilizó, como punto de corte, el valor de frecuencia relativa del 20%. La figura 5 permite diferenciar cuatro grupos de análisis: (G1): Admisión y Lugar, (G2): Preuniversitaria y Rendimiento Académico, (G3): Aspectos Actitudinales y (G4): Empleo.

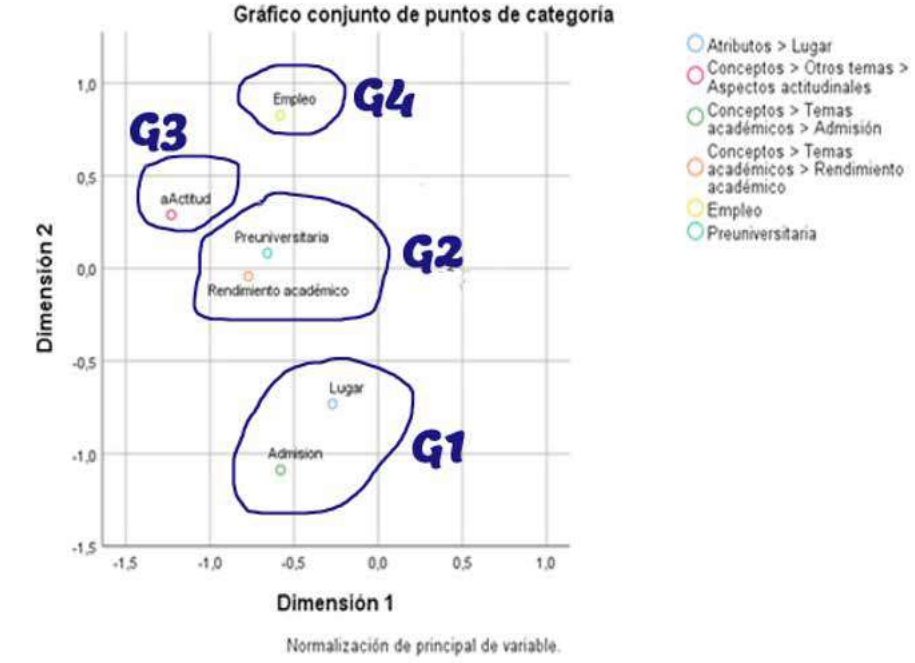


Figura 5

Análisis de Correspondencias

El G1 (n=86 mensajes), refleja la preocupación por la elección de la universidad y el programa de estudios. Las dudas abarcan desde la etapa de preinscripción hasta la presentación del Trabajo de Fin de Grado (TFG), e incluso planteamiento de postgrado. En la selección de la universidad consideran la reputación de la institución, su ubicación y la calidad de sus programas. Los estudiantes enfrentan dilemas al pensar en estudiar en el extranjero o participar

en intercambios, sopesando las consecuencias de la movilidad internacional y el reconocimiento de créditos. La transición a la etapa postgraduada también suscita preguntas sobre si estudiar un máster inmediatamente o ganar experiencia laboral primero, y cómo influirán en su futuro, tanto la idea de cambiar de lugar de residencia, como de la duración del grado.

El G2 (n=124 mensajes), relaciona el rendimiento académico durante la etapa preuniversitaria en España con la elección, el cambio de carrera y la elección de modalidad de estudios. El estudiantado preuniversitario manifiesta preocupaciones sobre la toma de decisiones y cómo estas pueden llegar a afectar a su futuro académico y profesional. Algunos muestran la dificultad de enfrentarse a la elección de carrera universitaria, lo que refleja una mezcla de emociones como la ansiedad o la indecisión para lograr una buena trayectoria académica y laboral.

El G3 (n=161 mensajes) se divide en los que muestran alguna emoción explícita (n=89) y los que mencionan dificultades (n=94), de estos hay n=22 que mencionan ambas cosas. En primer lugar, las emociones más representadas en los mensajes son: miedo, ansiedad, pero también la esperanza. Estas emociones se relacionan con temas como la elección de carrera, la movilidad a la hora de estudiar en otra ciudad o país, el fracaso, así como la incertidumbre en la inserción al mundo laboral. En segundo lugar, los estudiantes mencionan la preocupación por la dificultad académica de la carrera elegida, la adaptación a la nueva etapa educativa, el enfrentamiento a asignaturas desafiantes o la dificultad de encontrar trabajo tras terminar los estudios universitarios.

El G4 (n=194 mensajes), está relacionados con formación-empleo. Muchos estudiantes expresan inquietudes sobre cómo decisiones como la elección de carrera o la realización de un doble grado, afectarán sus oportunidades de empleo futuro. Algunos segmentos abordan directamente el proceso de transición de la vida universitaria al entorno profesional, incluyendo la búsqueda de prácticas, la preparación de currículums y cartas de presentación, y la selección de cursos o especializaciones que puedan mejorar las perspectivas de empleo.

Discusión y conclusiones

Los resultados han constatado una preocupación por el impacto de las decisiones sobre elección y cambio de carrera en el futuro académico y profesional. Se identifican emociones prevalentes como el miedo, la ansiedad y la esperanza, que se entrelazan con la incertidumbre frente a la elección de carrera, la movilidad educativa o el miedo al fracaso. Además, se observa una clara preocupación por la dificultad académica, la adaptación a nuevas etapas educativas y la ansiedad ante el desafío de asignaturas complicadas. En el marco de la Teoría del Capital Humano (Becker, 1964), se reflejan dudas sobre el valor real de la educación superior en cuanto al retorno de la inversión, especialmente cuando se consideran los desafíos para encontrar empleo en campos específicos o la saturación en sectores del mercado laboral.

Impacto y transferencia

Esta investigación ofrece oportunidades para mejorar la orientación académica y que los servicios de apoyo estén más en sintonía con sus preocupaciones reales en la educación superior. Ofreciendo pautas sobre cómo las universidades y orientadores pueden guiar a los estudiantes de manera más efectiva, asegurando que sus decisiones educativas estén bien informadas y alineadas con las oportunidades reales de empleo. La transferencia de conocimientos de este estudio hacia políticas educativas y estrategias institucionales podría mejorar significativamente la experiencia educativa de los estudiantes y su transición al entorno profesional, reflejando un compromiso por el bienestar estudiantil y la preparación efectiva para los desafíos del futuro.

Referencias bibliográficas

Avendaño Rodríguez, K. C., Magaña Medina, D. E., & Flores Crespo, P. (2020). Influencia familiar en la elección de carreras STEM en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(2), 515-531. http://dx.doi.org/10.6018/rie.366311

García Martínez, R., Poblano-Ojinaga, E. R., Reyes Valenzuela, R., Cuamea Cruz, G., & Juárez Rodríguez, R. (2021). Elección de carrera e institución de educación superior: Validación de instrumento de medición mediante el modelado de ecuaciones estructurales. *Revista de Investigación Educativa*, *12*(22). https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.961

Ministerio de Universidades. (n.d.-a). Matriculados por tipo y modalidad de la universidad, tipo de centro, sexo, dedicación al estudio y rama de enseñanza (solo Grado). Catálogo de datos. Estadística de estudiantes. Recuperado el 16 de febrero de 2024 de https://estadisticas.universidades.gob.es/jaxiPx/Tabla.htm?path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2023/GradoCiclo/Matriculados//l0/&file=1_3_Mat_Sex_Ded_Rama_Tot.px&type=pcaxis&L=0

Ministerio de Universidades. (n.d.-b). Indicadores de preinscripción por rama de enseñanza. Catálogo de datos. Estadística de universidades, centros y titulaciones (EUCT). Recuperado el 17 de febrero de 2024 de https://estadisticas.universidades.gob.es/jaxiPx/Tabla.htm?path=/Universitaria/EUCT/2022/Preinscripcion//l0/&file=Preinscripcion_Tot_Rama.px&type=pcaxis&L=0

Rodríguez-Esteban, A., & Vidal, J. (2022). El arrepentimiento respecto a los estudios en universitarios españoles desde la perspectiva del desajuste formación-empleo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *30*(79). https://doi.org/10.14507/epaa.30.6683

Las dudas sobre empleo en estudiantes en Educación Superior

Agustín Rodríguez-Esteban [1]
Camino Ferreira [1]
Héctor González-Mayorga [1]
[1] *Universidad de León, España*
arode@unileon.es

Introducción

En un contexto de desequilibrio entre la oferta y la demanda laboral, como es el actual, la preocupación por el acceso al empleo y la calidad de este y la futura trayectoria profesional es una de las principales preocupaciones de los estudiantes (o futuros estudiantes) universitarios. La literatura ha descrito la influencia de la motivación extrínseca, vinculada al desarrollo profesional, en la decisión de realizar estudios universitarios (Shamsudin et al., 2019). En este sentido, los estudiantes conciben su educación como una inversión para aumentar su capital humano que redundará en mejores oportunidades laborales e ingresos futuros. La elección de una u otra área de estudio está condicionada, en gran parte, por estas motivaciones o intereses (Fajcíková & Urbancová, 2019), existiendo, además, importantes diferencias en cuanto al género (Rodríguez-Esteban y Carretero-Serrano, 2023). Sin embargo, y a pesar de que es el nivel educativo uno de los mejores predictores de inserción laboral y calidad en el empleo, el vínculo entre la formación universitaria y el mundo del trabajo sigue presentando rasgos negativos. Además de la, aún elevada, tasa de desempleo o las precarias trayectorias laborales, en España tiene especial importancia el problema de los desajustes formación-empleo, especialmente la sobrecualificación (Rodríguez-Esteban y Vidal, 2020). Esta compleja realidad genera incertidumbre en los estudiantes quienes se ven, en muchas ocasiones, abocados a plantear sus dudas e inquietudes en las redes sociales de carácter informal.

El objetivo de este estudio es describir y analizar las dudas y problemas que plantean los estudiantes o titulados universitarios en foros informales en materia de empleo.

Método

Se he desarrollado un estudio de carácter cuantitativo utilizando como universo de estudio los mensajes relacionados con Empleo. La matriz de datos ha quedado formada por un total de 2754 mensajes, que se corresponde con el 37% del total de mensajes recogidos en los foros. En cuanto a su distribución por foros, el 86,7 % de estos mensajes pertenecen al foro MDV y el 13,3% restante al foro YAQ.

La Tabla 1 muestra las subcategorías y el número de mensajes codificados con “1” en cada una de ellas.

Tabla 1
Subcategorías grupo Empleo

Subcategoría	Nº de mensajes	% sobre el total
Empleo genérico	1985	72%
Entrevista laboral - Inserción laboral - Mundo laboral - Salidas laborales	467	17%
Prácticas profesionales	431	16%
Contrato-Sueldo	770	28%
CV	223	8%

Se han realizado análisis de frecuencias para describir la evolución por años y meses de estos mensajes y su distribución de acuerdo con los grupos principales de análisis: Etapa Educativa, Temas Académicos, Otros temas y Atributos. Estos análisis se han realizado utilizando el programa de análisis estadístico SPSS v.26.0

Resultados

El análisis de la evolución de los mensajes de empleo por años (Figura 1) revela que, aunque en valores absolutos se produce una reducción de estos con los años, el análisis relativo respecto al total de mensajes analizados muestra un incremento (uno de cada tres en 2016 a casi la mitad en 2023).

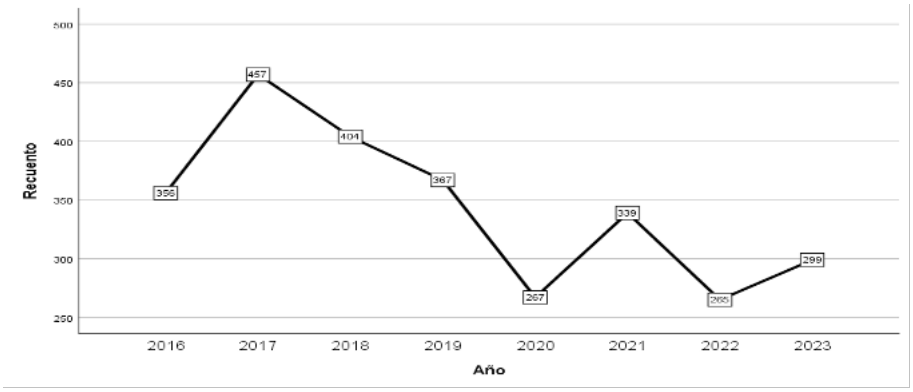


Figura 1

Porcentaje de mensajes que mencionan empleo por años

Sin embargo, el empleo es uno de los temas que más preocupa, si lo analizamos sobre el total de mensajes por año (Figura2), produciéndose una tendencia general al alza a lo largo de los años, con ligeras fluctuaciones. Hay un notable aumento después de 2020, pasando de un 33% a un 44% en 2021, y continúa creciendo hasta alcanzar un 49% en 2023.

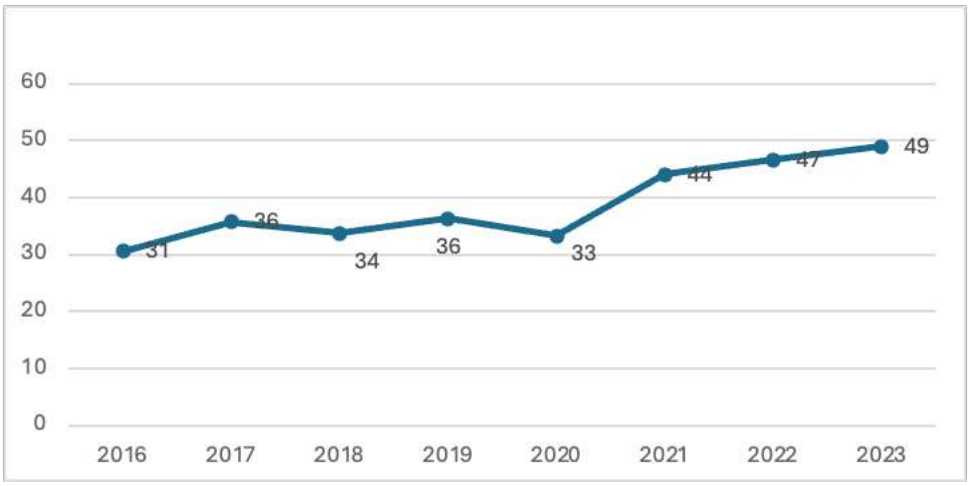


Figura 2

Porcentaje de mensajes que mencionan empleo sobre el total de mensajes por años

Si realizamos este mismo análisis por mes (Figura 3), hay una marcada estacionalidad, con picos en enero, octubre y noviembre (45%), y un valle en junio (30%). Esta tendencia puede reflejar el ciclo académico universitario, con una alta preocupación por el empleo al inicio del año. La preocupación parece reactivarse en octubre y se mantiene alta hacia el final del año, con diciembre observándose un 44%.

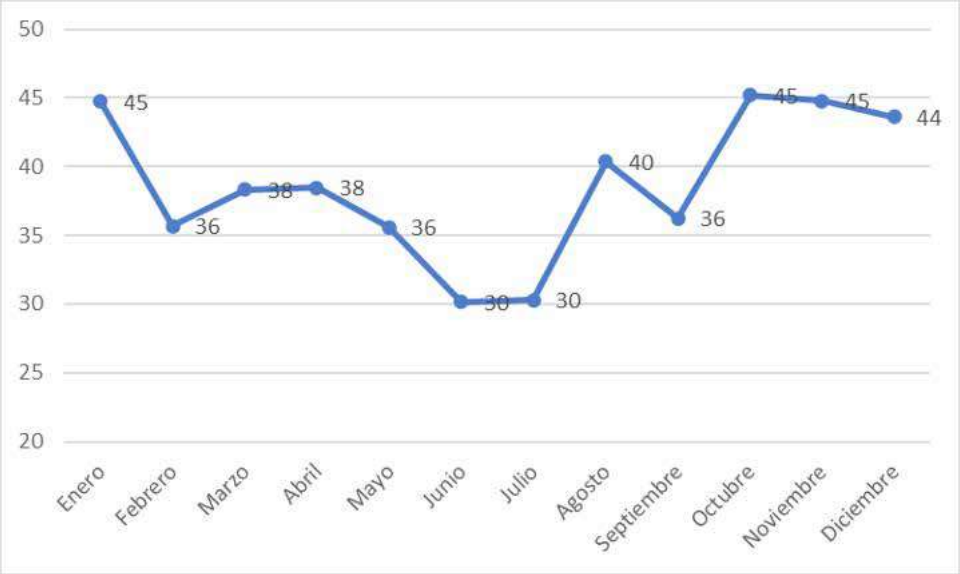


Figura 3

Porcentaje de mensajes que mencionan empleo sobre el total de mensajes por meses

La Figura 4 refleja la presencia de mensajes en las categorías principales del grupo Etapa Educativa. Un 54% de los mensajes recogen términos relacionados con la categoría Universidad, lo que indica que la mayoría de las discusiones se centran en este nivel educativo. La Preuniversitaria sigue con un porcentaje del 38%. La presencia de mensajes en las categorías Formación Permanente y EBAU es más reducida (13% y 6% respectivamente).

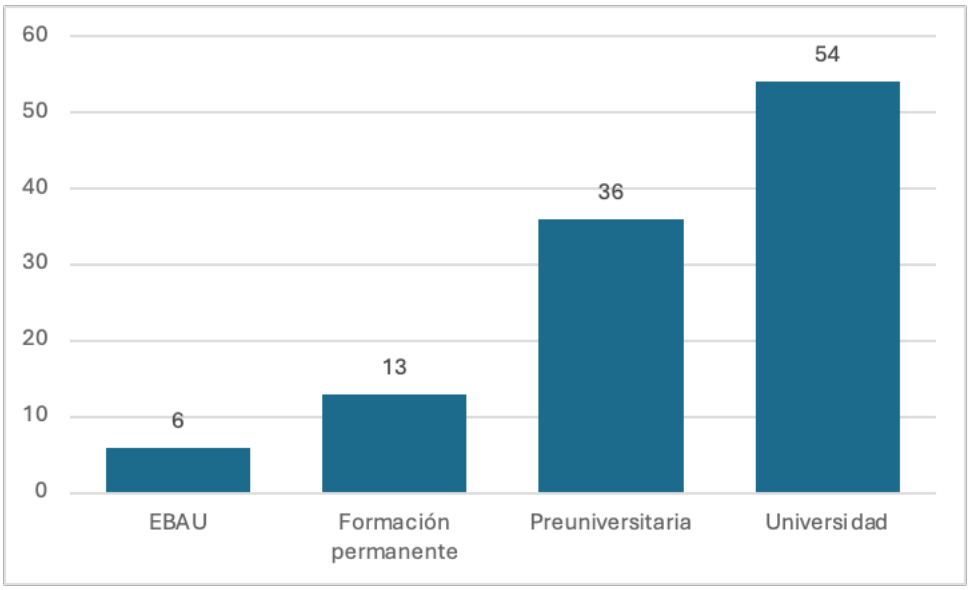


Figura 4

Distribución de los mensajes por niveles-etapas educativas (%)

Si nos fijamos en los mensajes centrados en temas académicos (Figura 5), observamos que Rendimiento académico tiene la presencia más alta (45%), lo que indica que es un tema predominante en las discusiones. Admisión también es un tema relevante apareciendo en un 14% de los mensajes. Elección o cambio (de especialización o carrera) y Movilidad son temas con una menor presencia (9% y 5% respectivamente).

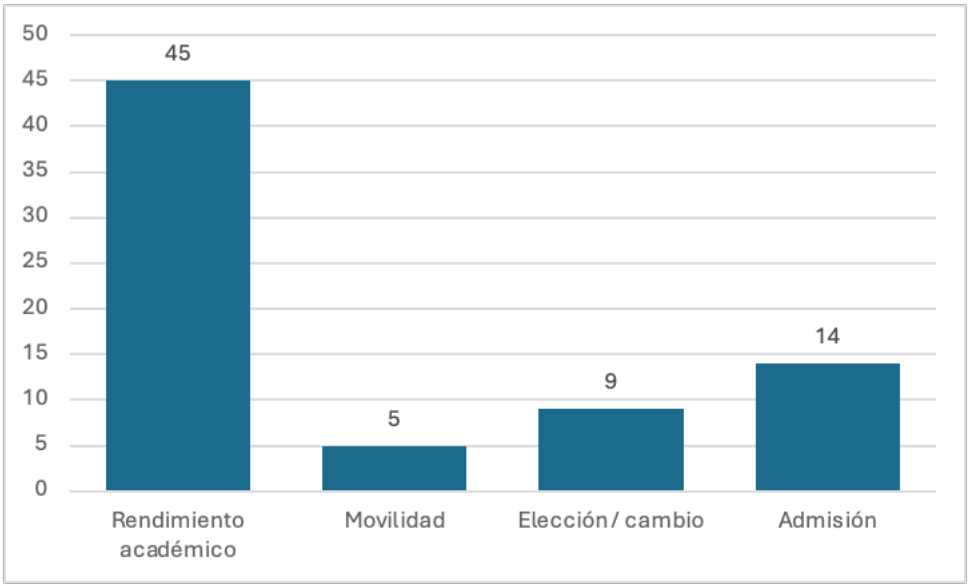


Figura 5

Distribución de mensajes por variables académicas (%)

En cuanto a las variables personales (Figura 6), el tema Familia aparece en un 9% de los mensajes, lo que sugiere que es una consideración importante en las discusiones. Los aspectos económicos como Vivienda y Ayuda económica se presentan en el 4%, indicando una relevancia moderada en las conversaciones. El porcentaje más reducido (1%) se refiere a Diversidad, lo que podría reflejar una menor frecuencia de discusión sobre este tema en comparación con los demás.

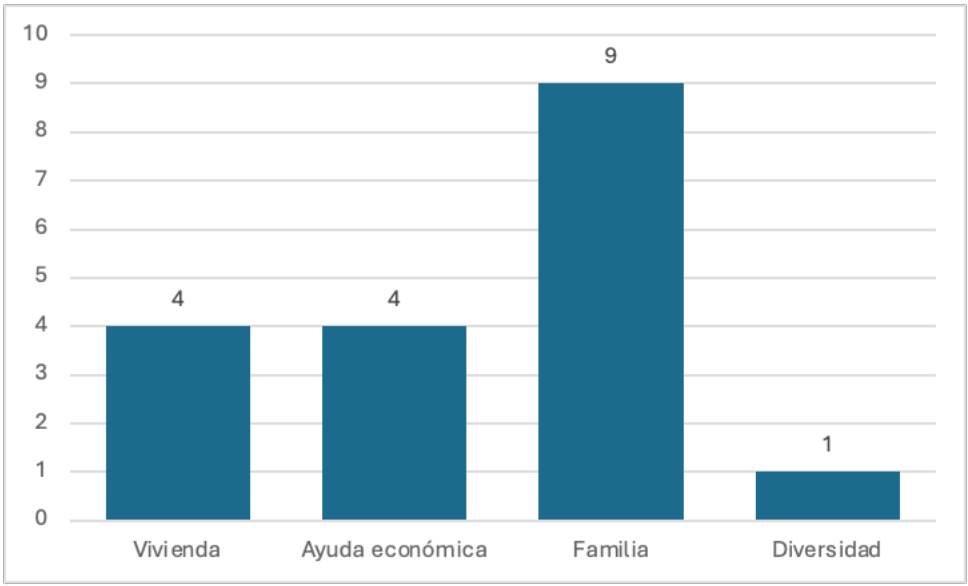


Figura 6

Distribución de mensajes por variables personales (%)

La Figura 7 representa la frecuencia de aparición de mensajes relacionados con las decisiones educativas futuras de los estudiantes. El tema más discutido es Especialización (4% del total de mensajes), seguido por Continuar estudios (1%).

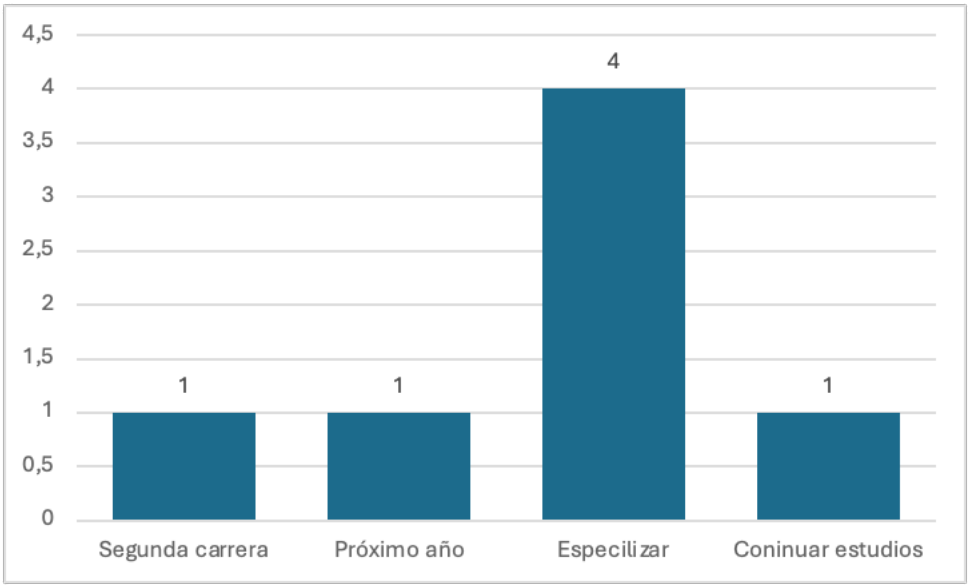


Figura 7

Distribución de mensajes por alternativas educativas (%)

La Tabla 2 presenta una lista de ordenada por frecuencia de aparición de las categorías principales con mayor frecuencia de aparición (valores superiores al 10%). Los temas académicos como Universidad y Rendimiento académico son los más frecuentes con porcentajes del 54% y 45% respectivamente. Esto muestra una fuerte concentración de la discusión en la experiencia universitaria y el desempeño de los estudiantes. Las categorías Preuniversitaria, Aspectos actitudinales y Lugar también tienen una presencia notable (38%, 28% y 25% respectivamente). Las categorías Admisión, Formación permanente y Titularidad del centro reciben una atención moderada con porcentajes del 14%, 13% y 11% respectivamente. Estos datos proporcionan una visión de las prioridades y preocupaciones de los estudiantes en el ámbito académico y personal.

Tabla 2

Menciones vinculadas al empleo en otras categorías

Tema	%
Etapa > Universidad	54
Temas académicos > Rendimiento académico	45
Etapa > Preuniversitaria	38
Otros temas > Aspectos actitudinales	28
Atributos > Lugar	25
Temas académicos > Admisión	14
Etapa > Formación permanente	13
Atributos > Titularidad del centro	11

Discusión y conclusiones

El análisis temporal revela un creciente interés o preocupación por parte de los estudiantes universitarios en temas de empleo. Además, los momentos críticos del año académico influyen significativamente en la preocupación de los estudiantes universitarios sobre este tema. El análisis de los temas académicos revela que el rendimiento académico y el proceso de admisión son de gran importancia para los estudiantes en foros académicos.

Los datos relativos a variables personales indican que las condiciones familiares y las cuestiones económicas personales tienen un peso significativo en las preocupaciones de los individuos. En cuanto a las decisiones educativas, los estudiantes están principalmente centrados en avanzar en su formación a través de la especialización dentro de su campo de estudio actual.

Impacto y transferencia

El enfoque permite describir un gran volumen de datos sobre muchas de las preocupaciones "reales" relacionadas con el empleo de los estudiantes universitarios que no son canalizadas a través de los sistemas formales de orientación. El análisis sugiere una necesidad de adaptar las estrategias educativas y de apoyo a las preocupaciones y prioridades cambiantes de los estudiantes, enfatizando la relevancia de hallazgos como la influencia de las expectativas laborales en las decisiones académicas de los estudiantes o la importancia de la especialización o el rendimiento académico en la mejora de la empleabilidad.

Referencias bibliográficas

Fajcíková, A., & Urbancová, H. (2019). Factors influencing students ' motivation to seek higher education — A case study at a state university in the Czech Republic. *Sustainability, 11*(17), 1-14. https://doi.org/10.3390/su11174699

Rodríguez-Esteban, A., y Carretero-Serrano, I. (2023). Expectativas y motivaciones en la elección de estudios universitarios desde una perspectiva de género. *Revista de Investigación en Educación, 21*(2), 139-155. https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4596

Rodríguez-Esteban, A., & Vidal, J. (2020). Influencia de factores de tipo educativo en el ajuste formación-empleo en hombres y mujeres. *RELIEVE, 26*(1), art. 3. doi: http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16499

Shamsudin, M. F., Ali, A. M., Wahid, R. A., & Saidun, Z. (2019). Factors influence undergraduate students' decision making to enroll and social media application as an external factor. *Humanities and Social Sciences Reviews, 7*(1), 126–136. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7116

SIMPOSIO

Intervenciones educativas para la mejora de las competencias socioemocionales en el contexto escolar

Javier Cejudo Prado [1]
Yolanda Sánchez Matas [1]
Alba Rodríguez-Donaire [1]
Pablo Luna Nogales [1]
Andrea Hernández Martínez [1]
Lidia Losada Vicente [2]
Ana Isabel Callejas Albiñana [1]
Juan Carlos Pérez González [2]
[1] *Universidad de Castilla La Mancha*
[2] *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
manueljavier.cejudo@uclm.es

Resumen simposio

El presente simposio titulado "Intervenciones educativas para la mejora de las competencias socioemocionales en el contexto escolar" incluye cuatro trabajos de investigación. En primer lugar, se presenta un trabajo de investigación que tiene como finalidad evaluar el efecto de una Intervención basada en el movimiento sobre las variables conductas y socialización en escolares de 5 y 6 años que presentaban baja Competencia Motriz. Los resultados muestran que la intervención tuvo un impacto positivo en la variable socialización y se redujeron los problemas de comportamiento. En segundo lugar, se recoge una comunicación que tiene como objetivo evaluar el impacto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva, sobre la variable bienestar subjetivo en alumnado de Educación Primaria. La intervención se aplicó en horario lectivo en un centro educativo de titularidad pública de difícil desempeño, considerado una Comunidad de Aprendizaje. Los resultados mostraron ganancias o cambios significativos en bienestar subjetivo. En tercer lugar, se expone la fundamentación teórica, los contenidos y la metodología del programa de educación emocional Dulcinea/Jane Austen para adolescentes. Este programa está dirigido a alumnado entre 12 y 17 años. El programa de educación emocional Dulcinea/Jane Austen está basado en una integración de algunos de los modelos teóricos de la inteligencia emocional, que actualmente cuentan con más respaldo científico. Además, se indican una serie de recomendaciones metodológicas para que el programa sea desarrollado por el profesorado-tutor. En conclusión, se enfatiza la importancia de diseñar, desarrollar y evaluar programas de educación emocional en la adolescencia. Por último, el objetivo principal del cuarto trabajo de investigación es evaluar el efecto en la adaptación socioescolar del alumnado en la etapa de Educación Secundaria, mediante el programa de Educación Emocional Dulcinea/Jane Austen. Los resultados han confirmado que existen diferencias significativas en las variables de estudio, disminuyendo los niveles de agresividad e hiperactividad del grupo que participó en el programa de Educación Emocional Dulcinea/Jane Austen.

En conclusión el presente simposio pretende enriquecer la literatura científica existente demostrando que los programas de educación emocional pueden ser desarrollados en el contexto educativo con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Luna et al., 2021; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Palabras clave: adolescencia, aprendizaje socioemocional, inteligencia emocional, infancia

Abstract

This symposium entitled "Educational interventions for the improvement of socioemotional competences in the school context" includes four research papers. Firstly, a research paper is presented which aims to evaluate

the effect of a movement-based intervention on the behavioral and socialization variables in 5- and 6-year-old schoolchildren with low Motor Competence. The results show that the intervention had a positive impact on the socialization variable and behavioral problems were reduced. Secondly, a communication is presented which aims to evaluate the impact of an intervention based on the Sports Education model on the subjective well-being variable in primary school pupils. The intervention was applied during school hours in a public school of difficult performance, considered a Learning Community. The results showed significant gains or changes in subjective well-being. Thirdly, the theoretical basis, contents and methodology of the Dulcinea/Jane Austen emotional education program for adolescents are presented. This program is aimed at students between 12 and 17 years of age. The Dulcinea/Jane Austen emotional education program is based on an integration of some of the theoretical models of emotional intelligence, which currently have more scientific support. In addition, a series of methodological recommendations are given for the program to be developed by the teacher-tutor. In conclusion, the importance of designing, developing and evaluating emotional education programs in adolescence is emphasized. Finally, the main objective of the fourth research project is to evaluate the effect of the Dulcinea/Jane Austen Emotional Education program on the socio-school adaptation of students in Secondary Education. The results have confirmed that there are significant differences in the study variables, reducing the levels of aggressiveness and hyperactivity in the group that participated in the Emotional Education Dulcinea/Jane Austen program.

In conclusion, this symposium aims to enrich the existing scientific literature by demonstrating that emotional education programs can be developed in the educational context to contribute to the integral development of the students' personality (Luna et al., 2021; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Keywords: adolescence, socio-emotional learning, emotional intelligence, childhood.

Introducción del Simposio

Una de las definiciones sobre educación emocional es la siguiente: "El proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la inteligencia emocional (IE) como las competencias socioemocionales (CSE) a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social." (Pérez-González, 2008, p. 527). Desde nuestro punto de vista, también debería desarrollarse mediante las programaciones didácticas de cada una de las materias y asignaturas que componen el currículo escolar.

En este sentido, existe un corpus teórico y empírico recogido en las dos últimas décadas que han evidenciado que tanto la IE como las CSE constituyen una ventajosa herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional (Bisquerra et al., 2015). Asimismo, actualmente se están obteniendo algunas evidencias empíricas importantes acerca de la posibilidad de mejorar los niveles de IE a través de programas de educación socioemocional bien fundamentados teóricamente y bien estructurados. En este sentido, algunos metaanálisis y algunas revisiones sistemáticas concluyen que existe suficiente evidencia, pero todavía limitada, de que la IE puede ser mejorada a través de la educación en adultos (e.g., Hodzic et al., 2017; Mattingly y Kraiger, 2019; Pérez-González y Qualter, 2018). En cuanto a niños y adolescentes los resultados apuntan a mejoras en ajuste psicosocial y bienestar (e.g., Brackett et al., 2012; Cejudo, 2017; Rivers et al., 2013; Ruiz-Aranda et al., 2012), efectos positivos sobre el clima de aula (Hagelskamp, Brackett, Rivers y Salovey, 2013) aumento de la IE y la felicidad, así como disminución de síntomas psicosomáticos y de inestabilidad emocional (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017).

En este sentido, el objetivo principal de este simposio es describir algunos de los programas más innovadores sobre educación emocional y discutir los efectos encontrados en niños y adolescentes en España.

Intervención educativa basada en el movimiento para mejorar las Habilidades Sociales y los Problemas de Conducta en la primera infancia

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue evaluar el efecto de una Intervención basada en el movimiento sobre las variables conductas y socialización en escolares de 5 y 6 años que presentaban baja Competencia Motriz. La muestra estuvo formada por 57 escolares que puntuaron por debajo del percentil 15, según el sistema de clasificación de la Batería de evaluación del movimiento Mabc-2 y pertenecían a 8 colegios públicos. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pre-test y post-test sin grupo control. Para evaluar las conductas se utilizó Detección de Problemas Emocionales y de conducta en niños y niñas (SPECI), para la variable socialización se realizó un sociograma. Los resultados muestran que la intervención tuvo un impacto positivo en la variable socialización y se redujeron los problemas de comportamiento. Por lo tanto, este estudio demuestra la importancia de la intervención temprana para mejorar las habilidades de movimiento en los escolares, ya que la mejora de estás impactan positivamente en la socialización y en las conductas de los escolares.

Palabras clave: programas de intervención; educación Infantil; Socialización; Conductas; contexto escolar.

Abstract

The main objective of this study was to evaluate the effect of a movement-based intervention on behavioural and socialisation variables in 5- and 6-year-old schoolchildren with low Motor Competence. The sample consisted of 57 schoolchildren who scored below the 15th percentile according to the Mabc-2 Movement Assessment Battery classification system and belonged to 8 public schools. A quasi-experimental design was used with repeated measures pre-test and post-test with no control group. To assess behaviours we used the Screening for Emotional and Behavioural Problems in Children (SPECI), and a sociogram was used for the socialisation variable. The results show that the intervention had a positive impact on the socialisation variable and behavioral problems were reduced. Therefore, this study demonstrates the importance of early intervention to improve movement skills in schoolchildren, as the improvement of these skills positively impacts on the socialization and behaviours of schoolchildren.

Keywords: intervention programmes; Early Childhood Education; Socialisation; Behaviours; school context.

Introducción

Se ha demostrado que los escolares con dificultades motrices presentan síntomas emocionales, así como problemas de comportamiento y socialización con sus compañeros (Mancini et al., 2018; Lee et al., 2020). Además, los preescolares con una Competencia Motriz (CM) baja muestran más problemas de inadaptación psicosocial que sus compañeros con un desarrollo típico (Lee et al., 2020).

En este contexto previo, a partir de la identificación de las limitaciones y necesidades específicas de los escolares, podrían planificarse intervenciones adecuadas para mejorar la CM en el contexto escolar (Lopes et al., 2021; Shahzad y Jameel, 2022). En este sentido, investigaciones previas indica que este tipo de intervenciones son eficaces a corto plazo para mejorar la CM, así como para mejorar los atributos cognitivos, emocionales y otros atributos psicológicos y sociales en escolares (Shirama, et al., 2022; Yu et al., 2018). En este sentido, si la CM está vinculada a la socialización de los escolares, es posible que las intervenciones dirigidas a mejorar la CM, utilizando el movimiento como medio, tengan un impacto positivo en el desarrollo social de los escolares y mejoren también su participación en actividades deportivas (Sánchez-Matas et al., 2022). Dado que las escuelas ya disponen de los recursos y la infraestructura necesarios para promover la Actividad Física, se ha sugerido que las actividades físicas no sólo formen parte del plan de estudios formal, sino que también se incluyan en los programas de recreo (Boonekamp et al., 2022).Por lo expuesto en líneas anteriores, el objetivo principal de este estudio fue evaluar el efecto de una Intervención Basada en el Movimiento(IBM) dentro del contexto escolar sobre la socialización, problemas de comportamiento y CM en escolares de 5 y 6 años.

Método

Diseño

Se diseñó un estudio longitudinal cuasi-experimental con tres medidas a lo largo del tiempo, Pre-Test, Post-Test sin grupo control. La investigación se desarrolló siguiendo las directrices internacionales sobre experimentos con sujetos humanos descritas en el Código de Nuremberg y en la Declaración de Helsinki. Al tratarse de un estudio educativo, fue autorizado por el Equipo Directivo; el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores del centro escolar.

Participantes

La muestra estuvo formada por 57 escolares pertenecientes a 8 colegios públicos que puntuaron por debajo del percentil 15, según el sistema de clasificación de la Batería de evaluación del movimiento Mabc-2 (Henderson et al., 2007). Las edades estaban comprendidas entre 5 y 6 años, en cuanto a la distribución sociodemográfica por género la muestra estuvo compuesta por 19 chicas (33.3%) (M_{edad} = 5,48 *DT* ± 0.56) y 38 chicos (66.7%) (M_{edad} = 5.62, *DT* ± 0.58).

Programa de Intervención

Se diseñó y aplicó un programa de IBM. La duración fue de 27 sesiones, de 40 minutos de duración, divididas en nueve semanas, tres veces por semana en sustitución del tiempo de recreo. Los contenidos generales trabajados fueron: i) patrones de desplazamiento homolaterales y cruzados, ii) control de objetos, iii) equilibrio estático y dinámico.

El contenido y la estructura de las sesiones de la IBM se diseñaron con el objetivo de generar situaciones de aprendizaje ricas (retos/desafíos óptimos) en las que los escolares percibieran una alta sensación de logro. Con este objetivo se propusieron tres situaciones de aprendizaje: i) exposición, en la que los escolares, tras una breve explicación, exploraban libremente los patrones de movimiento; ii) práctica de patrones motores, en la que las habilidades se integraban en contextos lúdicos; y iii) reto, en la que se diseñaba un contexto de aprendizaje colaborativo-competitivo.

Para promover el conocimiento de los escolares sobre el progreso realizado y cómo había interactuado con el entorno (elemento de tarea/juegos y sus compañeros) se estableció una dinámica verbal a través de preguntas sencillas tipo declarativo y procedimental, además de para profundizar en sus intereses (basadas en Contreras et al., 2017) (p.ej., ¿Qué tarea te gustó más?, ¿por qué? ¿cómo lo hiciste al principio y al final?).

Instrumentos

Sociograma. Se elaboró un cuestionario sociométrico siguiendo las pautas de (Moreno, 1962). Se formulaba a los participantes dos preguntas, una de carácter positivo, en la que se les pedía que indicaran tres compañeros con los que les gustaría jugar durante el recreo, y la pregunta contraria, de carácter negativo, en la que se les preguntaba "con qué niños o niñas no les gustaría jugar durante el recreo. Se registraba el número total de veces que se mencionaba a un niño o niña, un (1) si era en sentido positivo y un (-1) si era en sentido negativo.

Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI; Garalgordobil et al., 2014). Es un instrumento diseñado para evaluar problemas emocionales y de conducta en niños y niñas entre cinco y 12 años de edad. Se trata de un cuestionario multidimensional de Problemas de conducta compuesto por 10 ítems agrupados en dos constructos: Problemas internalizantes, Problemas externalizantes.

Batería de Evaluación del Movimiento para niños y niñas (Mabc-2; Henderson et al., 2007). Se trata de una prueba estandarizada y de administración individual que proporciona una evaluación de escolares con dificultades motrices. Está diseñada para escolares de cuatro a 16 y consta de ocho subpruebas divididas en tres dimensiones: Destreza Manual, Puntería y Atrape, y Equilibrio. Proporciona un sistema de clasificación basado en las puntuaciones obtenidas en cada dimensión, teniendo en cuenta el rango de edad. Los niños y niñas que puntúan por debajo del percentil 5 cumplen el criterio diagnóstico A de Trastorno de Coordinación, según los criterios establecidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM; APA, 2013).

Análisis de datos

Se evaluó la distribución de normalidad mediante el test ShapiroWil no ajustándose al supuesto de normalidad. Se calcularon los estadísticos descriptivos y se utilizó para comprobar las diferencias entre la evaluación pre-test y post-test la prueba de rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas. Para finalizar, se calculó el tamaño del efecto de las diferencias (d de Cohen) según criterios estadísticos establecidos por Cohen (Cohen, 1988): pequeño < 0.50; moderado 0.50 - 0.79; y grande ≥ 0.80.

Resultados

En las Tablas 1 y 2 se presentan los datos descriptivos de los participantes de cada grupo en las mediciones previas a la IBM (T1), posteriores a la IBM (T2).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos (medias y desviación **típica) de las** *medidas pre-test y post-test en conductas. Prueba de Wilconson*

		Pre-test	Post-test	Prueba de Wilconson	
		M(DT)	*M(DT)*	Z	d
Amigo positivo	Total	1.52 (1.23)	2.59 (1.39)	-4.34**	0.53
	Chicos	1.69 (1.20)	2.56 (1.46)	-2.97*	0.50
	Chicas	1.16 (1.10)	2.63 (1.26)	-3.42**	0.44
Amigo negativo	Total	3.73 (3.61)	1.67 (2.03)	-4.93**	0.50
	Chicos	3.10 (3.38)	1.90 (2.27)	-4.44**	0.54
	Chicas	1.84 (2.17)	1.21 (1.36)	-2.06	0.50

** *p <.05 M = Media; dt = Desviación Típica*

Tabla 2

Estadísticos descriptivos (medias y desviación **típica) de las** *medidas pre-test y post-test en conductas. Prueba de Wilconson*

		Pre-test	Post-test	Prueba de Wilconson	
		M(DT)	*M(DT)*	Z	d
Problemas Internalizantes	Total	3.03 (2.23)	2.36 (1.60)	-4.66**	.40
	Chicos	2.87 (2.49)	2.08 (1.42)	-4.24**	.40
	Chicas	3.36 (2.21)	2.94 (1.84)	-2.28**	.20
Problemas Externalizantes	Total	1.55 (1.49)	1.00 (1.70)	-6.46**	.60
	Chicos	1.69 (1.59)	1.00 (1.03)	-5.47**	.50
	Chicos	1.26 (1.24)	1.00 (1.45)	-3.42**	.30

** *p <.05 M = Media; DT = Desviación Típica*

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue evaluar el efecto de una IBM en escolares de 5 y 6 años, sobre la socialización, los problemas de comportamiento y la CM. Los resultados obtenidos son consistentes con las investigaciones que muestran que las intervenciones dirigidas al desarrollo de habilidades motrices pueden, además de contribuir a su desarrollo, mejorar la socialización de los escolares y su participación en actividades de juego (Stearns et al., 2019). Además, las intervenciones basadas en el movimiento son útiles para superar las limitaciones en el aprendizaje de habilidades motrices y mejorar las conductas de los escolares (Smyth y Anderson, 2001). Por otro lado, se ha

confirmado que los escolares con dificultades motrices tienen menos amigos, estos resultados son congruentes con los hallados en otros estudios previos (Blank et al., 2019; Izadi-Najafabadi et al., 2019). Sin embargo, aún no está claro si las dificultades motrices repercuten en los problemas emocionales o conductuales de los niños y niñas en edad preescolar o si estas asociaciones dependen de otros factores (Shirama et al., 2021). En conclusión el programa implementado ha mejorado significativamente todas las variables de estudio en el grupo de intervención.

Impacto y transferencia

Los resultados del estudio ponen en relieve la importancia y el potencial de la aplicación del programa de intervención dentro del contexto educativo. Por lo tanto, la EF tiene una oportunidad única para ofrecer a los niños y niñas una experiencia positiva practicando AF y, al hacerlo, fomentar el compromiso con esta a lo largo de sus vidas. Para ello, los investigadores y los responsables políticos deberían animar a los educadores y a los profesionales a ofrecer experiencias de EF de alta calidad a su alumnado (St John et al., 2021).

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª Ed.) (DSM- V). American Psychiatric Publishing

Blank, R., Barnett, A. L., Cairney, J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., Rosenblum, S., Smits-Engelsman, B., Sugdenm, D., Wilson, P., y Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology, 61*(3), 242-285. https://doi.org/10.1111/dmcn.14132

Boonekamp, G. M., Dierx, J. A., y Jansen, E. (2022). Shaping Physical Activity through. Facilitating Student Agency in Secondary Schools in the Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(15), 9028. https://doi.org/10.3390/ijerph19159028

Contreras, O. R., Arribas, S., y Gutiérrez, D. (2017). *Didáctica de la Educación Física por modelos para Educación primaria*. Síntesis.

Garalgordobil, M., y Maganto, C. (2014). SPECI. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil: descripción y datos psicométricos. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 319-328. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.618

Henderson, S. E., Sudgen, D. A., y Barnett, A. (2007). Movement Assessment Battery for Children-2 Second Edition (Movement ABC-2). The Psychological Corporation.

Izadi-Najafabadi, S., Ryan, N., Ghafooripoor, G., Gill, K., Zwicker, J. G. (2019). Participation of children with developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities, 84*, 75-84. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.011

Lee, K., Kim, Y. H., y Lee, Y. (2020). Correlation between motor coordination skills and emotional and behavioral difficulties in children with and without developmental coordination disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(20), 7362. https://doi.org/10.3390/ijerph17207362

Lopes, L., Santos, R., Coelho-e-Silva, M., Draper, C., Mota, J., Jidovtseff, B., y Agostinis-Sobrinho, C. (2021). A narrative review of motor competence in children and adolescents: what we know and what we need to find out. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(1), 18. https://doi.org/10.3390/ijerph18010018

Mancini, V. O., Rigoli, D., Roberts, L. D., Heritage, B., y Piek, J. P. (2018). The relationship between motor skills and psychosocial factors in young children: A test of the elaborated environmental stress hypothesis. *British Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 363-379. https://doi.org/10.1111/bjep.12187

Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de la sociometría*. Paidós.

Sánchez-Matas, Y., Gutiérrez, D., Hernández-Martínez, A., y Segovia, Y. (2022). Efecto de un programa de refuerzo motriz en alumnado con dificultades motrices y/o sociales. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 22*(1), 14-27. https://doi.org/10.6018/cpd.421831

Shahzad, N., y Jameel, H. T. (2022). Physical Activity and Literacy Interventions for Children with Developmental Coordination Disorder: Present and Future Preferences. *Journal of Educational Sciences, 9*(1), 01-16.

Shirama, A., Stickley, A., Kamio, Y., Nakai, A., Takahashi, H., Saito, A., Haraguchi, H., Kumazaki, H., y Sumiyoshi, T. (2022). Emotional and behavioral problems in Japanese preschool children with motor coordination difficulties: the role of autistic traits. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(6), 979-990. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01732-7

Smyth, M. M., y Anderson, H. I. (2001). Football participation in the primary school playground: The role of coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology, 19,* 369-373. https://doi.org/10.1348/026151000165760

St John, L., Dudley, D., y Cairney, J. (2021). A longitudinal examination of enjoyment of physical education in children with developmental coordination disorder through a physical literacy lens. Prospects, 50(1), 127-139. http://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09469-y

Stearns, J. A., Godley, J., Veugelers, P. J., Ekwaru, J. P., Bastian, K., Wu, B., y Spence, J. C. (2019). Associations of friendship and children's physical activity during and outside of school: *A social Network Study. SSM-Population Health, 7,* 100308. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.10.008

Yu, J. J., Burnett, A. F., y Sit, C. H. (2018). Motor skill interventions in children with developmental coordination disorder: a systematic review and meta-analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 99*(10), 2076-2099. https://doi.org/10.1016/j.apmr.2017.12.009

Evaluación del bienestar subjetivo desde una intervención educativa del *Moon Physical Education Program* en una Comunidad de Aprendizaje

Resumen

El objetivo del presente estudio fue evaluar el impacto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva, sobre la variable bienestar subjetivo en alumnado de Educación Primaria. La intervención se aplicó en horario lectivo en un centro educativo de titularidad pública de difícil desempeño, considerado una Comunidad de Aprendizaje. La muestra, que representa la totalidad del alumnado de Educación Primaria escolarizado en el centro, estuvo compuesta por un grupo experimental de 28 participantes de 10-14 años de edad (*M* = 10.19; *D*T= 1.39). Se utilizó un diseño cuasiexperimental con medidas repetidas pre-test y post-test sin grupo control. Para evaluar el bienestar subjetivo se utilizó las escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). Los resultados mostraron ganancias o cambios significativos en bienestar subjetivo. Estos hallazgos sugieren la idoneidad y viabilidad de esta intervención de Educación Deportiva para la mejora socioafectiva de alumnado en riesgo de desafección educativa.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje; educación primaria; educación deportiva; bienestar; exclusión socioeducativa

Abstract

The aim of this study was to evaluate the impact of an intervention based on the Sports Education model on the subjective well-being variable in primary school students. The intervention was applied during school hours in a public school of difficult performance, considered a Learning Community. The sample, which represents the entire primary school student body, consisted of an experimental group of 28 participants aged 10-14 years (M = 10.19; SD = 1.39). A quasi-experimental design was used with repeated measures pre-test and post-test with no control group. The PANAS scales of positive and negative affect for children and adolescents (PANASN) were used to assess subjective well-being. Results showed significant gains or changes in subjective well-being. These findings suggest the suitability and feasibility of this Sports Education intervention for the socio-affective improvement of students at risk of educational disaffection.

Keywords: learning community; primary education; sport education; welfare; socio-educational exclusion

Introducción

Una de las definiciones sobre educación emocional es la siguiente: "El proceso educativo planificado y desarrollado a través de programas, con carácter de prevención primaria inespecífica dirigido tanto a desarrollar la inteligencia emocional (IE) como las competencias socioemocionales (CSE) a corto, medio y largo plazo, y a potenciar el desarrollo integral de la persona, con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social." (Pérez-González, 2008, p. 527). Desde nuestro punto de vista, también debería desarrollarse mediante las programaciones didácticas de cada una de las materias y asignaturas que componen el currículo escolar.

En este sentido, existe un corpus teórico y empírico recogido en las dos últimas décadas que han evidenciado que tanto la IE como las CSE constituyen una ventajosa herramienta personal para lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional (Bisquerra et al., 2015). Asimismo, actualmente se están obteniendo algunas evidencias empíricas importantes acerca de la posibilidad de mejorar los niveles de IE a través de programas de educación socioemocional bien fundamentados teóricamente y bien estructurados. En este sentido, algunos metaanálisis y algunas revisiones sistemáticas concluyen que existe suficiente evidencia, pero todavía limitada, de que la IE puede ser mejorada a través de la educación en adultos (e.g., Hodzic et al., 2017; Mattingly y Kraiger, 2019; Pérez-González y Qualter, 2018). En cuanto a niños y adolescentes los resultados apuntan a mejoras en ajuste psicosocial y bienestar (e.g., Brackett et al., 2012; Cejudo, 2017; Rivers et al., 2013; Ruiz-Aranda et al., 2012), efectos positivos sobre el clima de aula (Hagelskamp, Brackett, Rivers y Salovey, 2013) aumento de la IE y la felicidad, así como disminución de síntomas psicosomáticos y de inestabilidad emocional (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017).

En este sentido, el objetivo principal de este simposio es describir algunos de los programas más innovadores sobre educación emocional y discutir los efectos encontrados en niños y adolescentes en España.

Método

Diseño

Investigación desarrollada mediante un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas (pre-test y post-test) sin grupo control.

Participantes

La muestra se obtuvo a través de un método de muestreo incidental no probabilístico y estuvo compuesta por 28 estudiantes. Todos los participantes (de minoría étnica) a una escuela de pública de difícil desempeño académico. Las edades estaban comprendidas entre 10 y 14 años (Edad Media (*M*) = 10.19; Desviación Típica (*DT*) = 1.39). En cuanto a la distribución sociodemográfica por género la muestra estuvo compuesta por 13 niños (46,43 %) y 15 niñas (53,57 %).

Instrumentos

Para evaluar la variable bienestar subjetivo, se utilizó la versión Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (Watson et al., 1988), validada en castellano por Sandín (Sandín, 2003). Se compone de 20 ítems y presenta una estructura bifactorial: afecto positivo (e.g., "me intereso por la gente o las cosas") y afecto negativo (e.g., "siento miedo") con 10 ítems para cada subescala. La escala consta de tres alternativas de respuesta, descritas éstas como: (1) «Nunca»; (2) «A veces»; y (3) «Muchas veces».

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases. Se diseñó la intervención educativa, basada en el MED, para el grupo experimental. En segundo lugar, se desarrolló la evaluación pre-test, administrando el instrumento de evaluación con descansos programados para evitar el cansancio del alumnado. En la tercera fase, se implementó en horario lectivo de educación física la intervención (MED). Por último, al finalizar la intervención educativa, se llevó a cabo la evaluación post-test, siguiendo el mismo procedimiento de descanso que en la segunda fase.

La investigación se desarrolló de acuerdo con el código ético de la UCLM siguiendo las directrices internacionales sobre experimentos con sujetos humanos descritas en el Código de Nuremberg y en la Declaración de Helsinki. Al tratarse de un estudio educativo, fue autorizado por el Equipo Directivo; el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores del centro escolar participante. Como requisito indispensable para participar en la investigación, se entregó al centro el consentimiento informado y se solicitó la autorización del padre/madre o tutor/a legal. Se respetó y garantizó los requisitos de confidencialidad ética de acuerdo con la naturaleza voluntaria y anónima de los participantes según los criterios de American Psychological Association (APA) (American Psychological Association [APA], 2019).

Programa de Intervención

La intervención educativa implementada en el grupo experimental en horario escolar, es una adaptación de la publicada por los autores Luna et al. (2020, 2021). Del mismo modo, fue desarrollada de acuerdo con las sugerencias propuestas por Hastie y Casey (Hastie & Casey, 2014) y se organizó acorde a las premisas esenciales del MED (Siedentop et al., 2020) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estructura de la Intervención Educativa

Stage	Sesiones	Modelo de Educación Deportiva (MED)
Introductoria	1-3	▪ Presentación audiovisual e introducción teórica al MED y al deporte seleccionado (ringo polaco). ▪ Asignación y distribución permanente (durante la intervención) en el alumnado de grupos de trabajo, así como, de los roles rotatorios de responsabilidad con objetivos comunes.

Pretemporada	4-8	▪ Sesiones prácticas: siempre se aplicará un calentamiento inicial y estiramiento final utilizando juegos reducidos y modificados (dirigidos por el alumnado con el rol de entrenador físico). ▪ Aprendizaje práctico, conocimiento inicial de habilidades técnicas y comprensión de destrezas tácticas del deporte. ▪ Entrenamientos para el campeonato formal (temporada) con partidos amistosos de ringo entre equipos (dirigidos por el rol de capitán). ▪ Se finaliza todas las sesiones prácticas con una asamblea comunicativa y reflexiva (entre el profesorado y alumnado participante) englobando: retroalimentaciones positivas; comunicación referencial positiva y escucha activa; comprensión del juego limpio; metodologías de aprendizaje-error.
Temporada	9-16	▪ Fabricación por parte del alumnado (autoconstrucción de recursos didácticos para el evento final) de trofeos, medallas, diplomas y galardones educativos. Todo ello gestionado por el rol de comité de eventos. ▪ Fase regular: competición educativa formal y real (formato liga deportiva Round Robin) con arbitraje oficial (dirigido por el rol de árbitro). ▪ Fase final: competición educativa formal y real (formato liga deportiva Round Robin) con arbitraje oficial (rol de árbitro).
Evento final	17	▪ Sesión festiva mediante una jornada de innovación educativa y deportiva. ▪ Entrega de los premios educativos (autoconstruidos). ▪ Evaluación continua y formativa.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el software estadístico SPSS, versión 24.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA, 2016). Se calculó la normalidad de las variables objeto de estudio con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, no ajustándose todas al supuesto de normalidad (análisis realizados con un intervalo de confianza del 95%). En segundo lugar, se calculó evidencias de fiabilidad mediante el coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach (α). En tercer lugar, para determinar los efectos de la intervención educativa se realizaron los siguientes análisis estadísticos: (1) análisis descriptivos (*M* = media; *DT* = desviación típica) en la fase pre-test y post-test; (2) para confirmar ganancias o cambios significativas en el grupo experimental, se realizó la prueba de Wilcoxon (*Z*) en la fase post-test. Para finalizar, se calculó el tamaño del efecto de las diferencias (*d* de Cohen) según criterios estadísticos establecidos por Cohen (Cohen, 1988): *pequeño* < 0.50; *moderado* 0.50 - 0.79; y *grande* ≥ 0.80.

Resultados

Los resultados en la fase post-test evidenciaron en el grupo experimental: (a) un aumento significativo en afecto positivo con un tamaño del efecto grande (*d* = 0.80); y (b) una disminución significativa en afecto negativo con un tamaño del efecto grande (*d* = 1.14) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Medias (M); Desviaciones Típicas (DT) de la Medidas Pre-test y Post-test en Grupo Experimental; Prueba de Wilcoxon (Z); y Tamaño del Efecto para las Diferencias en las Medias (*d* de Cohen).

	Pre-test	Post-test		Prueba de Wilconson	
Variables	*M(DT)*	*M(DT)*	Z	*p*	d
Afecto positivo (BS)	16.08(2.26)	20.00(6.51)	2.647	0.008	0.80
Afecto negativo (BS)	21.46 (2.47)	18.23 (3.15)	-3.456	0.001	1.14

Nota: M = media; DT =Desviación Típica; BS = Bienestar Subjetivo.

Discusión

En el presente estudio se evaluaron los efectos de una intervención escolar basada en el MED en niños/as sobre el bienestar subjetivo (afecto positivo y afecto negativo). En primer lugar, los resultados obtenidos mostraron que la intervención estimuló en el grupo experimental ganancias en bienestar subjetivo, con un incremento significativo del afecto positivo y una disminución significativa del afecto negativo. Estos resultados son congruentes con los obtenidos en otros estudios previos, que constatan la eficacia de este tipo de intervenciones educativas, basadas en el MED, en la dimensión afectiva del bienestar, mostrando mejoras en afecto negativo e inteligencia emocional rasgo (Luna et al., 2019) y afecto positivo (Luna, Rodríguez-Donaire, et al., 2020). El incremento en la infancia de hábitos de vida saludable, a través de experiencias escolares físicas y deportivas, deberían ser un objetivo clave de las instituciones comunitarias y educativas para promover el bienestar (Halliday et al., 2019; Rodríguez-Ayllon et al., 2019; Rougeaux et al., 2020).

Conclusiones

Los resultados obtenidos sugieren la idoneidad de la intervención para la mejora del bienestar subjetivo en alumnado con situaciones de desventajas socioculturales. Además, estos resultados ofrecen interesantes implicaciones pedagógicas: (a) para el profesorado, el programa se brinda como una herramienta eficaz y con resultados contrasta-dos; (b) para el alumnado, la intervención promueve una salud mental positiva y favorece el desarrollo integral de la personalidad, en contextos educativos desfavorecidos.

Referencias Bibliográficas

Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2018). Understanding the priorities of Australian Secondary Schools through an analysis of their mission and vision statements. *Educational Administration Quarterly*, *54*(2), 249–274. https://doi.org/10.1177/0013161X18758655

American Psychological Association [APA]. (2019). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* https://www.apa.org/ethics/code/index

Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). What actually differs between Traditional Teaching and Sport Education in students' learning outcomes? A critical systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, *20*(1), 110–125. https://www.jssm.org/jssm-20-110.xml%3EFulltext

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación [Emotional intelligence in education]*. Síntesis.

Breslin, G., & Leavey, G. (2019). *Mental health and well-being interventions in sport: Research, theory and practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315147703

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, *12*(1), 65–82.

Cohen, J (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*; 2nd ed.; L. Erlbaum Associates: Hillsdale, N.J, 1988; ISBN 978-0-8058-0283-2.

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2018). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, *25*(4), 1056–1074. https://doi.org/10.1177/1356336X18797363

González-Víllora, S., Sierra-Díaz, M. J., Pastor-Vicedo, J. C., & Contreras-Jordán, O. R. (2019). The way to increase the motor and sport competence among children: The contextualized sport alphabetization model. *Frontiers in Physiology*, *10*, 569. https://doi.org/10.3389/fphys.2019.00569

Halliday, A. J., Kern, M. L., & Turnbull, D. A. (2019). Can physical activity help explain the gender gap in adolescent mental health? A cross-sectional exploration. *Mental Health and Physical Activity*, *16*, 8–18. https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2019.02.003

Hamilton, A., Charlie, F., & Justin, R. (2016). A systematic review of the mental health impacts of sport and physical activity programmes for adolescents in post-conflict settings. *Journal of Sport for Development*, *4*(6), 44–59.

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, *33*(3), 422–431. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141

Kao, C. C. (2019). Development of team cohesion and sustained collaboration skills with the Sport Education Model. *Sustainability*, *11*(8), 2348. https://doi.org/10.3390/su11082348

Kern, L., Mathur, S. R., Albrecht, S. F., Poland, S., Rozalski, M., & Skiba, R. J. (2017). The Need for school-based mental health services and recommendations for implementation. *School Mental Health*, *9*(3), 205–217. https://doi.org/10.1007/s12310-017-9216-5

Luna, P., Cejudo, J., Piqueras, J. A., Rodrigo-Ruiz, D., Bajo, M., & Pérez-González, J.-C. (2021). Impact of the MooN Physical Education Program on the socio-emotional competencies of preadolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(15), Article 15. https://doi.org/10.3390/ijerph18157896

Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the Sport Education model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(10), 1821. https://doi.org/10.3390/ijerph16101821

Luna, P., Guerrero, J., Rodrigo-Ruiz, D., Losada, L., & Cejudo, J. (2020). Social competence and peer social acceptance: Evaluating effects of an educational intervention in adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1305. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01305

Luna, P., Rodríguez-Donaire, A., Rodrigo-Ruiz, D., & Cejudo, J. (2020). Subjective well-being and psychosocial adjustment: Examining the effects of an intervention based on the Sport Education model on children. *Sustainability*, *12*(11), 4570. https://doi.org/10.3390/su12114570

Metzler, M. W. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3th ed.). Routledge.

Rodríguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B., & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, *49*(9), 1383–1410. https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5

Rougeaux, E., Hope, S., Viner, R. M., Deighton, J., Law, C., & Pearce, A. (2020). Is mental health competence in childhood associated with health risk behaviors in adolescence? Findings from the UK millennium cohort study. *Journal of Adolescent Health*, *67*(5), 677–684. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.04.023

Sadler, K., Vizard, T., Ford, T., Marcheselli, F., Pearce, N., Mandalia, D., Davis, J., Brodie, E., Forbes, N., Goodman, A., Goodman, R., & McManus, S. (2018). Mental health of children and young people in England, 2017. In *NHS digital*.

Sandín, B. (2003). Escalas Panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *8*(2), Article 2. https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953

Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to Sport Education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can we motivate students to practice physical activities and sports through models-based practice? A systematic review and meta-analysis of psychosocial factors related to physical education. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2115. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02115

Programa de Educación Emocional Dulcinea/Jane Austen para adolescentes: Fundamentación, contenidos y metodología[20]

Resumen

El objetivo de la presente comunicación es exponer la fundamentación teórica, los contenidos y la metodología del programa de educación emocional Dulcinea/Jane Austen para adolescentes. Este programa está dirigido a alumnado entre 12 y 17 años. El programa de educación emocional Dulcinea/Jane Austen está basado en una integración de algunos de los modelos teóricos de la inteligencia emocional, que actualmente cuentan con más respaldo científico. El programa de educación emocional tiene tres objetivos principales: a) Favorecer el desarrollo emocional del alumnado, mejorando las facetas que incluye la IE; b) Promover la adaptación social del alumnado; c) Mejorar la adaptación escolar del alumnado. Además, se indican una serie de recomendaciones metodológicas para que el programa sea desarrollado por el profesorado-tutor. En conclusión, se enfatiza la importancia de diseñar, desarrollar y evaluar programas de educación emocional en la adolescencia.

Palabras clave: adolescentes, inteligencia emocional, programas.

Abstract

The aim of this paper is to present the theoretical basis, contents and methodology of the Dulcinea/Jane Austen emotional education programme for adolescents. This programme is aimed at students between 12 and 17 years of age. The Dulcinea/Jane Austen emotional education programme is based on an integration of some of the most scientifically supported theoretical models of emotional intelligence. The emotional education programme has three main objectives: a) To favour the emotional development of students, improving the facets included in EI; b) To promote the social adaptation of students; c) To improve the school adaptation of students. In addition, a series of methodological recommendations are given for the programme to be developed by the teacher-tutor. In conclusion, the importance of designing, developing and evaluating emotional education programmes for adolescents is emphasised.

Keywords: adolescents, emotional intelligence, programmes.

Introducción

Debido a la creciente investigación en los últimos años sobre emociones y procesos afectivos en numerosos modelos de psicología y de comportamiento humano, un amplio colectivo de científicos ha sugerido que tras haber superado la era del conductismo, y del cognitivismo, nos encontramos en el crecimiento de "la era del afectivismo" (Dukes et al., 2021)

Diversas investigaciones sobre la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje se centran en el papel de la inteligencia emocional (Cejudo & López-Delgado, 2017; Fiorilli et al., 2019; Mérida-López et al., 2019; Uitto et al., 2015).

En la literatura científica, la inteligencia emocional se considera una "capacidad" similar a la inteligencia cognitiva que involucra el procesamiento cognitivo de la información emocional (J. D. Mayer et al., 2016) o un "rasgo de personalidad" que involucra una constelación de autopercepciones emocionales ubicadas en los niveles inferiores de jerarquías de personalidad (Petrides & Furnham, 2001). La diversidad de modelos de inteligencia emocional puede hacernos pensar que existen diferentes posturas, pero verdaderamente los modelos no son contradictorios sino complementarios (Ciarrochi et al., 2000). En síntesis, la inteligencia emocional se refiere a las diferencias individuales en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y las de los demás (Brasseur et al., 2013).

Es indudable que la educación emocional debe formar parte de ese denominado desarrollo integral de la personalidad del alumnado y es en este marco en el que presentamos nuestro trabajo de investigación cuya

20 El presente trabajo está financiado y enmarcado en un Proyecto Nacional correspondiente a la convocatoria 2020 de Proyectos I+D+i 2020 (PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033 (PID2020-115624RA-I00)).

finalidad principal finalidad es diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro de educación secundaria cuyos fundamentos se incardinan en una integración de los modelos teóricos de la inteligencia emocional que actualmente cuentan con más respaldo científico.

Método

Diseño del programa

El programa de educación emocional "Dulcinea" está basado en una integración de algunos de los modelos teóricos de la inteligencia emocional, que actualmente cuentan con más respaldo científico (véase en la figura 1):

a) Modelo circular de la inteligencia emocional rasgo (Petrides & Furnham, 2001).
b) Modelo jerárquico de cuatro ramas de inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997).
c) Modelo tripartito de competencia emocional (Mikolajczak et al., 2008).

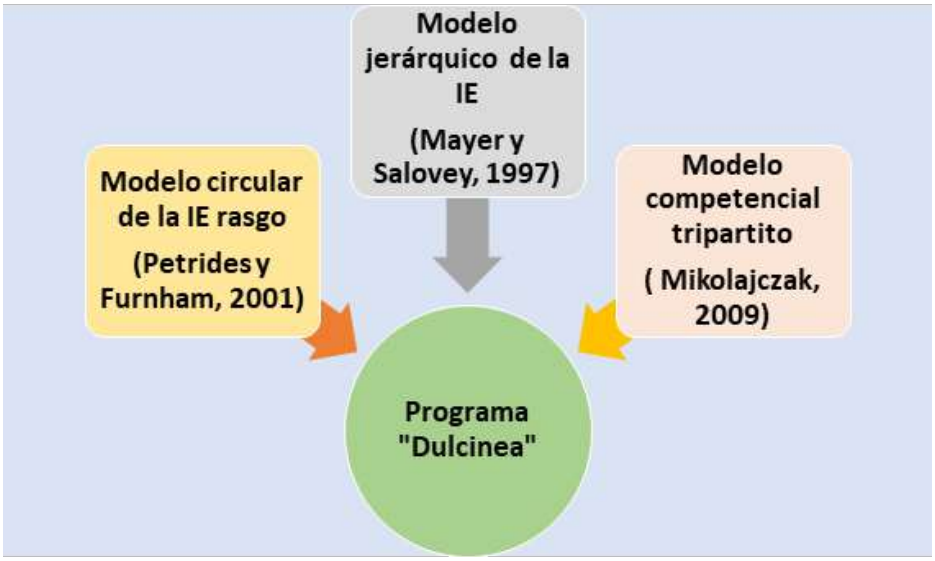


Figura 1
Modelos teóricos que fundamentan teóricamente el programa de educación emocional "Dulcinea".

Por lo tanto, los objetivos, contendidos, actividades, técnicas y procedimientos de intervención del programa de educación emocional "Dulcinea" intentan recoger el amplio dominio muestral de la inteligencia emocional desde los planteamientos teóricos, anteriormente citados.

Objetivos del programa

El presente programa de educación emocional tiene tres objetivos principales:

1. Favorecer el desarrollo emocional del alumnado, mejorando las facetas que incluye la IE.
2. Promover la adaptación social del alumnado.
3. Mejorar la adaptación escolar del alumnado.

Contenidos del programa

Este programa está dirigido a alumnado entre 12 y 17 años. El programa incluye sesiones donde se explicitan, tanto el título, como los objetivos de las diferentes sesiones. La propuesta que presentamos para su aplicación ha sido planificada para que sea desarrollada por los profesores-tutores de los grupos. Todas las actividades propuestas intentan propiciar la autorreflexión personal, el conocimiento y comprensión emocional propia y ajena, la empatía con las emociones de los otros y la regulación de las emociones, tanto en procesos intrapersonales como en las relaciones interpersonales. En su conjunto, las actividades que contiene el programa estimulan la comunicación interpersonal, la autoestima, el autoconocimiento, la confianza y la cohesión del grupo-clase.

Cuadro 1.
Resumen de algunas de las sesiones del programa.

TÍTULO DE LA SESIÓN	OBJETIVOS
Introducción al programa	-Motivar a los alumnos para que sigan el programa con interés y participación.
Comprensión emocional	-Conocer los tipos de emociones y sus clasificaciones.
Percepción emocional	-Comprender mejor las causas que producen las diferentes emociones.
Autoestima	-Reflexionar sobre la importancia que tiene la visión sobre nosotros mismos, en nuestra vida.
Automotivación	-Fomentar el autoconocimiento, tanto de nuestras limitaciones como de nuestras posibilidades.
Diario emocional	-Fomentar el autoconocimiento emocional.
Optimismo rasgo	-Comprender que los aspectos negativos y el sufrimiento tienen un objetivo positivo: aprender y a madurar.
Felicidad rasgo	-Facilitar la reflexión de los alumnos en torno a su percepción personal de la felicidad.
Habilidades de relación	-Desarrollar en los participantes destrezas y habilidades para una adecuada comunicación interpersonal.
Asertividad	-Expresar lo que queremos, sentimos y pensamos sin herir los sentimientos de la otra persona.
Regulación emocional I	-Reconocer los rasgos comportamentales identificativos más importantes de la ansiedad y el estrés.
Regulación emocional II	-Reconocer los rasgos comportamentales identificativos más importantes el enfado/ira/cólera.

Criterios metodológicos y técnicas utilizadas

Garaigordobil (2006) señala que, para facilitar la aplicación de programas en el contexto educativo, con un grupo concreto, es necesario tener en cuenta una serie de recomendaciones metodológicas y, además, implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Las variables constantes para la administración de esta experiencia han sido las siguientes:

- **Constancia intersesional**: Sería conveniente llevar a cabo una sesión de intervención semanal de 1 hora de duración a lo largo de todo el curso escolar.
- **Constancia espacio-temporal**: La experiencia se realiza en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula del grupo. En nuestro caso y, tal y como hemos señalado anteriormente coincidiendo con la hora dedicada a la tutoría.
- **Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención**: Las sesiones son dirigidas siempre por el profesor-tutor del grupo, durante todo el curso escolar.
- **Constancia de la estructura o formato de la sesión**: La sesión comienza con una breve descripción de los objetivos de la sesión, posteriormente se realizan las actividades propuestas. La sesión concluye con una breve evaluación de la sesión.

En cuanto a las técnicas con las que se trabajan las diferentes sesiones podemos destacar:

- Las dramatizaciones, escenificaciones o role-playing,
- Pequeños grupos de discusión.
- La utilización del cine y la música.
- La utilización de las artes en general.

- La técnica del torbellino de ideas, "Brainstorming" o tormenta de ideas.
- La reflexión individual.
- Otras como el modelado, el entrenamiento en la solución de problemas o la reestructuración cognitiva.

Conclusiones

La inteligencia emocional con el paso de los años ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un emocionante campo de estudio.

Multitud de investigaciones han corroborado que la inteligencia emocional encuadra las habilidades necesarias para llevar a cabo un mayor éxito profesional con unas mejores condiciones y estrategias (Castillo-Gualda et al., 2017).

Como conclusión nos gustaría destacar que cada vez más, estamos convencidos que cualquier experiencia innovadora que pretenda promover el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales en la escuela debería tener en cuenta las conclusiones derivadas de la investigación, y además ir acompañada de estudios de evaluación de programas sólidamente fundamentados, diseñados y desarrollados (Pérez-González et al., 2022).

Referencias bibliográficas

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLOS ONE*, *8*(5), e62635. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *15*(43), 641-664. https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068

Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Educational Psychology*, *23*(1), 29-36. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. 23.

Dukes, D., Abrams, K., Adolphs, R., Ahmed, M. E., Beatty, A., Berridge, K. C., Broomhall, S., Brosch, T., Campos, J. J., Clay, Z., Clément, F., Cunningham, W. A., Damasio, A., Damasio, H., D'Arms, J., Davidson, J. W., de Gelder, B., Deonna, J., de Sousa, R., … Sander, D. (2021). The rise of affectivism. *Nature Human Behaviour*, *5*(7), Article 7. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology*, *10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743

Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil: Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, individuo y sociedad, ISSN 1131-5598, Nº 18, 2006, pags. 7-28*, *18*. https://doi.org/10.5209/ARIS.6638

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates: *Emotion Review*. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422

Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Sentir ilusión por el trabajo docente: Inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, *15*, 67-76. https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186

Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences*, *44*(6), 1356-1368. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.12.004

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*(6), 425-448. https://doi.org/10.1002/per.416

Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, *50*, 124-135. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008

Promoviendo la adaptación socioescolar en adolescentes mediante el programa Dulcinea/Jane Austen[21]

Resumen

En las últimas décadas, cada vez son más y más elevados los niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar detectados en el alumnado en etapas educativas tempranas (Puertas-Molero et al., 2020). Diversas revisiones de la investigación científica concluyen que la competencia emocional constituye un recurso personal esencial para el bienestar y el rendimiento académico estudiantil (Arrivillaga & Extremera, 2020; Extremera et al., 2019; MacCann et al., 2020)2020. Por tanto, el entrenamiento de competencias emocionales podría ser una herramienta útil y preventiva que puede facilitar el ajuste emocional del alumnado (Guil & Gil-Olarte Márquez, 2021).

El objetivo principal del presente estudio es la mejora de la adaptación socioescolar del alumnado en la etapa de Educación Secundaria, mediante el programa de Educación Emocional "Dulcinea". Los objetivos específicos del presente estudio son: (1) disminuir los niveles de agresividad del alumnado tras la aplicación del programa de Educación Emocional Dulcinea.; (2) disminuir los niveles de hiperactividad del alumnado tras la aplicación del programa de Educación Emocional Dulcinea. Los participantes en el estudio fueron 507 alumnos. El 57.6 % de la muestra son chicas, mientras el 42.4 % son chicos. La edad media de los participantes es 16.17 (DT= 1.95). Se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest. Se evaluaron las siguientes variables: agresividad e hiperactividad del alumnado percibida por el profesorado. El instrumento utilizado para la evaluación de las variables es la versión española de González et al. (2004) del Behavior Assessment System for Children and Adolescents (BASC, Reynolds & Kamphaus, 2004). En concreto, se utilizó el BASC-T3 (cuestionario para tutores). Los resultados han confirmado que existen diferencias significativas en las variables de estudio, disminuyendo los niveles de agresividad e hiperactividad (BASC-T3) del grupo que participó en el programa de Educación Emocional Dulcinea.

Estos resultados sugieren que el programa de Educación Emocional Dulcinea puede ser eficaz mejorando la adaptación socioescolar del alumnado. Por ello, sería interesante fomentar la formación del profesorado como facilitador para el desarrollo de programas de Educación Emocional en el contexto educativo. Por otro lado, la presente investigación enriquece la literatura científica existente demostrando que los programas de educación emocional pueden ser desarrollados en el contexto educativo con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Luna et al., 2021; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Palabras clave: educación emocional, alumnado, agresividad, hiperactividad

Abstract

In recent decades, the levels of stress, anxiety and school failure detected in students in early educational stages are increasingly higher and higher (Puertas-Molero et al., 2020). Several reviews of scientific research conclude that emotional competence constitutes an essential personal resource for student well-being and academic performance (Arrivillaga & Extremera, 2020; Extremera et al., 2019; MacCann et al., 2020). Therefore, emotional competency training could be a useful and preventive tool that can facilitate the emotional adjustment of the student body (Guil & Gil-Olarte Márquez, 2021).

The main objective of this study is to improve the socio-school adaptation of students in the Secondary Education stage, by means of the Emotional Education program "Dulcinea". The specific objectives of this study are: (1) to reduce the levels of aggressiveness of the students after the application of the Emotional Education Dulcinea program; (2) to reduce the levels of hyperactivity of the students after the application of the Emotional Education Dulcinea program. The participants in the study were 507 students. The 57.6 % of the sample were girls, while 42.4 % were boys. The mean age of the participants was 16.17 (SD= 1.95). A quasi-experimental pretest-posttest repeated measures design was used. The following variables were evaluated: aggressiveness and hyperactivity of the students as perceived by the teachers. The instrument used to evaluate the variables was the Spanish version of the Behavior Assessment System for Children and Adolescents (BASC, Reynolds & Kamphaus, 2004) by González

21 El presente trabajo está financiado y enmarcado en un Proyecto Nacional correspondiente a la convocatoria 2020 de Proyectos I+D+i 2020 (PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033 (PID2020-115624RA-I00)).

et al. (2004). Specifically, the BASC-T3 (questionnaire for guardians) was used. The results have confirmed that there are significant differences in the study variables, decreasing the levels of aggressiveness and hyperactivity (BASC-T3) in the group that participated in the Dulcinea Emotional Education program.

These results suggest that the Dulcinea Emotional Education program can be effective in improving the socio-school adaptation of students. Therefore, it would be interesting to promote teacher training as a facilitator for the development of Emotional Education programs in the educational context. On the other hand, the present research enriches the existing scientific literature by demonstrating that emotional education programs can be developed in the educational context with the aim of contributing to the integral development of the students' personality (Luna et al., 2021; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Keywords: emotional education, students, aggressiveness, hyperactivity.

Introducción

Diversas revisiones de la investigación científica concluyen que la competencia emocional constituye un recurso personal esencial para el bienestar y el rendimiento académico estudiantil (Arrivillaga & Extremera, 2020; Extremera et al., 2019; MacCann et al., 2020)2020.

Cada vez son más y más elevados los niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar detectados en etapas educativas tempranas (Puertas-Molero et al., 2020). El entrenamiento de competencias emocionales son una herramienta preventiva que puede facilitar el ajuste emocional (Guil & Gil-Olarte Márquez, 2021).

El aprendizaje social y emocional es una cuestión de interés global para la mejora del desarrollo integral, de la salud y del bienestar, reconocido por instituciones como la Organización Mundial de la Salud (Martínez-Saura et al., 2022). Asimismo, el repertorio de instrumentos estandarizados conocidos por los orientadores para evaluar el desarrollo emocional es muy restringido, y un importante porcentaje de orientadores reconoce necesidad de formación en esta cuestión (García-Diego et al., 2018).

La finalidad de nuestra investigación mejorar la adaptación socioescolar de los adolescentes mediante el programa de educación emocional "Dulcinea". Los objetivos del presente estudio son: (1) disminuir los niveles de agresividad del alumnado del grupo de intervención, percibidos por el profesorado, tras la aplicación del programa de Educación Emocional Dulcinea.; (2) disminuir los niveles de hiperactividad del alumnado del grupo de intervención, percibidos por el profesorado en el alumnado del grupo de intervención, tras la aplicación del programa de Educación Emocional Dulcinea.

En consecuencia, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H1): el grupo de intervención mostrará una disminución en los niveles de agresividad, percibidos por el profesorado, tras la aplicación del programa de Educación Emocional Dulcinea.

Hipótesis 2 (H2): el grupo de intervención mostrará una disminución en los niveles de hiperactividad, percibidos por el profesorado, tras la aplicación del programa de Educación Emocional Dulcinea.

Método

Muestra

La muestra total de participantes está compuesta por 507 alumnos. El alumnado pertenece a dos centros educativos de titularidad pública de Enseñanza Secundaria de la provincia de Toledo, situado en una zona rural en la comarca de La Mancha. El alumnado fue seleccionado mediante muestreo no probabilístico incidental o de conveniencia. El 57.6 % de la muestra son chicas, mientras el 42.4 % son chicos. La edad media de los participantes es M = 16.17 con una DT= 1.95. Del total de la muestra, 215 alumnos pertenecen al grupo de intervención suponiendo el 42.41% de la muestra, mientras que 292 alumnos pertenecen al grupo control que suponen el 57.59% de la muestra.

Instrumentos

Behavior Assessment System for Children and Adolescents (BASC, Reynolds & Kamphaus, 2004). En este trabajo se ha utilizado la versión española de González et al. (2004), en concreto el BASC-T3 (cuestionario para tutores). El sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes que consta de 137 ítems que describen conductas que pueden observarse en los adolescentes y jóvenes. Los ítems que componen la escala se puntúan en una escala formato tipo Likert de cuatro puntos (a=nunca; b=alguna vez; c= frecuentemente, d= casi siempre). Las instrucciones solicitan al tutor la elección de la respuesta que mejor describa cómo se ha comportado el/la adolescente en los últimos seis meses. Las escalas adaptativas miden el ajuste positivo. En estas escalas, la obtención de puntuaciones altas representa características positivas y deseables. Las escalas clínicas miden desajuste, representando características negativas o no deseables. La obtención de puntuaciones altas en éstas, indican un alto grado de inadaptación. En este estudio se ha utilizado las escalas desadaptativas: Agresividad (AGR): Tendencia a actuar de forma hostil; Hiperactividad (HIP): Tendencia a ser excesivamente activo y actuar sin pensar. La fiabilidad de las escalas del instrumento esta alrededor de .80 (Sánchez-Sánchez et al., 2016)Sistema de evaluación de niños y adolescentes, y analizar las evidencias de fiabilidad y validez que apoyan el uso de sus puntuaciones. El SENA es un sistema de evaluación comprehensivo, multifuente y multidimensional orientado a la identificación de los principales problemas emocionales y conductuales en niños y adolescentes (3 a 18 años.

Procedimiento

En primer lugar, la presente investigación cuenta con el aval de la Comisión de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEIS-646208-H2X8) enmarcada en un proyecto nacional de investigación (PID2020-115624RA-I00). Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

En segundo lugar, se procedió al contacto con el equipo directivo de los centros. La administración de los instrumentos fue en papel y tuvo carácter confidencial. Para la cumplimentación de los cuestionarios se requirió del consentimiento informado de las familias. En tercer lugar, todos los instrumentos se aplicaron en horario lectivo siguiendo las instrucciones de los manuales y las recomendaciones de los autores, así como las normas éticas básicas para la administración de pruebas psicopedagógicas. El procedimiento de aplicación de la batería de instrumentos de evaluación se llevó a cabo en una sesión de evaluación de 55 minutos, tanto en la fase pretest (tiempo 1) como en la fase postest 1 (tiempo 2). Así mismo, la sesión de evaluación estuvo supervisada por el profesor-tutor del grupo y por uno de los autores del presente trabajo.

Por último, se desarrollaron las sesiones del programa de Educación Emocional Dulcinea, en la hora de las tutorías, durante el curso académico. Después, de procedió a la aplicación de la batería de instrumentos de evaluación de la fase postest 1 (tiempo 2).

Resultados

Línea base del grupo control y experimental

Como puede observarse en la tabla 1, las variables de adaptación socioescolar: agresividad (AGR) e hiperactividad (HIP) no presentan diferencias significativas, de partida, entre el grupo de intervención y el grupo control.

Comparación del grupo control vs y grupo de intervención tras el desarrollo del programa “Dulcinea”

Puede observase en la tabla 1:

En primer lugar, en la puntuación de la variable agresividad: observamos en el grupo de intervención un descenso, en relación a la puntuación de agresividad (-2.88).

En segundo lugar, en la puntuación de la variable hiperactividad: en el grupo de intervención se observa un descenso de la puntuación de hiperactividad (-3.24).

Por último, observamos un tamaño del efecto grande en ambas variables (agresividad e hiperactividad) como podemos observar en las figuras 1 y 2.

Tabla 1.

Comparación de la eficàcia del programa Dulcinea en las variables: agresividad e hiperactividad

	TIEMPO 1				TIEMPO 2			
	Intervención	Control			Intervención	Control		
Variables	Media (DT)		F	*d*	Media (DT)		F	*d*
TR-AGR	48.08 (9.82)	50.58 (11.28)	$F_{(1,231)}$= 2.77	.24	45.20 (6.84)	55.76 (14.68)	$F_{(1,168)}$= 11.76**	.92
TR-HIP	48.23 (11.72)	49.36 (11.10)	$F_{(1,231)}$= .44	.10	44.99 (9.11)	54.88 (13.02)	$F_{(1,168)}$= 13.03**	.88

Notas: (1) † p < .05; ** p< .01; (2) TR (BASC-T3): Heteroinforme cumplimentado por los profesores-tutores: (AGR: Agresividad; HIP: Hiperactividad.

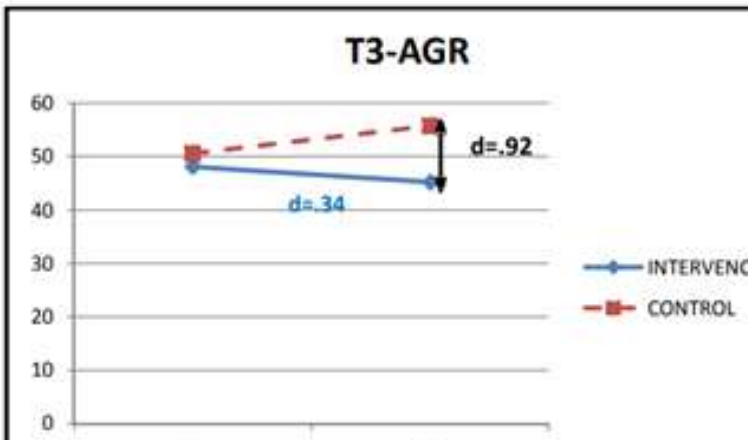


Figura 1

Representación gráfica en el grupo de intervención y control en la variable agresividad.

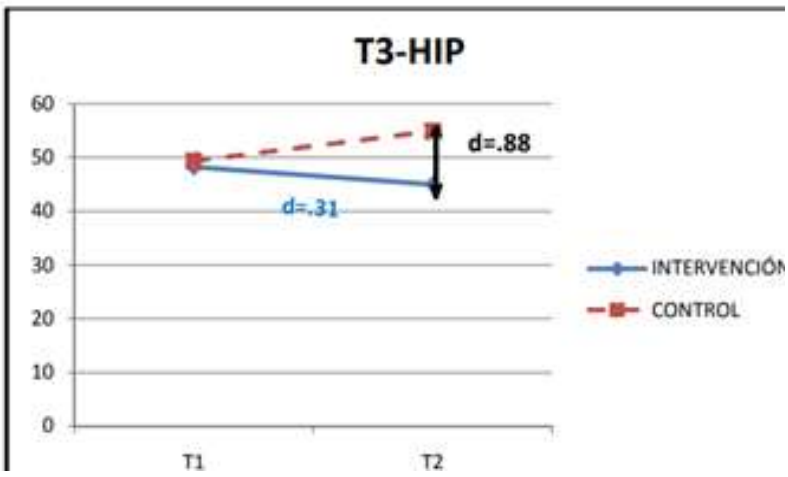


Figura 2

Representación gráfica en el grupo de intervención y control en la variable hiperactividad.

Discusión y conclusiones

El principal objetivo del presente trabajo ha sido la mejora de la adaptación socioescolar del alumnado grupo de intervención. Comparando el cambio que se ha producido en los alumnos y alumnas del grupo de intervención y

del grupo control, en las variables estudiadas, se han confirmado que existen diferencias significativas (ver Figura 1; Figura 2). Se puede observar:

En primer lugar, en la variable agresividad el grupo de intervención disminuye su media -2.88 mientras que el grupo control aumenta su media hacen en 5.18. Por tanto, hemos logrado confirmar la **H1.**

En segundo lugar, en la variable hiperactividad el grupo de intervención disminuye su media -3.24 mientras que el grupo control aumenta su media en 5.52. Se confirma, así la **H2.**

Estos resultados apuntan en la misma dirección que otros trabajos, que han evidenciado que los programas de educación emocional pueden promover el aumento de conductas sociales positivas y disminución de problemas de comportamiento y socioemocionales. Estos resultados se encuentran, tanto en programas en sentido laxo o amplio, aunque desarrollados la etapa de educación infantil y primaria (e.g., Beets et al., 2009; Jones et al., 2010; Reyes et al., 2012; Wilson & Lipsey, 2007) como en programas en sentido estricto, (Castillo et al., 2013; Cejudo Prado, 2015; Cobos-Sanchez et al., 2019; Luna et al., 2021; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019; Ramos Diaz et al., 2009).

Impacto y transferencia

En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que la implementación del programa Dulcinea en alumnado de Educación Secundaria puede mejorar su adaptación socioescolar. Por otro lado, la presente investigación enriquece la literatura científica existente demostrando que los programas de educación emocional pueden ser desarrollados en el contexto educativo con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de la personalidad del alumnado (Luna et al., 2021; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019).

Algunas de las implicaciones teóricas y prácticas del presente estudio son: a) en relación a la administración educativa, la incorporación del programa Dulcinea podría favorecer el desarrollo emocional del alumnado; b) con respecto al profesorado, la mejora de la adaptación socioescolar del alumnado podría prevenir futuras dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Arrivillaga, C., & Extremera, N. (2020). Evaluación de la Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia: Una Revisión Sistemática de Instrumentos en Castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, *55*(2). https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09

Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Snyder, F. J., Acock, A., Li, K.-K., Burns, K., Washburn, I. J., & Durlak, J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American Journal of Public Health*, *99*(8), 1438-1445. https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.142919

Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, *1*(2), 263-272. https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203

Cejudo Prado, J. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "Dulcinea" de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional*.

Cobos-Sanchez, L., Flujas-Contreras, J. M., & Gómez, I. (2019). Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar. *Psychology, Society & Education*, *11*(2), Article 2. https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.1927

Extremera, N. E., López, S. M., & Gómez, M. S. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 74-97.

García Diego, M. C., Castañeda López, E., & Mansilla Morales, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, *31*, 137-148.

González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC.* Madrid: TEA Ediciones.

Guil, R., & Gil-Olarte Márquez, P. (2021). *Inteligencia Emocional y Educación: Desarrollo de competencias socioemocionales* (pp. 189-215).

Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W. L. G., & Aber, J. L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social–emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *78*(6), 829-842. https://doi.org/10.1037/a0021383

Luna, P., Cejudo, J., Piqueras, J. A., Rodrigo-Ruiz, D., Bajo, M., & Pérez-González, J.-C. (2021). Impact of the MooN Physical Education Program on the Socio-Emotional Competencies of Preadolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(15), 7896. https://doi.org/10.3390/ijerph18157896

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(2), 150-186. https://doi.org/10.1037/bul0000219

Martínez-Saura, H.-F., Sánchez-López, M.-C., & Pérez-González, J.-C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, *42*, 9-33. https://doi.org/10.15581/004.42.001

Moreno-Gómez, A.-J., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social–emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, *10*(1), 111-121.

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. *Anales de Psicología*, *36*(1), 84-91. https://doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901

Ramos Diaz, N., Hernández, S. M., & Blanca Mena, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, *15*(2), 207-216.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 700-712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *BASC: Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes : manual*. TEA Ediciones.

Sánchez-Sánchez, F., Fernández Pinto, I., Santamaría, P., Carrasco Ortiz, M. Á., & Barrio Gándara, M. V. del. (2016). SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: Proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *3*(2), 23-34.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, *33*(2,Suppl), S130-S143. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011

SIMPOSIO

Investigación e innovación en Educación Ambiental y Sostenibilidad

Juan Carlos Tójar Hurtado[1]

[1] *Universidad de Málaga, España*

jctojar@uma.es

Resumen simposio

Investigación e innovación educativa van de la mano en la educación ambiental para la sostenibilidad. La Red temática de AIDIPE (RT-5) sobre Educación Ambiental y Sostenibilidad sigue la línea de otras redes y grupos de interés científico a nivel nacional e internacional (*Environmental and Sustainability Education Research*, ESER, SIG n#30 de la *European Educational Research Association*, *Environmental Education,* SIG n#33 de la *American Educational Research Association*, y la *Educational Leadership for an Equitable, Resilient, and Sustainable Future*, *International Research Network* de la *World Education Research Association*, entre otras). En este simposio sobre investigación e innovación se presentan cuatro proyectos de investigación e innovación educativa que son un buen ejemplo de ello. Desde la Universidad de Málaga se presenta un proyecto de investigación que promueve la formación en emprendimiento sostenible en la educación superior. En este proyecto, en el que trabajan de manera coordinada otras cinco universidades públicas (Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universidad de Córdoba, Universidad de Cádiz y Universidad Pablo de Olavide), se evalúan las competencias sobre emprendimiento y sostenibilidad al mismo tiempo que se promueven cambios e innovaciones educativas en el contexto de las aulas universitarias. Por su parte, la Universidad de Valencia nos presentan una investigación que ha elaborado un modelo de evaluación del impacto social en visitantes y escolares que acuden al Oceanogràfic. La investigación supone la evaluación del impacto social ejercido por las acciones de interpretación-sensibilización realizadas en el proyecto Posidonia, con la finalidad de realizar innovaciones y mejorar los programas de actuación futuros. Desde la Universidad Politécnica de Madrid, nos muestran la necesidad de evaluar los programas educativos para la acción climática dirigidos a los centros educativos que son organizados desde el ámbito público, privado y social. A través de un mapeo sistemático, la investigación desarrollada resulta fundamental para fortalecer proyectos de acción climática que sean integrables y complementarios a los currículos educativos. La investigación facilita la posterior creación de una alianza educativa para la acción climática que potencie sinergias entre los programas y un mayor alcance en los centros educativos. Finalmente, la Universidad de Granada nos presenta un proyecto innovador de formación a nivel de Máster en la formación de profesionales, investigadoras e investigadores en la educación ambiental para la sostenibilidad. El proyecto, desarrollado conjuntamente por ocho universidades públicas de Andalucía, incluye el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una metodología innovadora y coherente con la formación de profesionales dentro de la educación ambiental. Todos los proyectos e investigaciones incluidos en este simposio son referentes en innovación educativa y en investigación en la educación ambiental para la sostenibilidad. Sus resultados e impacto social hacen de ellos proyectos ejemplares para la necesaria transferencia social y educativa en este y otros ámbitos de la investigación e innovación educativas.

Palabras clave: Educación Ambiental*, Sostenibilidad, Innovación educativa, Proyecto de investigación, Evaluación de Programa*.

Abstract

Research and educational innovation go hand in hand in environmental education for sustainability. The AIDIPE Thematic Network (RT-5) on Environmental Education and Sustainability follows the line of other networks and scientific interest groups at national and international level (Environmental and Sustainability Education Research, ESER, SIG n#30 of the European Educational Research Association, Environmental Education, SIG n#33 of the American Educational Research Association, and Educational Leadership for an Equitable, Resilient, and Sustainable

Future, International Research Network of the World Education Research Association, among others). This symposium on research and educational innovation will present four research projects that are good examples of this. The University of Malaga presents a research project that promotes training in sustainable entrepreneurship in higher education. This project, in which five other public universities (the University of Granada, the University of Seville, the University of Cordoba, the University of Cadiz and the Pablo de Olavide University) work in a coordinated way, evaluates competences on entrepreneurship and sustainability, while promoting educational change and innovation at the level of university teaching. For its part, the University of Valencia has presented a research project that has developed a model for evaluating the social impact on visitors and schoolchildren who come to the Oceanogràfic. The research involves evaluating the social impact of the interpretation and awareness-raising activities carried out in the Posidonia project, with the aim of innovating and improving future action programmes. From the Universidad Politécnica de Madrid, they show us the need to evaluate the educational programmes on climate action aimed at educational centres organised by the public, private and social sectors. Through a systematic mapping, the research developed is fundamental to strengthen climate action projects that are integrated and complementary to educational curricula. The research facilitates the subsequent creation of an Educational Alliance for Climate Action, which promotes synergies between programmes and a greater reach in schools. Finally, the University of Granada presents an innovative training project at Master's level for the training of professionals and researchers in environmental education for sustainability. The project, developed jointly by eight public universities in Andalusia, includes project-based learning (PBL) as an innovative and coherent methodology for training professionals in environmental education. All the projects and research included in this symposium are benchmarks of educational innovation and research in environmental education for sustainability. Their results and social impact make them exemplary projects for the necessary social and educational transfer in this and other areas of educational research and innovation.

Keywords: Environmental education, Sustainability, Educational innovation, Research project, Program evaluation.

Introducción del Simposio

En este simposio se presentan cuatro proyectos que son buenos ejemplos de la conexión entre investigación e innovación para la educación ambiental y la sostenibilidad. Desde la Universidad de Málaga se presenta un proyecto de investigación que promueve la formación en emprendimiento sostenible en la educación superior. En este proyecto, en el que trabajan de manera coordinada otras cinco universidades públicas (Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universidad de Córdoba, Universidad de Cádiz y Universidad Pablo de Olavide), se evalúan las competencias sobre emprendimiento y sostenibilidad al mismo tiempo que se promueven cambios e innovaciones educativas en el contexto de las aulas universitarias. Por su parte, la Universidad de Valencia nos presentan una investigación que ha elaborado un modelo de evaluación del impacto social en visitantes y escolares que acuden al Oceanogràfic. La investigación supone la evaluación del impacto social ejercido por las acciones de interpretación-sensibilización realizadas en el proyecto Posidonia, con la finalidad de realizar innovaciones y mejorar los programas de actuación futuros. Desde la Universidad Politécnica de Madrid, nos muestran la necesidad de evaluar los programas educativos para la acción climática dirigidos a los centros educativos que son organizados desde el ámbito público, privado y social. A través de un mapeo sistemático, la investigación desarrollada resulta fundamental para fortalecer proyectos de acción climática que sean integrables y complementarios a los currículos educativos. La investigación facilita la posterior creación de una alianza educativa para la acción climática que potencie sinergias entre los programas y un mayor alcance en los centros educativos. Finalmente, la Universidad de Granada nos presenta un proyecto innovador de formación a nivel de Máster en la formación de profesionales, investigadoras e investigadores en la educación ambiental para la sostenibilidad. El proyecto, desarrollado conjuntamente por ocho universidades públicas de Andalucía, incluye el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una metodología innovadora y coherente con la formación de profesionales dentro de la educación ambiental. Todos los proyectos e investigaciones incluidos en este simposio son referentes en innovación educativa y en investigación en la educación ambiental para la sostenibilidad. Sus resultados e impacto social hacen de ellos proyectos ejemplares para la necesaria transferencia social y educativa en este y otros ámbitos de la investigación e innovación educativas.

Investigar e innovar en la docencia universitaria promoviendo el emprendimiento azul y la sostenibilidad [22]

Juan Carlos Tójar Hurtado [1]
Clotilde Lechuga Jiménez [1]
Juan José Arjona Romero [1]
[1] *Universidad de Málaga, España*
jctojar@uma.es

Resumen

Las universidades, atendiendo a demandas sociales y a requerimientos de organismos políticos y científicos, están realizando a nivel institucional una gran apuesta por el emprendimiento y la sostenibilidad. Estos esfuerzos que se visualizan a nivel institucional, no siempre llegan a las aulas a través de las asignaturas y planes de estudio de las diversas titulaciones. El proyecto que se presenta aquí evalúa y promueve la aplicación efectiva de competencias de emprendimiento azul (inspiradas en la economía azul) y la sostenibilidad en las asignaturas universitarias, independientemente de la titulación y el ámbito o rama de conocimiento. Para responder a los objetivos específicos del proyecto se planteó un diseño metodológico mixto, CUAN (cual)→CUAL, en tres fases. En la primera fase se analizaron, cuantitativa y cualitativamente, planes de estudio de todas las ramas de conocimiento de 9 universidades públicas (n_1 = 83). Las universidades participantes en la investigación son: Universidad de Almería (UAL), Universidad de Cádiz (UCA), Universidad de Córdoba (UCO), Universidad de Granada (UGR), Universidad de Huelva (UHU), Universidad de Jaén (UJA), Universidad de Málaga (UMA), Universidad Pablo de Olavide (UPO) y Universidad de Sevilla (US). En la segunda fase se construyeron, validaron y aplicaron dos herramientas a profesorado (n_2 = 92) y estudiantes (n_3 = 1412) para analizar hasta qué punto las competencias de emprendimiento azul y sostenibilidad se trabajan de manera específica en clase. A raíz de la participación en el proyecto, a través de las propias herramientas de evaluación, se promueve que el profesorado innove e introduzca cambios en sus asignaturas que permitan desarrollar elementos que contribuyan a educar en emprendimiento azul y sostenibilidad a sus estudiantes. En la tercera fase, aún por desarrollar, está previsto realizar estudios de caso y un análisis multicaso. En este trabajo se presentan solo algunos resultados que ilustran las dos primeras fases del proyecto: dimensiones que ya aparecen, y las que no, en planes de estudio, y algunos ítems extremos, tanto en relación al emprendimiento como a la sostenibilidad, que el profesorado y los estudiantes señalan que se trabajan en las aulas, frente a otros que no se desarrollan tanto. Por tanto, este proyecto analiza lo realizado en las aulas universitarias y promueve la formación del alumnado en el desarrollo de competencias, para iniciarlos en el conocimiento y la comprensión de los impactos -directos e indirectos- del cambio climático, y otros problemas socioambientales en sectores clave de la economía azul.

Palabras clave: Educación superior, Sostenibilidad, Emprendimiento, Competencia, Innovación educativa.

Abstract

Universities are making a strong institutional commitment to entrepreneurship and sustainability in response to societal demands and the requirements of political and scientific bodies. These efforts, which can be seen at the institutional level, do not always reach the classroom through the subjects and curricula of the various degree programmes. The project presented here evaluates and promotes the effective application of blue entrepreneurship competences (inspired by the blue economy) and sustainability in university subjects, regardless of the degree and the field or branch of knowledge. In order to achieve the specific objectives of the project, a mixed method design, CUAN (which)→CUAL, has been proposed in three phases. The first phase involved a quantitative and qualitative analysis of the curricula of all disciplines in 9 public universities (n_1 = 83). The universities involved in the research are University of Almeria (UAL), University of Cadiz (UCA), University of Cordoba (UCO), University of

22 Proyecto del Plan Estatal de Investigación "Evaluación de Competencias para el Emprendimiento Social y la Sostenibilidad-Azul (CASES-B) *Competences Assessment for Social Entrepreneurship and Sustainability-Blue*" Referencia: PID2020-114963RB-I00.

Granada (UGR), University of Huelva (UHU), University of Jaen (UJA), University of Malaga (UMA), University Pablo de Olavide (UPO) and University of Seville (US). In the second phase, two tools were constructed, validated and administered to teachers (n_2 = 92) and students (n_3 = 1412) to analyse the extent to which blue entrepreneurship and sustainability competences are specifically addressed in the classroom. As a result of participating in the project, through the assessment tools themselves, teachers will be encouraged to innovate and introduce changes in their subjects to develop elements that contribute to the education of their students in blue entrepreneurship and sustainability. The third phase, still to be developed, will include case studies and multi-case analysis. This paper presents only some results that illustrate the first two phases of the project: dimensions that already appear and those that do not appear in the curricula, and some extreme points, both in relation to entrepreneurship and sustainability, that teachers and students say are worked on in the classroom, as opposed to others that are not so developed. Therefore, this project analyses what is being done in university classrooms and promotes the training of students in the development of competences to initiate them in the knowledge and understanding of the direct and indirect impacts of climate change and other socio-environmental problems in key sectors of the blue economy.

Keywords: Higher education, Sustainability Entrepreneurship, Competence, Educational innovation.

Introducción

Las universidades, tanto en el ámbito nacional como internacional, han ido incorporando en los últimos años objetivos a nivel institucional relacionados con el emprendimiento (Strachan, 2018; Guerrero et al., 2016), y la sostenibilidad (CRUE, 2011; ONU, 2015; entre otros). Paralelamente, la Comisión Europea ha elaborado y publicado los marcos europeos de competencias de emprendimiento (*EntreComp*, McCallum et al., 2018) y de competencias verdes (*GreenComp*, Bianchi et al., 2022). Desarrollar objetivos de emprendimiento y sostenibilidad, compatibilizando esfuerzos con el resto de las metas y misiones de la Universidad, supone al menos dos retos. Por un lado, la necesidad de hacer compatibles objetivos que no siempre son complementarios. Por otro, está el desafío de que estos esfuerzos se desarrollen no solo a nivel institucional, sino también que se reflejen en los planes de estudio de las diversas titulaciones y que lleguen de manera efectiva a las asignaturas.

Para el primer reto, resulta imprescindible apostar por modelos de emprendimiento sostenible, dentro de paradigmas de nuevas economías alternativas como las economías del bien común (Aust et al., 2020), circular (Morseletto, 2020), verde (Dunlap, 2023), bioeconomía (Eversberg et al., 2023), azul (Lechuga-Jiménez et al., 2024; Poza-Vílchez et al., 2023), entre otras. Para el segundo reto, es preciso que los planes de estudio y las asignaturas de las diversas ramas y ámbitos de conocimiento formen a sus estudiantes en competencias de emprendimiento y de sostenibilidad. Esto último debiera suponer una verdadera innovación educativa, según la cual en las aulas universitarias se trabajen, junto a competencias específicas de cada asignatura, otras más transversales que tengan en cuenta aspectos fundamentales del emprendimiento sostenible.

El proyecto que se presenta aquí, se ocupa precisamente de responder a los dos retos señalados en el párrafo anterior. Se trata en el mismo de evaluar y promover la aplicación efectiva de competencias de emprendimiento azul (inspiradas en la economía azul) y la sostenibilidad en las asignaturas universitarias, sea cual sea el plan de estudio y el ámbito o rama de conocimiento.

Método

¿Cómo evaluar y, al mismo tiempo, promover que docentes universitarios de diferentes ramas de conocimiento, sin esperar a que los planes de estudio se modifiquen sustancialmente, trabajen en el aula con sus estudiantes competencias sobre emprendimiento azul y sostenibilidad? Para responder a esta pregunta de investigación se formularon unos objetivos específicos y planteó un diseño metodológico mixto, CUAN (cual)→CUAL, según la nomenclatura de Creswell y Plano Clark (2011).

En primer lugar, se planteó analizar cuantitativa y cualitativamente las competencias incluidas en los planes de estudio de diversas titulaciones de todas las ramas de conocimiento. Se seleccionaron planes de estudio de 9 universidades públicas (n_1=83) de las diversas ramas de conocimiento. Paralelamente se construyó y validó un registro para recopilar información sobre en qué medida las competencias de los planes de estudio contemplaban elementos de emprendimiento azul y sostenibilidad (Tójar-Hurtado y Estrada-Vidal, 2023). Información detallada

de la muestra y del procedimiento de recogida de datos puede encontrarse en Poza-Vílchez et al. (2023) y Lechuga-Jiménez et al. (2024).

En segundo lugar, se propuso analizar las prácticas docentes del profesorado de las diversas ramas de conocimiento relacionadas con el emprendimiento azul y la sostenibilidad. El objetivo específico en este caso no era solo realizar un diagnóstico de la situación, sino que además el profesorado tuviera un espacio para reflexionar, analizando posibilidades reales en su contexto, e introducir posibles cambios (innovaciones) en su docencia hacia el emprendimiento y la sostenibilidad. Para ello se seleccionó un número suficiente de asignaturas, de las diferentes ramas de conocimiento y de las universidades participantes (n_2 = 92), y se aplicaron a docentes y estudiantes (n_3= 1412) unos instrumentos validados previamente: RESCU (Velasco-Martínez et al, 2022) y RESAU (Martín-Jaime et al, 2021).

En tercer lugar (fase aún no realizada), está previsto llevar a cabo estudios de caso y un análisis multicaso en los que se conozcan en profundidad, cómo docentes de diversas universidades y grados dan respuesta a los retos que propone el emprendimiento azul y la sostenibilidad.

Resultados

Los resultados que ese están obteniendo de este proyecto son múltiples y variados, teniendo en cuenta la aplicación de varios instrumentos y la diversidad de muestras. En este trabajo se presentan solo algunos resultados que ilustran las dos primeras fases del proyecto. En la tabla 1 se recogen resultados de la primera fase. En ella aparecen las dimensiones más presentes (y menos) en los planes de estudio (n_1=83). Los resultados señalan dimensiones que ya se deben estar trabajando y otras que deberían tenerse en cuenta de cara a promover el emprendimiento azul y sostenible.

Tabla 1

Dimensiones más presentes y menos en los planes estudio de grados universitarios

	Dimensiones más presentes	Dimensiones más ausentes
Competencias	Autonomía y autoaprendizaje Comunicación eficaz Creatividad, innovación Gestión de situaciones complejas Iniciativa y proactividad Interpretar y gestionar emociones Pensamiento crítico Resolución de problemas Toma de decisiones Trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo	Aprender de la naturaleza Gestionar proyectos de manera sostenible Automotivación Establecer metas alcanzables Flexibilidad ante los cambios Búsqueda de oportunidades emprendedoras sostenibles Investigar asuntos del mundo real Motivar a otras personas Anticiparse a posibles impactos sociales o ambientales negativos Responder eficazmente ante situaciones de incertidumbre Seleccionar las mejores alternativas Superar adversidades / resiliencia Uso sostenible de recursos
Perspectivas / Enfoques / Criterios	Diversidad / Pluralidad Interdisciplinariedad /transdisciplinariedad Responsabilidad Social	Complejidad (interrelación de ecosistemas complejos Cultura de paz Enfoque de equidad (consideración de las poblaciones vulnerables) Formación integral Perspectiva de género Glocalización (pensar globalmente y actuar localmente) Holística Sostenibilidad Transversalidad

Valores	Derechos humanos Responsabilidad ética Implicación y compromiso	Conciencia ambiental Convivencia Democracia Empatía Esfuerzo individual Justicia Social
Contenidos	Digitalización (TIC)	Calidad ambiental Economía azul/verde u otras economías alternativas Economía circular Ecosistemas acuáticos (ríos, mares, océanos, etc.) Ecosistemas dependientes del agua Problemáticas asociadas al agua Alineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

En la figura 1 se recogen resultados de la segunda fase tras la aplicación de la herramienta RESCU (versión profesorado). En la gráfica se representan dos ítems extremos. En azul se muestra cómo el profesorado indica que trabaja en sus asignaturas (n_2 = 92), valores y actitudes para la sociedad (media = 3,33±0,78), mientras que, por otro lado, reconoce que no trata demasiado en sus clases (en rojo) el tema del acceso igualitario a las TIC (media = 1,83±1,36).

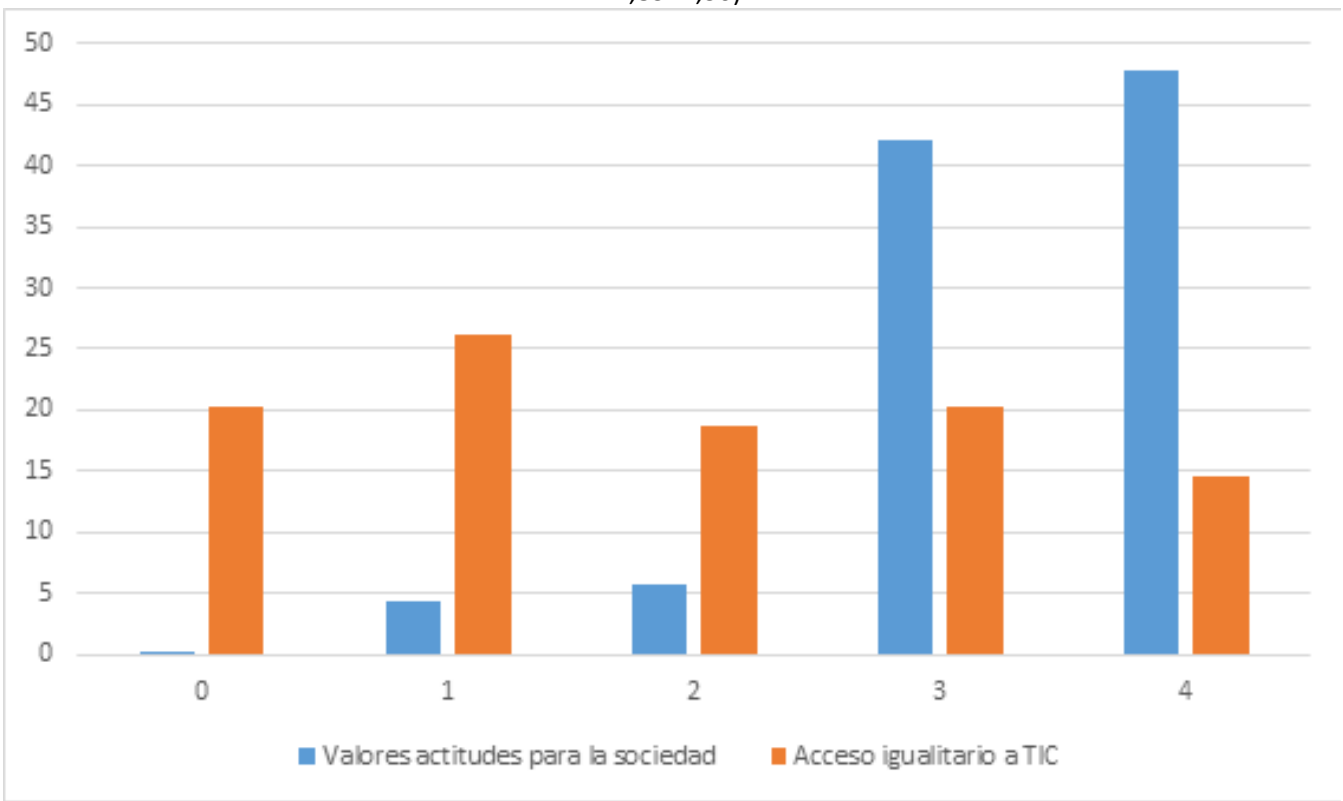


Figura 1

Representación gráfica de dos ítems extremos (porcentaje) del Registro de Evaluación de la Sostenibilidad en la Universidad (RESCU v. profesorado).

En la figura 2 se recogen otros resultados de la segunda fase tras la aplicación de la herramienta RESAU (versión estudiantes). En la gráfica se representan dos ítems extremos. En azul se muestra cómo el estudiantado indica que en las clases se trabaja la responsabilidad (media = 2,96±0,94), mientras que, por otro lado, señala en rojo que no trabajan demasiado cuestiones como el liderazgo (media = 2,13±1,27).

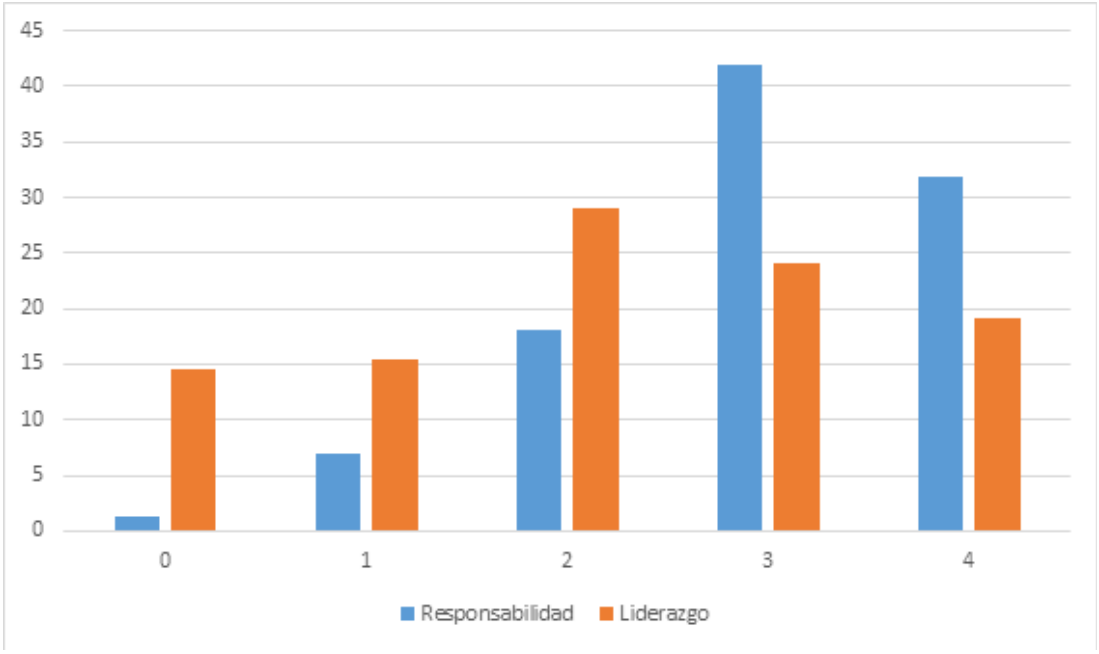


Figura 2

Representación gráfica de dos ítems extremos (porcentaje) del Registro de Emprendimiento Sostenible en las Aulas Universitarias (RESAU v. estudiantes).

Discusión y conclusiones

Los resultados anteriores son solo una pequeña muestra de los que, este proyecto de investigación, está produciendo. A partir de ellos, es posible observar lo que se está produciendo en las aulas universitarias, teniendo en cuenta las valoraciones del profesorado y su alumnado, y la puesta en marcha de planes de acción de mejora de algunos de los elementos que favorecen el emprendimiento azul y la sostenibilidad. Algunos de los resultados de esta investigación ya están siendo difundidos en otros foros y publicaciones (Martín-Jaime et al., 2021; Tójar-Hurtado y Estrada-Vidal, 2023; Velasco-Martínez, et al., 2022; Poza-Vílchez et al. 2023; Lechuga-Jiménez et al., 2024).

Este proyecto analiza lo realizado en las aulas universitarias y promueve la formación del alumnado en el desarrollo de competencias para iniciarlos en el conocimiento y la comprensión de los impactos -directos e indirectos- del cambio climático y otros problemas socioambientales en sectores clave de la economía azul. La sostenibilidad, el emprendimiento azul, y las competencias para promoverlo en la Universidad son cuestiones demandadas internacionalmente, por organismos supranacionales y por instituciones de Educación Superior (Strachan, 2018; Guerrero et al., 2016; CRUE, 2011; ONU, 2015).

Impacto y transferencia

El problema de investigación planteado tiene una aplicación nacional, pero también tiene una importante dimensión global. Tanto la sostenibilidad, como el emprendimiento azul son dos elementos de presente y de futuro en las políticas y planes nacionales e internacionales. Emprender focalizando en la economía azul y de una manera sostenible, pensando en preservar los recursos marinos y terrestres necesarios para la viabilidad del planeta, es la única opción para el futuro.

El desarrollo de competencias transversales y su adquisición efectiva a través de la promoción de la innovación, el emprendimiento y la formación del conocimiento científico son tareas pendientes en todas las universidades a nivel global. Hacerlo además con el acento puesto en la sostenibilidad y el emprendimiento azul asegura un alto impacto internacional de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Aust, I., Matthews, B., y Muller-Camen, M. (2020). Common Good HRM: A paradigm shift in Sustainable HRM?. *Human Resource Management Review*, 30 (3), 100705. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100705

Bianchi, G., Pisiotis, U. y Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (editores), EUR 30955 ES, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2022; ISBN 978-92-76-53205-7, doi:10.2760/094757, JRC128040.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. En M. Bacigalupo & Y. Punie (Eds.), EUR 30955 ES, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, pp. 978-92-76-53205-7, doi:10.2760/094757, JRC128040.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Thousand Oaks, Ca., Sage Publications.

CRUE (2011). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18 de abril de 2005. Texto revisado y actualizado, marzo de 2011.

Dunlap, A. (2023). The green economy as counterinsurgency, or the ontological power affirming permanent ecological catastrophe. *Environmental Science & Policy*, 139, 39-50.

Eversberg, D., Holz, J., & Pungas, L. (2023). The bioeconomy and its untenable growth promises: reality checks from research. *Sustainability Science*, 18(2), 569-582.

Guerrero, M., Urbano, D., Ramos, A.R., Ruiz-Navarro, J., Neira, I. y Fernández- Laviada, A. (2016). *Observatorio de Emprendimiento Universitario en España*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/20161201_Observatorio-de-Emprendimiento-Universitario_informe_web.pdf

Lechuga-Jimenez, C., Barroso, M.B., Alastor, E., & Tójar-Hurtado, J.C. (2024). Promoting social and blue entrepreneurship and sustainability skills in higher education by transversal competencies. *Cogent Education*, 11(1), 2309412. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309412

Martín-Jaime, J.J., Velasco-Martínez, L.C., y Tójar-Hurtado, J.C. (2021). Evaluación del aprendizaje universitario en competencias sobre emprendimiento azul y trabajo cooperativo. En A.B. Barragán, M.M. Molero, A. Martos, M.M. Simón, J.J. Gázquez, & M.C. Pérez-Fuentes (Coords.). *Innovación docente e investigación en educación: Nuevos enfoques en la metodología docente*. (pp. 947-955). Dykinson.

McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., & Price, A. (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen* (M. Bacigalupo & W. O'Keeffe Eds.). EUR 29105 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, pp. 978-92-79-79360-8, doi:10.2760/574864, JRC109128.

Morseletto, P. (2020). Targets for a circular economy. Resources, Conservation and Recycling, 153, 104553.

ONU (2015). Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Poza-Vilches, F., Arjona-Romero, J.J., & Martín-Jaime, J.J. (2023). Diagnosis of blue and sustainable entrepreneurship in university education in Spain: A case study. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25(1), 98-115. https://doi.org/10.2478/jtes-2023-0007

Strachan, G. (2018). Can Education for Sustainable Development Change Entrepreneurship Education to Deliver a Sustainable Future? *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 36-49.

Tójar-Hurtado, J.C., y Estrada-Vidal, L.I. (2023). Investigar sobre competencias transversales, emprendimiento social y sostenibilidad en la Universidad. In A.M. Porto, J.M. Muñoz-Cantero, y C.I. Ocampo (Eds.), *Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad*. Actas del XX Congreso Internacional de Investigación Educativa (pp. 1201–1210). Universidad de Santiago de Compostela.

Velasco-Martínez, L.C., Estrada-Vidal, L. I., y Tójar-Hurtado, J. C. (2022). *La sostenibilidad curricular en la Universidad como respuesta al cambio climático*. En P. A. Meira, M. L. Iglesias, M. C. Morán, G. Vargas y M. Arto (Coords.). A educación para o cambio climático no sistema educativo. (pp. 393-404). Ferrol: Aldine Editorial.

Evaluación del impacto del Projecte Posidònia[23]

Mª Natividad Orellana Alonso [1]
Tamara Fuentes Rodriguez [1, 2]
Gonzalo Almerich Cerveró [1]
Pepa Ferrando García [2]
Jaime Penadés-Suay [3]
Francisco Torner Orellana [3, 4]
[1] *Universidad de Valencia, España*
[2] *Oceanogràfic, Valencia, España*
[3] *Fundación Oceanogràfic, Valencia, España*
[4] *Ciudad de las Artes y las Ciencias, Valencia, España*
Natividad.Orellana@uv.es

Introducción

El grupo de investigación MIETIC colabora con el Oceanogràfic de Valencia y la Fundación Oceanogràfic desde 2018. Comenzamos con el proyecto BIODIVER -Biodiversidad y sociedad: evaluación de expectativas e impactos- entre 2018 y 2023. Este proyecto nos permitió elaborar un modelo de evaluación del impacto social en los escolares y visitantes del Oceanogràfic. La finalidad era conocer si se está alcanzando la misión que se plantea el Oceanogràfic (2024): "la conservación del medioambiente marino, a través de la generación de conocimiento, la acción directa y la creación de experiencias que fomenten actitudes respetuosas con los ecosistemas marinos en el conjunto de la sociedad".

Este proyecto responde a los planteamientos de la Asociación Mundial de Zoológicos y Acuarios y la Asociación Internacional de Educadores de Zoológicos (IZE) los cuales afirman que hay que "fortalecer la evidencia de las contribuciones, el valor y los impactos de la educación para la conservación por parte de zoológicos y acuarios" (WAZA, 2020). Además, está alineado con el constructo de *cultura oceánica* que surge de un grupo de educadores y científicos marinos que creyeron la necesidad de reflejar en el currículo educativo la importancia que tiene el mar y los océanos sobre nuestro planeta y la vida que alberga (Chicote y Pujana, 2016; UNESCO, 2018).

El Projecte Posidònia: "Aproximación al Conocimiento, Interpretación y Conservación de las praderas de *Posidonia oceanica* en espacios marinos de la Marina Alta (norte de la provincia de Alicante)", traspasa los límites físicos del Oceanogràfic para llevar esa misión directamente a la sociedad. Tiene por objetivo sensibilizar sobre el valor de las praderas de la *Posidonia oceanica*, uno de los principales ecosistemas del mar Mediterráneo. Actuando desde una doble vertiente: identificando la distribución precisa de estas praderas en el litoral de La Marina Alta; y por otra parte difundiendo sus valores, amenazas y propuestas de conservación y concienciación entre los diferentes grupos de interés de los municipios de la Marina Alta. Como parte fundamental de esta difusión se encuentra una serie de actuaciones realizadas junto a la comunidad escolar de varios municipios costeros de esta comarca.

El proyecto y su desarrollo se vertebrará a partir de las tres perspectivas en las cuales se apoya la sostenibilidad ambiental, económica y social y del propio marco que a tal efecto estableció Naciones Unidas a través de La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y que constituye la hoja de ruta sobre la cual se desarrolla esta propuesta, que se centra en el ODS 14 (Vida Submarina), en el ODS 4 (Educación de Calidad) y en el ODS 17 (Alianzas para conseguir objetivos).

Aquí presentamos los primeros resultados de la evaluación del impacto social que este tipo de intervención tiene sobre las tres dimensiones: conocimientos, actitudes y conductas en los escolares que participaron. La finalidad de la evaluación es informar sobre el impacto social ejercido por las acciones de interpretación-sensibilización realizadas en el "proyecte Posidònia" para poder realizar innovaciones y mejorar los programas de actuación futuros.

23 Proyecto financiado por Banca March a través de su Mediterranean Fund.

Método

En la evaluación se utilizó un diseño "cuasiexperimental" de pretest-postest con grupo de control no equivalente. Participaron en la experiencia 13 centros de primaria y secundaria.

El instrumento de recogida de información que utilizamos fue el cuestionario validado de "Biodiversidad y Sociedad" (Almerich et al., 2023) para escolares. Este cuestionario consta de cuestiones sociodemográficas y las escalas que evalúan las tres dimensiones: actitudes (α de Cronbach= .81 y ω de McDonald = .81), conocimientos (α de Cronbach= .58 y ω de McDonald = .61) y conductas (α de Cronbach= .83 y ω de McDonald = .83) para valorar el impacto de las acciones desarrolladas. En este estudio se realizaron algunas adaptaciones referidas al "proyecte Posidònia". La escala de actitudes consta de 15 ítems (desacuerdo-acuerdo) y la de conductas 21 ítems donde indicaban con qué frecuencia lo realizaban (nunca/siempre), ambas con respuesta tipo Likert de 5 puntos. La escala de conocimientos eran 18 afirmaciones y tenían que indicar si eran verdaderas, falsas o no lo sabían.

Los cuestionarios se aplicaron, antes y después de la experiencia, en los grupos que se implicaron en el proyecto (grupo experimental) y en grupos de similares características que no participaron (grupo de control). Posteriormente, al saber que uno de los centros participantes estaba llevando a cabo un proyecto Erasmus+ sobre el agua, decidimos considerarlo como un grupo de características singulares.

El profesorado participante era voluntario y recibieron 20 horas de formación sobre el medio marino de su región e ideas de actividades para desarrollar con su alumnado. Esta Formación la impartió personal del equipo de educación del Oceanogràfic. Durante el mes de enero el alumnado realizó el cuestionario online (LimeSurvey-5.6.5+), participaron 755 estudiantes. Durante los meses de febrero a junio, el alumnado desarrolló las tres actividades programadas en el seno de este proyecto: recibía en su aula el cofre "Mensaje en una botella" donde debían registrar las actividades educativas realizadas en clase y escribir sus compromisos con el medio marino; participaron en el concurso de dibujo (PosidoniArte) y presentando sus trabajos en el II Congreso Escolar de Biodiversidad Marina (Fundación Oceanogràfic, 2023). Al finalizar el proyecto, tras el congreso, se realizaba en el aula el cuestionario POST (324 estudiantes).

Teniendo en cuenta que para el análisis de los datos necesitamos tener información del pretest y del postest, hemos partido las puntuaciones medias de los 21 grupos de Primaria (3º a 6º) que participaron en ambos momentos. Esta decisión la tomamos debido a la mortalidad experimental que se produjo y a la incertidumbre sobre la correspondencia real intrasujeto. La distribución de los grupos es: 16 grupos que participan en el proyecto (4 son del Erasmus+) y 5 de control. Todos ellos pertenecientes a dos de las poblaciones implicadas.

Hemos realizado pruebas t para comparar entre el pretest y el postest en cada grupo y dimensión y ANOVA comparando entre grupos en cada momento y dimensión. Se ha utilizado el IBM SPSS versión 28.

Resultados

Los resultados muestran -tabla 1- que en todos los aspectos y grupos hay un incremento del pre al post. En Conductas este cambio no resulta significativo en ningún grupo. Aparecen diferencias significativas en Actitudes y en Conocimientos en los dos grupos que participaron en el "projecte Posidonia. Vemos que también es significativa la diferencia de Conocimientos en el grupo control, siendo esta menor.

Tabla 1

Descriptivos de los tres grupos en los dos momentos y la significación de las pruebas t para muestras relacionadas.

Tipo de grupo	Variable	Media	N	Desv. estándar	Media de error estándar	Sig. Prueba t
ERASMUS+	Actitudes PRE	62,33	4	1,09	,54579	.007
	Actitudes POST	65,73	4	,820	,41027	
	Conductas PRE	78,79	4	,98	,49415	.151
	Conductas POST	82,29	4	5,50	2,75181	
	Conoc. PRE	10,06	4	1,29	,64844	.007
	Conoc. POST	14,63	4	1,28	,63941	
Participa	Actitudes PRE	60,10	12	4,69	1,35526	.012
	Actitudes POST	62,56	12	4,57	1,32025	
	Conductas PRE	77,32	12	4,60	1,32719	.098
	Conductas POST	78,93	12	2,88	,83001	
	Conoc. PRE	10,82	12	2,04	,58890	<,001
	Conoc. POST	13,44	12	2,20	,63405	
Control	Actitudes PRE	58,99	5	2,35	1,05010	.455
	Actitudes POST	59,11	5	2,03	,90707	
	Conductas PRE	75,24	5	3,47	1,54987	.197
	Conductas POST	76,83	5	2,76	1,23391	
	Conoc. PRE	9,65	5	1,33	,59668	.027
	Conoc. POST	10,83	5	1,78	,79411	

En los resultados de los ANOVAs entre los tres grupos en el pretest y postest -ver tabla 2- para cada dimensión. Solo encontramos significación entre grupos en los conocimientos del postest con un tamaño del efecto intermedio.

Tabla 2

Resultados de los ANOVA entre grupos en cada uno de los momentos para las tres escalas.

Variable	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig	Eta cuadrado
Actitudes PRE	29,802	2	14,901	1,175	,325	,280
Conductas PRE	31,274	2	15,637	1,072	,358	,270
Conoc PRE	13,035	2	6,518	2,379	,113	,369
Actitudes POST	97,274	2	48,637	3,043	,066	,406
Conductas POST	67,073	2	33,536	2,457	,106	,374
Conoc POST	34,739	2	17,369	3,578	,043	,431

En la figura 1 presentamos gráficamente estos resultados, se aprecia claramente la ganancia de Conocimiento (A) y la diferencia entre los grupos que han participado en el “Projecte Posidònia” y el control en el postest. Al tratarse de conocimiento es esperable que haya un incremento también en el control. Respecto a las Actitudes (B) la diferencia en las pendientes de los grupos que participan frente al control es clara. La mayor actitud en el pretest del grupo Erasmus+ era esperable ya que estaban trabajando el tema del agua desde principio de curso.

Las Conductas también mejoraron en todos los grupos y en mayor medida en los del grupo Erasmus+, pero las diferencias no resultan significativas, esta es la dimensión que presenta mayor variabilidad en los diferentes grupos y momentos.

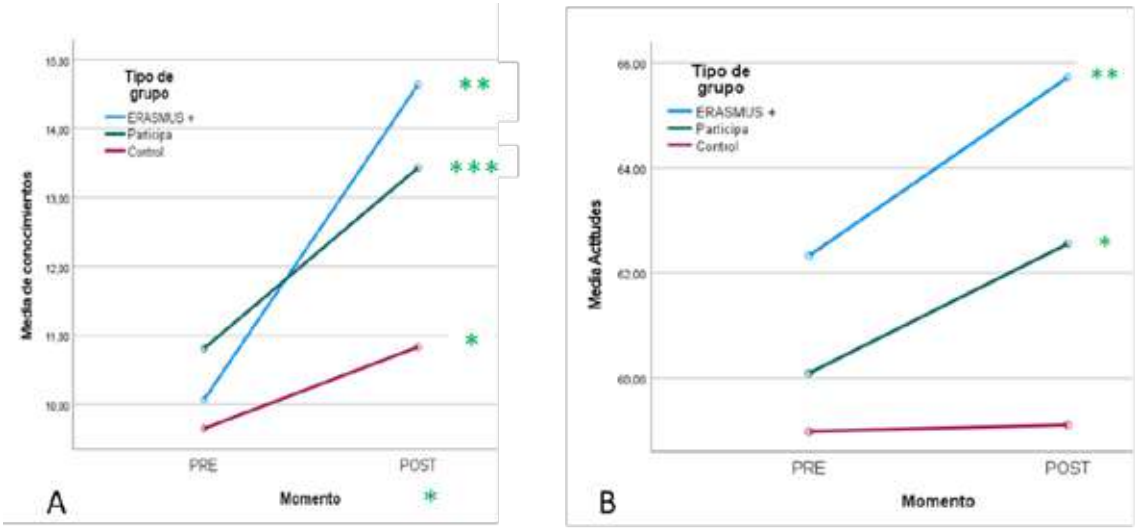


Figura 1

Representación de las medias para cada grupo, en cada momento para los conocimientos (A) y las actitudes (B). (*p<.05. **p<.01. ***p<.001)

Discusión y conclusiones

El "Projecte Posidònia" ha tenido impacto, en las tres dimensiones encontramos incrementos entre el pre y el post en los grupos que participaron. La importancia de la implicación de todo el centro también ha quedado patente con el grupo que participó en el "proyecte Posidònia" junto al proyecto Erasmus+.

Los cambios más significativos han sido en Conocimientos y Actitudes. Sin embargo, las Conductas han mejorado sin llegar a ser significativas. Sería necesario evaluar este aspecto en una fase de seguimiento. Es importante que haya un cambio real en lo que hacemos para respetar y cuidar el medio ambiente.

Otra conclusión, reflexión, es la importancia de cuidar la recogida de información e intentar evitar la mortalidad experimental.

Impacto y transferencia

Como ya hemos señalado, el impacto del proyecto ha sido evaluado y los resultados son interesantes.

La actuación del Oceanogràfic dirigida a los diferentes sectores y agentes implicados demuestra que es posible que una acción sobre la "conservación marina puede unir a las comunidades en torno a la protección de los océanos y fomentar la concienciación ambiental en la región" (Fundación Oceanogràfic, 2023).

La transferencia es clara, el "Projecte Posidònia" es una replicación de otro proyecto realizado en la Marina Alta en 2018, Projecte Xàbia, donde se obtuvieron muy buenos resultados y planteó la necesidad de evaluar su impacto en esta nueva experiencia. Los materiales y actividades se van actualizando y mejorando para adaptarse a las situaciones concretas de cada población.

Referencias bibliográficas

Almerich, G., Orellana, N., Díaz-García, M. I., Márquez, L. & Fuentes, T. (2023). Biodiversidad y Sociedad (BIODIVER). Informe Final: Validación de las escalas de visitantes y escolares. Documento no publicado.

Chicote, C. A., & Pujana, J. Z. (2016). *Ocean Literacy: la Cultura Oceánica en España, un concepto reciente que toma fuerza*. Centro Nacional de Educación Ambiental. https://www.miteco.gob.es/gl/ceneam/articulos-de-opinion/2016-10-chicote-pujana_tcm37-163428.pdf.

Fuentes, T., Orellana, N., Almerich, G., Díaz-García, M. I. & Márquez, L. (2023). *Biodiversidad y Sociedad* (BIODIVER) *Informe final III : Evaluación del Impacto en escolares*. Documento no publicado.

Fundación Oceanogràfic (2024). Acerca de la Fundación. Misión. https://www.oceanografic.org/fundacion-oceanografic/acerca-de-la-fundacion/

Fundación Oceanogràfic (2023) Noticia de los resultados del Projecte Posidònia. https://www.oceanografic.org/el-projecte-posidonia-certifica-un-incremento-del-conocimiento-de-la-posidonia-entre-los-escolares-de-la-marina-alta/

Fundación Oceanogràfic (2023, septiembre 23). *Resultados Projecte Posidònia tras un año poniendo en valor la 'Posidonia oceanica'.* [Vídeo] You Tube. https://youtu.be/lEw48RlConI

Orellana, N., Almerich, G., Díaz-García, M. I., Márquez, L. & Fuentes, T. (2019). *Biodiversidad y sociedad: evaluación de expectativas e impactos* (BIODIVER)*. Informe I.* Documento no publicado

World Association of Zoos and Aquariums (2020). *Cambio social para la conservación: la estrategia mundial de educación para la conservación de zoológicos y acuarios.* World Association of Zoos and Aquariums (WAZA). https://www.waza.org/wp-content/uploads/2022/03/SPA_WZACES_Final_A4-1_compressed.pdf

UNESCO (2018). *Cultura oceánica para todos Kit pedagógico*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263062

Hacia una alianza educativa para la acción climática (Clim-Acción): Análisis de las iniciativas para centros educativos de Madrid[24]

Susana Sastre-Merino [1]
Cristine Zanarotti Prestes Rosa [1]
Marvin Josué Izaguirres [1]
[1] *Universidad Politécnica de Madrid, España*
susana.sastre@upm.es

Introducción

La educación representa uno de los ámbitos fundamentales y transversales para abordar la emergencia climática, como herramienta poderosa de cambio social (Alméstar et al., 2022; UNESCO, 2021). Así, el objetivo 4 de la Agenda 2030 apunta a una educación de calidad y en su meta 4.7 habla de formar ciudadanos conscientes sobre el cuidado del medio en el que vivimos y con capacidad de acción (CEPAL, 2016). En el caso de España, la nueva ley de educación (LOMLOE, 2022) incorpora esta temática de forma explícita, lo que impulsa su tratamiento desde el currículo. La educación formal cuenta por tanto con la oportunidad de trabajar con los centros educativos como nodos estratégicos para la transformación social. Éstos cuentan con diversas ventanas de oportunidad para crear un impacto en la sociedad, no solo dentro de los mismos centros sino también hacia afuera, haciendo partícipe a la comunidad de lo que el centro hace y desarrollando actividades conjuntas y relevantes para todos los actores, que provoquen cambios de comportamiento (Allen y Crowley, 2017). Sin embargo, varias barreras dificultan la verdadera incorporación de la educación para la acción climática en el currículo, como la formación del profesorado (Morote y Moreno, 2022), y la falta de proyectos de centro que aborden la temática, predominando el carácter puntual y aislado de muchas iniciativas, que son llevadas a cabo por profesorado de forma individual o de forma independiente del currículo.

Para afrontar este reto, se considera fundamental conocer por un lado qué apoyos se consideran necesarios por parte de los centros educativos para hacer frente a esta problemática global, así como identificar qué apoyos existen para impulsar programas de concienciación/formación y acción, tanto desde el ámbito de organizaciones privadas como desde los organismos públicos, para comprender en qué medida estos están aportando a la incorporación de la acción climática en los centros, sus fortalezas y potencial transformador y posibles oportunidades no cubiertas. En este estudio se abordará el mapeo de la oferta de iniciativas educativas para la acción climática, lo cual aportará para identificar esos apoyos que existen hacia los centros por medio de su oferta educativa. Los resultados servirán como base para la formación de una alianza de actores que ofrecen programas educativos para la acción climática, con el propósito de encontrar sinergias y definir un marco común para la incorporación de este enfoque como proyecto curricular de centro.

Método

Para el desarrollo del estudio se trabajó con el método de análisis documental y el enfoque cualitativo. El análisis documental se caracteriza por ser dinámico, permitiendo representar el contenido de un documento en una forma distinta a la original, generándose así un nuevo documento (Peña & Pirela, 2007). Este método permitió realizar un mapeo sobre la oferta de programas educativos para la acción climática en la ciudad de Madrid; que se completó con 16 entrevistas estructuradas a los actores identificados. Entre la oferta se identificaron 85 iniciativas y de ellas 36 cumplieron los criterios para ser sistematizadas. Al final del proceso se desarrolló un taller con actores de la oferta para socializar los resultados del repositorio y discutir perspectivas sobre retos y oportunidades en el ecosistema.

24 En su caso, inserte una nota a pie de página para hacer referencia al proyecto de investigación y a la entidad financiadora del trabajo recogido en esta contribución. Letra Calibri 9.

Para el proceso del análisis fue importante la definición del componente curricular como un criterio primordial, enfocando así el mapeo en programas que trabajan en línea con el currículo y con un interés de desarrollo relacionado a los planes de estudio.

Se definieron criterios para la categorización de los programas o iniciativas mapeadas. El principal fue el de tipo de programa, con las siguientes categorías:

> **Material didáctico:** Material específicamente creado con el objetivo de apoyar la incorporación de temas relacionados con la acción climática en la enseñanza y aprendizaje en el aula.
>
> **Implementación:** programas con un marco temporal y objetivos específicos, que implican la puesta en marcha de actividades para la ejecución de contenidos, metodologías o acciones para la educación para la acción climática de forma directa (por la organización ofertada) o tutorizada (facilitando la implementación por los propios agentes educativos, especialmente el profesorado).
>
> **Formación:** programas de formación a equipos directivos y profesorado sobre cómo incorporar temas y contenidos en el aula.
>
> **Asesoría:** orientación personalizada para la acción al centro educativo a partir de un análisis integral de su situación, incluyendo el ámbito curricular.
>
> **Otras iniciativas:** iniciativas puntuales que no están relacionadas con el currículo concretamente y que no forman parte de nuestro enfoque (criterio de exclusión).

Cada tipo de programa fue sistematizado conforme a: nivel educativo, público objetivo, curso, forma de acceso, conexión con el currículo, disponibilidad del recurso, participación del centro, formato del programa (nivel de centro, contenido/trabajo en el aula, salidas y desafío o concurso), áreas curriculares, temas, modalidad y alcance.

Resultados

Los resultados del análisis de la oferta de programas educativos para la acción climática en la ciudad de Madrid se volcaron en un repositorio abierto para su consulta (Repositorio Clim-acción, 2023). De las 36 ofertas sistematizadas, 16 ofrecen material didáctico, 12 son programas de implementación, 6 de formación y 2 de asesoría.

En cuanto al formato de trabajo en el que se desarrollan los programas, 25 de las 36 iniciativas trabajan en formato aula y solo ocho a nivel de centro.

Entre los temas más destacados de la oferta de programas se encuentran: desarrollo sostenible, cuidado del entorno, consumo responsable, ODS, alimentación y naturalización; temas que engloban a otros más específicos, incluyendo el clima, aunque este no necesariamente de forma muy destacado.

Desde una visión global, la tabla 1 refleja resultados de cuatro de las categorías analizadas en la sistematización de los programas. Algunos programas abarcan más de una subcategoría, por lo que al sumar los datos de cada categoría, no siempre estarán en línea con el total de programas señalados. Por ejemplo, en nivel educativo donde un mismo programa abarca tanto primaria como bachillerato.

Tabla 1

Caracterización de la oferta de programas educativos en la ciudad de Madrid

Criterio	Categoría	Frecuencia
Nivel educativo	Infantil	12
	Primaria	27
	ESO	23
	Bachillerato	19
	Formación Profesional	10
Conexión con el currículo	Curricular	27
	Extracurricular	9
Disponibilidad de recursos	Abierto	24
	Restringido a participantes	10
	De pago	6

Público objetivo	Docentes	24
	Comunidad escolar	15
	Estudiantes	14
	Directivos	10

Tipo de organización	ONG	24
	Público	8
	Empresa	4

De forma general, se identificó que la oferta de programas mapeados en su mayoría es impulsada por ONG, cubriendo 24 programas de la oferta total. La mayoría de programas se concentran en el nivel educativo de educación primaria, mientras que infantil solo lo abordan 12 de las 36. Otro aspecto importante es el enfoque de participación que tienen las iniciativas, dado que 21 de las 36 se enfocan en el docente. La disponibilidad de los programas en su mayoría es abierta y en el caso de los restringidos a participantes, el acceso se puede dar mediante convocatoria o formularios de inscripción.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que hay una oferta de programas de implementación interesante, enfocadas en el trabajo en el aula a nivel curricular, sin embargo, en muchos casos existen dificultades o limitaciones, entre ellas: algunas organizaciones llegan con un proyecto cerrado abriendo pocas oportunidades de co-creación y desde la oferta de programas algunos ofrecen iniciativas directas a estudiantes sin implicar o formar al profesorado y directivos para integrarlas de forma continuada.

Además, el estudio mostró que es evidente la ausencia de seguimiento y evaluación en la mayoría de ofertas en cuanto a su capacidad transformadora; un factor que puede trabajarse como una oportunidad para fortalecer la calidad de las acciones y lograr un mayor impacto desde los centros hasta la comunidad. De igual forma entender que la LOMLOE aún es una ley nueva que cuenta con la integración de la sostenibilidad lo que se vuelve en una oportunidad de apoyo para implementar programas de acción climática en los centros educativos; pero su novedad puede resultar una barrera cuando hace falta formación de parte de los docentes para su implementación.

Impacto y transferencia

El estudio permite ampliar la visión del ecosistema y lograr una interpretación colectiva del conjunto de ofertas educativas para la acción climática, de forma que esto pueda informar y fortalecer la labor individual de cada organización. Es un primer recurso que puede servir para nutrir componentes claves para la implementación de los programas, como el currículo, la formación docente y la conexión con la ciudad. El trabajo a partir de los resultados podrá fortalecer la labor colectiva al permitir conexiones y sinergias entre organizaciones que ofertan programas, uniendo capacidades para lograr un mayor impacto y ampliando el alcance en el ecosistema. Para ello, la siguiente fase del estudio consiste en la co-creación de la alianza educativa Clim-acción, que reúna a los distintos actores para trabajar en una propuesta de proceso educativo integrado, que acompañe a los centros en el diseño e implementación de un proyecto curricular y de centro conectado con la agenda de la ciudad.

Referencias bibliográficas

Allen, L. B., & Crowley, K. (2017). Moving beyond scientific knowledge: Leveraging participation, relevance, and interconnectedness for climate education. *International Journal Global Warming, 12(3/4)*, 299–312. Retrieved June 20, 2023, from https: //www.researchgate.net/publication/318078120_Moving_beyond_scientific_knowledge_Leveraging_participation_relevance_and_interconnectedness_for_climate_education

Alméstar M; Sastre-Merino S; Velón P., Martínez-Núñez, M., Marchamalo, M., Calderón-Guerrero, C. (2022). Schools as levers of change in urban transformation: Practical strategies to promote the sustainability of climate action educational programs. *Sustainable Cities And Society, 87*. https://doi.org/10.1016/j.scs.2022.104239

CEPAL. (2016, Mayo). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible una oportunidad para américa latina y el caribe. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311197/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf

LOMLOE, Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 41571 (2022). https://www.boe.es

Morote, Á. F., & Moreno, J. R. (2022). La percepción del futuro profesorado sobre los efectos del cambio climático en la biodiversidad y la bioculturalidad. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD), 4*(17 SE-Artículos de Investigación). https://doi.org/10.15304/ricd.4.17.8671 521

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, 16,* 55-81. Retrieved from https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf

Repositorio Clim-Acción (2023). Disponible en: https://itditd.notion.site/ad61c68cd86b4346a7f7837ce2be1919?v=fa21de0ae9f24ede8985aca041fdd371

UNESCO. (2021). *Getting every school climate-ready: How countries are integrating climate change issues in education*. UNESCO

Máster en Educación Ambiental para la Sostenibilidad. Una innovación formativa y metodológica en la Educación Superior

Mª Fátima Poza Vilches [1]
Mª Teresa Pozo Llorente [1]
Abigail López Alcarria [1]
[1] *Universidad de Granada*
mtpozo@ugr.es

RESUMEN

El Máster Universitario en Educación Ambiental para la Sostenibilidad (MEApS), impartido por ocho universidades públicas andaluzas, surge como respuesta a la necesidad de formar profesionales capaces de abordar la crisis socioambiental contemporánea. Este programa, que reemplaza a sus predecesores, se fundamenta en los requisitos actuales del avance científico y los nuevos escenarios profesionales y ambientales. El diseño este máster se basa en un enfoque teórico-práctico de teleformación, combinando clases presenciales y online sincrónicas, lo que permite la interacción entre estudiantes de diferentes sedes universitarias. La diversidad de perfiles de los estudiantes, provenientes de diversas áreas como Ciencias de la Educación, Ciencias Ambientales y Biología, enriquece la cooperación interdisciplinar.

El plan de estudios se compone de materias obligatorias y especialidades, que abarcan un total de 60 créditos ECTS. Además, se ofrecen dos asignaturas previas de formación específica en metodología didáctica y sistemas naturales, adaptadas a los distintos perfiles de ingreso. El enfoque innovador del máster se refleja en su origen interuniversitario y en el énfasis en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), un método que promueve el pensamiento crítico y creativo, habilidades interpersonales y trabajo en colaboración. Un ejemplo de esto es el Seminario de innovación para el desarrollo profesional del educador ambiental, donde los estudiantes diseñan y ejecutan propuestas de intervención o investigación.

Las situaciones problema planteadas en este seminario requieren soluciones interdisciplinares y fomentan competencias como la planificación, toma de decisiones y habilidades de comunicación. El ABP se sustenta en un portafolios que guía el proceso de aprendizaje y articula los contenidos del máster. El estudiantado y el profesorado evalúan continuamente esta experiencia formativa mediante feedback y cuestionarios, lo que permite mejorarla constantemente. Se espera que el impacto del máster no solo se refleje en la formación de los estudiantes, sino también en la calidad del plan de estudios y su coordinación.

En resumen, el MEApS ofrece una propuesta formativa innovadora y multidisciplinar, basada en el ABP y centrada en la resolución de problemas socioambientales actuales. Su enfoque práctico y su continua evaluación garantizan la preparación de profesionales comprometidos con la sostenibilidad y capacitados para abordar los desafíos ambientales de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Educación Ambiental, Desarrollo Sostenible, Innovación pedagógica, Aprendizaje Activo, Aprendizaje en línea.

ABSTRACT

The Master's Degree in Environmental Education for Sustainability (MEE4S), taught by eight Andalusian public universities, arises in response to the need to train professionals capable of addressing the contemporary socio-environmental crisis. This program, which replaces its predecessors, is based on the current requirements of scientific advance and new professional and environmental scenarios. The design of the MEE4S is based on a theoretical-practical approach to e-learning, combining face-to-face and synchronous online classes, which allows interaction between students from different university campuses. The diversity of student profiles, coming from various areas such as Educational Sciences, Environmental Sciences and Biology, enriches interdisciplinary cooperation.

The study plan is made up of compulsory subjects and specialties, covering a total of 60 ECTS credits. In addition, two prior specific training subjects in teaching methodology and natural systems are offered, adapted to the different

entry profiles. The innovative approach of the master's degree is reflected in its interuniversity origin and the emphasis on Problem-Based Learning (PBL), a method that promotes critical and creative thinking, interpersonal skills and collaborative work. An example of this is the Innovation Seminar for the professional development of environmental educators, where students design and execute intervention or research proposals.

The problem situations raised in this seminar require interdisciplinary solutions and promote skills such as planning, decision making and communication skills. The PBL is based on a portfolio that guides the learning process and articulates the contents of the master's degree. The students and teachers continually evaluate this training experience through feedback and questionnaires, which allows it to be constantly improved. It is expected that the impact of the master's degree will not only be reflected in the training of students, but also in the quality of the study plan and its coordination.

In summary, the MEE4S offers an innovative and multidisciplinary training proposal, based on PBL and focused on the resolution of current socio-environmental problems. Its practical approach and continuous evaluation guarantee the preparation of professionals committed to sustainability and trained to address the environmental challenges of contemporary society.

Keywords: Environmental Education, Sustainable Development, Pedagogical Innovation, Active Learning, Electronic Learning.

Introducción

Diseñar, implantar y mantener con éxito en el tiempo una propuesta formativa de nivel de Máster ligada a la Educación Ambiental y la Sostenibilidad no es posible si esta no se acompaña de una gran dosis de conocimiento especializado, actualidad, dinamismo, interdisciplinariedad e innovación. Es en este escenario en el que se ubica el Máster Universitario en Educación Ambiental para la Sostenibilidad por la Universidad de Almería, Cádiz,

Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Pablo de Olavide. Un Máster que sustituye al Interuniversitario en Educador/Educadora Ambiental (2009-2016) y al Interuniversitario en Educación Ambiental (2016-2023) y en cuyo diseño se han tenido en cuenta las buenas prácticas identificadas en las trece ediciones previas y los actuales requerimientos disciplinares demandados por el avance científico y por los nuevos escenarios profesionales, sociales y ecoambientales en el ámbito de la educación ambiental y la sostenibilidad.

Este plan de estudios es la respuesta que articulan las universidades participantes para responder a la crisis socioambiental contemporánea. Las distintas materias que integran este plan formativo pretenden demostrar que somos los seres humanos con nuestra manera de actuar y nuestros usos abusivos, los que hemos puesto en riesgo los ecosistemas ambientales sociales, económicos y sanitarios (Meira, González y Gutiérrez, 2018; Gutiérrez y Poza, 2023; Poza y Azcárate, 2023).

Se trata de un Máster que desarrolla un modelo formativo teórico-práctico basado en la teleformación (presencial y on-line síncrona) en la que estudiantes interactúan presencialmente con su grupo de referencia (10 estudiantes por sede) y simultáneamente, en modo síncrono, con el estudiantado de las otras 7 sedes y sus correspondientes docentes. El estudiantado proveniente de diversos campos como Ciencias de la Educación, Ciencias Ambientales, Ciencias del Mar, Biología, Geografía y Biotecnología, lo que promueve una valiosa cooperación interdisciplinaria.

El plan de estudios se estructura en dos materias obligatorias integradas por 5 asignaturas con un total de 28 ECTS y cuatro especialidades (espacios naturales, contextos urbanos, organizaciones públicas y privadas, ámbito escolar) con 3 asignaturas asociadas y un total de 12 créditos ECTS. Además, este máster proporciona una formación específica previa con dos asignaturas referentes como complementos de formación de 4 créditos ECTS y que se suman a esos 60 créditos obligatorios y que están orientados a la formación específica en metodología didáctica para aquel estudiantado procedente de Ciencias y formación en sistemas naturales para aquel procedente de Ciencias Sociales.

El carácter innovador de este Máster radica tanto en su propio origen (cooperación interuniversitaria para atender a la emergencia medioambiental) como en los resultados de aprendizaje perseguidos (definir, planificar y evaluar acciones de intervención en el entorno local, dando respuestas sistémicas y operativas a problemáticas socioambientales concretas en colaboración con las instituciones y centros colaboradores de prácticas) y en el enfoque metodológico desde el que se aborda la formación (metodología de Aprendizaje Basado en Problemas - ABP).

Contextualización de la experiencia

El ABP tiene como finalidad formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo harían durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales Un método que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la adquisición de habilidades interpersonales y el trabajo en colaboración; en definitiva, el estudiante aprende a aprender (Saez, 2013 y Abadía y Muñoz Gonzalvo, 2017).

Una de las asignaturas de este plan de estudios es el Seminario de innovación para el desarrollo profesional del educador y educadora ambiental. En esta asignatura el estudiantado organizado en grupos, apoyándose en un portafolios y en la tutorización de un grupo de profesores/as, debe diseñar e implementar una propuesta orientada a la intervención o investigación, a través de la cual dar respuesta a la situación/problema socioambiental real y contextualizada definida desde la coordinación del máster en cada sede. La respuesta debe basarse en los contenidos desarrollados en las materias obligatorias y de especialidad impartidas en el máster.

Son dos los elementos clave en esta experiencia formativa; la situación/problema objeto de estudio y el portafolios. Respecto al primero de estos elementos es fundamental señalar que las situaciones/problemas deben poseer ciertas características, ya que no todo problema cumple con las condiciones intrínsecas para poder desarrollar lo que se busca en el método ABP. En este sentido, y como indica Duch, et al. (2004), las características que deben reunir son:

- El diseño debe despertar interés y motivación.
- El problema debe estar relacionado con algún objetivo de aprendizaje.
- Debe reflejar una situación de la vida real.
- Los problemas deben llevar a los estudiantes a tomar decisiones basadas en hechos.
- Deben justificarse los juicios emitidos.
- No deben ser divididos y tratados por partes.
- Deben permitir hacerse preguntas abiertas, ligadas a un aprendizaje previo y ser tema de controversia.
- Deben motivar la búsqueda independiente de información.

Así pues, para la definición de cada situación se establecieron unos descriptores a través de los cuales asegurar la adecuación de las situaciones planteadas a los requerimientos del método ABP: 1) tema-situación: antecedentes, interrogantes y problema; 2) oportunidad de abordarlo desde la educación ambiental para la sostenibilidad, importancia y utilidad;3) alianzas para la aplicación de la propuesta; 4) orientaciones para las soluciones propuestas y, 5) referentes bibliográficos.

En la Tabla siguiente (Tabla 1) se muestran los temas en torno a los cuales han girado las problemáticas planteadas desde cada Universidad:

Tabla 1

Temáticas/problemas definidos desde cada Universidad

UAL	Formación del profesorado para el desarrollo de la línea de intervención *Medio litoral y marino* del programa ALDEA de la Junta de Andalucía
	Percepción del cambio climático en el ámbito de los campus universitarios
UCA	Vulnerabilidad de los ecosistemas dunares. Participación ciudadana para su conservación
	La sequía en la provincia de Cádiz. Implicación de los docentes
UCO	Una aproximación organizacional a la transición del funcionamiento de instituciones y entidades hacia un comportamiento ecosocial sostenible
	La biodiversidad urbana y sus implicaciones ante los desafíos que afronta la humanidad
UGR	Transición ecológica y energía. La alfabetización climática en los museos de ciencia
	Economía circular y cambio climático. El Ecoparque de Granada como recursos para la alfabetización climática en personas con discapacidad

UHU	La gestión sostenible del agua en Doñana
	Marisma del Odiel: Análisis del Programa *Mi marisma, mi escuela*.
UJA	Las soluciones basadas en la naturaleza (NbS). Estrategias que promueven el uso de los servicios ecosistémicos a través de intervenciones de conservación o restauración
	La concienciación y participación ciudadana en la creación y preservación de corredores urbanos en la provincia de Jaén.
UMA	Programa de Educación Ambiental para un uso recreativo y sostenible del Parque Nacional Sierra de las Nieves
	Conciencia ambiental y promoción de la participación ciudadana para la sostenibilidad del litoral de los Baños del Carmen
UPO	La gestión urbana sostenible del consumo de agua
	El desarrollo de envases sostenibles para los alimentos

La complejidad de las problemáticas planteadas requieren soluciones interdisciplinares que involucran competencias como el pensamiento crítico, habilidades sociales, aprendizaje autónomo, creatividad, espíritu autocrítico y emprendimiento. Además, se necesitan habilidades para planificar actividades, organizar tareas, tomar decisiones, negociar acuerdos, ejercer liderazgo compartido y comunicarse de manera efectiva. La Figura 1 muestra la estructura sugerida para abordar estas situaciones, delineando tres fases y las acciones correspondientes en cada una.

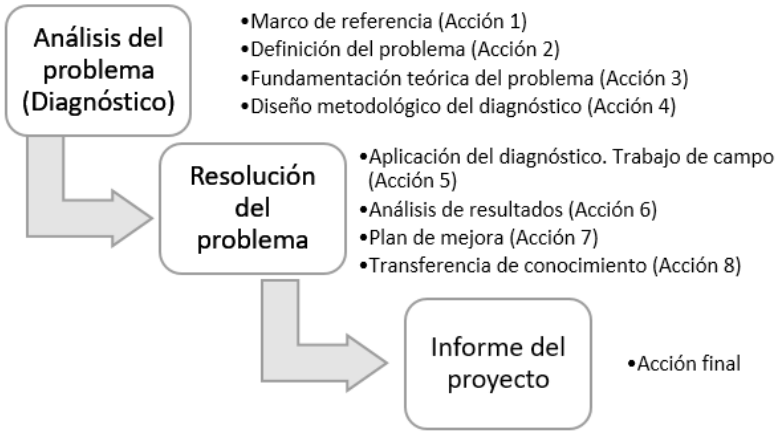


Figura 1
Fases y acciones en el enfoque ABP

El portafolios, segundo elemento en esta experiencia, constituye la hoja de ruta de esta asignatura, vertebra todo el desarrollo del máster y da sentido global a los contenidos del mismo. A través de sus diferentes entradas se abordarán los contenidos teórico-prácticos más relevantes de esta asignatura y los utilizados para el diseño de las propuestas con las que responder a los problemas planteados. En él se indican y orientan las acciones a desarrollar para avanzar en la propuesta.

Conclusiones

Trabajar desde la lógica del ABP a partir de situaciones/problema complejas demanda soluciones interdisciplinares en las que intervienen competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, con las habilidades sociales, con el aprendizaje autónomo, la creatividad, el espíritu autocrítico, el emprendimiento, entre otras. Planificar actividades pertinentes y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido y comunicarse de manera clara y eficaz, son otras de las destrezas que demanda la respuesta a las situaciones planteadas.

La opinión del estudiantado y del profesorado implicado sobre esta experiencia (feedback permanente y cuestionario *ad hoc*), el nivel de logro alcanzado de los resultados de aprendizaje (Rúbrica de evaluación) y las dificultades encontradas en su implementación (Diario de campo de la coordinación de la asignatura) son los referentes en el seguimiento y mejora de esta experiencia.

Impacto y transferencia

El impacto esperado de esta experiencia se sitúa no solo en la formación del estudiantado del máster y su conocimiento del ámbito profesional de la Educación Ambiental, también repercute en la calidad del plan de estudios en términos de coordinación y cohesión de contenidos. El hecho de que desde todas las asignaturas se aporten a los estudiantes los contenidos y destrezas necesarias para atender las problemáticas propuestas exige al equipo docente una gran comunicación y coordinación.

Referencias bibliográficas

Abadía-Valle, A. y Muñoz-Gonzalvo, M.J. (2017). Introducción de metodologías activas en la docencia de una asignatura básica: Farmacología Veterinaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 15*(2), 11-33.

Arias, J, y Porras, R. (2013). Los seminarios de problemas como estrategia docente en las enseñanzas técnicas: Una experiencia aplicada a la Ingeniería del Terreno. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*, 47-64.

Duch, B. J., Groh, S. E., y Allen, D. E. (Eds.) (2004). *¿Por qué el aprendizaje basado en problemas?. El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía práctica para la enseñanza universitaria*, 17. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Gutiérrez-Pérez, J. y Poza-Vilches, M.F. (coords.) (2023). *Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la Educación Superior*. Octaedro.

Meira-Cartea, P., González-Gaudiano, E. y Gutiérrez-Pérez, J. (2018). Climate crisis and the demand for more empiric research in social sciences: emerging topics and challenges in environmental psychology / / Crisis climática y demanda de más investigación empírica en Ciencias Sociales: tópicos emergentes y retos en Psicología Ambiental. *Psyecology: Revista Bilingüe de Psicología Ambiental / Bilingual Journal of Environmental Psychology*, *9*(3), 259–271, https://doi.org/10.1080/21711976.2018.1493775

Poza-Vilches, M. F. y Azcárate-Goded, P. (2023). Editorial: La formación en Educación Ambiental a nivel de Máster: Pasado, presente y futuro del Máster Universitario Andaluz en Educación Ambiental para la Sostenibilidad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad 5*(1), 1001. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2023.v5.i1.1001.

Sáez, E., Guisasola, J. y Garmendia, M. (2013). Implementación y resultados obtenidos en una propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas en el Grado en Ingeniería Ambiental. *Revista de Docencia Universitaria, 11*, 85-112.

SIMPOSIO

Aprendizaje Servicio en la Universidad: propuestas de investigación participativa en diversos contextos educativos

Irene Solbes Canales [1]
Irene Martínez Martí [1]
[1] *Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, España*
irenesolbes@psi.ucm.es; irene.martinez.martin@edu.ucm.es

Resumen simposio

Se presenta un simposio bajo la temática de la metodología de Aprendizaje-Servicio (APS) en la Universidad como propuesta de investigación desde una perspectiva de participación en diversos contextos educativos. El objetivo principal es investigar sobre los aportes y beneficios que la metodología de APS tiene en la formación del estudiantado universitario desde enfoques reflexivos y de participación. Este simposio busca abrir un espacio de encuentro y de diálogo en torno a diversas experiencias universitarias que tienen en común la metodología del APS. Es decir, se trata de evidenciar y de justificar los beneficios de la metodología APS en la mejora de diversas competencias transversales de la formación universitaria. Para ello, se presentan 4 comunicaciones que, desde diferentes diseños y enfoques metodológicos, incorporan el APS en diferentes disciplinas. Cada una de estas comunicaciones dan respuesta a los 3 ejes que conforman este Simposio: 1) participación del estudiantado en las aulas universitarias; 2) perspectiva de género en la docencia; y 3) implicación del estudiantado con la comunidad a partir de temas de actualidad. Cada una de las comunicaciones demuestra, a través de las evidencias recabadas, la mejora formativa de su estudiantado dentro de cada una de las áreas de conocimiento implicadas en las propuestas de APS. Así, se presentan experiencias en el ámbito de la educación y la psicología, de las ciencias físicas y de las artes. Todas ellas comparten el hilo conductor anteriormente nombrado, la metodología de APS incorporada en la docencia universitaria desde una perspectiva de participación, que trata de dar respuesta a una necesidad social estableciendo redes de colaboración entre la universidad y diferentes entidades educativas externas. Como principales resultados y conclusiones, se aborda por un lado la mejora de la implicación, motivación y responsabilidad del estudiantado universitario al formar parte de estas iniciativas de aprendizaje universitario. Por otro lado, se evidencian las mejoras en aspectos vinculados con la autorregulación del aprendizaje, la gestión del trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la capacidad de anticiparse y de enfrentarse a situaciones profesionales futuras, así como las diferentes funciones ejecutivas que intervienen en estos procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, es relevante destacar la importancia que este tipo de proyectos tienen en la vinculación de la enseñanza universitaria con el desarrollo comunitario al implicar al estudiantado con las necesidades sociales de su entorno para su sensibilización y transferencia, necesidades que están vinculadas a los objetivos de la Agenda 2030. En el caso de este simposio, se responden a necesidades sociales que tienen que ver con la desigualdad de género y el sexismo imperante en la sociedad, el cambio climático y la educación eco-social. Además, se apuesta por la construcción de una docencia universitaria participativa, crítica y comprometida por el Bien Común, más allá de la enseñanza tradicional y técnica de las aulas universitarias.

Palabras clave: Universidad, Aprendizaje, Servicio, Participación comunitaria, Género

Abstract

The symposium presented focuses on Service-Learning methodology (SL) at the University as a research proposal, using the approach of the participation in diverse educational contexts. The main objective is to deep into SL methodology contributions and benefits in University students´ training, applying a critical and participatory approach. This symposium seeks to open a sharing space to dialogue about university experiences that share SL methodology. It will focus on out demonstrating and justifying SL benefits related to improvements in several

transversal competencies in a tertiary level. Four experiences are presented, including different designs and methodological approaches, all of them incorporating SL within different disciplines. Each of these experiences are related to the 3 axes of this Symposium: 1) students´ participation in University classrooms; 2) gender perspective in teaching; and 3) students´ commitment with their communities and current issues. Each of the presentations demonstrate, through the evidence collected, students´ educational improvements within all the different areas of knowledge where SL has been proposed. Thus, experiences are presented in the field of Education and Psychology, Physical sciences, and Arts. All of them share a key idea mentioned before: SL methodology in university classes from a participative approach, which tries to respond to a social need by establishing collaboration networks between Universities and different external educational contexts. Main results and conclusions include improvements in students´ personal involvement, motivation, and responsibility, while they participate in those university learning experiences. On the other hand, improvements are also related to self-regulated learning, teamwork management, conflict resolution, the ability to anticipate and face future professional situations, as well as the different executive functions that intervene in these teaching and learning processes. Finally, it is relevant to highlight the impact this type of projects has linking university education with community development, connecting our students with environmental social needs, so they become aware of them and transfer this knowledge. These needs are linked to the objectives of the 2030 ODS. In the specific case of this Symposium, social needs that are covered are related to social gender inequality and sexism, climate change and eco-social education. Furthermore, we are committed with University teaching approaches that promote participation, critical thinking, and oriented to the Common Good, beyond traditional and technical teaching methodologies.

Keywords: University, Learning, Service, Community Participation, Gender

Actitudes Sexistas, Aprendizaje Autopercibido y Satisfacción con la experiencia en un proyecto de ApS sobre los estereotipos de género. Un estudio exploratorio con alumnado universitario en los diferentes grados de Educación[25]

Elena Varea-Fernández [2]
Ana Escudero-Montero [2]
Raquel Pérez-López [2]
Sonsoles Calderón-López [3]
Ariadna Coria-Gómez [2]
[2] *Facultad de Educación – Universidad Complutense de Madrid, España*
[3] *Facultad de Educación de Toledo – Universidad de Castilla-La Mancha, España*
evarea01@ucm.es

Resumen

En este estudio se analizaron las actitudes sexistas, el aprendizaje autopercibido y la satisfacción con la experiencia de 29 estudiantes universitarios de titulaciones relacionadas con la Educación, que habían participado voluntariamente en un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) en el que diseñaban e implementaban actividades de prevención de la desigualdad de género en contextos educativos diversos. Los resultados mostraron bajos niveles de sexismo y percepciones de aprendizaje y satisfacción con la experiencia muy elevados, en consonancia con numerosos estudios realizados que ponen de manifiesto las importantes contribuciones de este tipo de metodología al proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. El proyecto se encuentra en proceso de desarrollo, por lo que es de esperar que los resultados se confirmen próximamente en un grupo de participantes de mayor tamaño. La existencia de desigualdades de género en nuestra sociedad demanda de acciones educativas destinadas a su prevención y reducción como esta, cuyo impacto social se ve incrementado por la diversidad de contextos educativos de implementación del proyecto.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; sexismo; educación superior.

Abstract

In this study attitudes towards sexism, self-perceived learning and satisfaction with the experience were analyzed for 29 university students enrolled in Education-related studies. These students had voluntarily participated in a Service Learning project where they had designed and implemented activities to prevent gender inequalities in diverse educational contexts. The results revealed low levels of sexism and high perceptions of learning and satisfaction with the experience, consistent with numerous studies that highlight the significant contributions of this methodology to the learning process of university students. The project is still developing and it is expected that these results will soon be confirmed with a larger group of participants. Given the existence of gender inequalities in our society, it is necessary to implement educational interventions aimed to prevent this undesirable reality. The project evaluated in this study contributes to this purpose with an increased social impact, due to the diverse educational contexts where it was implemented.

Key words: Service Learning; sexism; higher education.

Introducción

El Aprendizaje Servicio (ApS) es una metodología de enseñanza-aprendizaje que aúna el conocimiento adquirido en las aulas con su aplicación práctica en contextos reales mejorando, por ejemplo, la comprensión de conceptos

25 Proyecto de Aprendizaje Servicio "Trabajando el sexismo en distintos contextos educativos desde la Facultad de Educación", coordinado por Irene Solbes Canales e Irene Martínez Martín (Universidad Complutense de Madrid), financiado por la Oficina de Aprendizaje-Servicio en los cursos 2021-22; 2022-23 y 2023-24.

y teorías (Salam et al., 2019). Su implementación en la universidad ha aumentado en los últimos años, así como la investigación acerca de sus efectos (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Salam et al., 2019). En líneas generales, la evidencia acumulada señala que el ApS contribuye a la mejora de variables relacionadas con el desarrollo social (p.e., habilidades sociales, comunicación oral y escrita), personal (p.e., capacidad crítica y reflexiva, desarrollo ético, autorregulación, autopercepción) y académico-profesional (p.e., actitud positiva hacia el aprendizaje, resolución de conflictos, capacidad de trabajo autónomo) (Novack et al., 2007; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Yorio y Ye, 2012).

Con relación al ámbito académico en la etapa de la educación superior, la literatura indica que los participantes[26] en proyectos ApS suelen referir, a través de autoinformes, mayores niveles de aprendizaje percibido respecto a sus homólogos no participantes (Kendrick, 1996). Además de esta percepción subjetiva, el rendimiento académico, medido a través de variables como la nota media, la capacidad de redacción o el pensamiento crítico, también mejora tras la aplicación del ApS (Astin et al., 2000). A pesar de que, en algunos casos, los estudiantes manifiestan sentirse sobrepasados por la carga de trabajo o por el hecho de tener que realizar una intervención en una situación real fuera del aula, la satisfacción general con la experiencia es alta y suelen recomendarla a otros compañeros (Fiuza-Asorey et al., 2022; Hernández-Martínez et al., 2022; Vergés et al., 2019).

En cuanto al conocimiento social, las experiencias de ApS han demostrado contribuir a la disminución de actitudes sexistas en el alumnado universitario (Hernández-Martínez et al., 2022; Starostina, 2022), cuya presencia en nuestra sociedad continúa siendo uno de los principales retos a los que nos enfrentarmos.

En el presente estudio se implementó un proyecto de ApS en el que estudiantes universitarios del área educativa elaboraron e implementaron en distintos contextos educativos actividades para reflexionar sobre el origen y manifestaciones de sexismo en la sociedad actual. Los objetivos de este estudio son: (i) analizar las actitudes sexistas del alumnado participante al finalizar el proyecto ApS; (ii) examinar las percepciones del alumnado sobre los beneficios del ApS para su aprendizaje, y (iii) evaluar el grado de satisfacción del alumnado con la experiencia.

Método

Participantes

Este proyecto ApS está actualmente en realización. Durante el primer cuatrimestre del curso 2023-2024 se ha aplicado en dos asignaturas, una del Grado en Maestro en Educación Infantil y otra del Grado en Maestro en Educación Primaria, ambas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). La muestra actual es de 29 participantes (96,6% mujeres; *M* edad = 19,07 años; *DT* = 1,1).

En estos momentos se está llevando a cabo en otras asignaturas de los grados en Pedagogía, Educación Social y Educación Primaria de la UCM y en Humanidades y Patrimonio de la Universidad de Castilla-La Mancha, por lo que se espera contar con una muestra aproximada de unas 120 personas cuando finalice el proyecto, en el mes de mayo de 2024.

Instrumentos

Es un estudio de metodología mixta cuantitativa-cualitativa. La evaluación cuantitativa consistió en un cuestionario on-line compuesto de diferentes escalas para medir las variables implicadas en la experiencia. Concretamente, los participantes respondieron un total de 90 ítems procedentes de los instrumentos descritos en la Tabla 1.

Adicionalmente, el instrumento cualitativo corresponde a un cuaderno de campo en el que los participantes apuntaban información relativa a sus expectativas, miedos y dificultades previstas al participar en la experiencia de ApS.

En la presente contribución, únicamente se atenderá a las respuestas de los participantes en las escalas de Actitudes Sexistas, de Aprendizaje Autopercibido, Satisfacción con la Experiencia, tal y como se ha establecido en los objetivos. Los resultados de la metodología cualitativa se presentan en parte en la próxima comunicación.

26 Se utiliza el masculino genérico, pero en todos los casos engloba a los participantes y las participantes del estudio.

Tabla 1

Variables e instrumentos de evaluación cuantitativa empleados en el estudio

Variable	Número ítems	Escala de referencia	Tipo de escala
Motivación	20	Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (versión española de Cardeñoso-Ramírez et al., 2022)	Likert 7 puntos
Autorregulación	17	Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) (Umerenkova et al., 2017).	Likert 5 puntos
Autoeficacia	5	General Academic Self-Efficacy Scale (GASE) (Nielsen et al., 2018)	Likert 5 puntos
Actitudes sexistas	22	Ambivalent Sexism (traducción y adaptación de Expósito et al., 1998)	Likert 5 puntos
Aprendizaje Autopercibido	20	Service-Learning Benefit (SELEB) Scale (Toncar et al., 2006)	Likert 7 puntos
Satisfacción con la experiencia	6	Diseñada para la presente investigación	Likert 7 puntos

Procedimiento

La metodología empleada en todas las asignaturas donde se ha implementado/se está implementando el proyecto ApS ha seguido las siguientes etapas:

1- Al inicio de curso cada estudiante decidía voluntariamente si quería involucrarse en el proyecto (trabajar en parejas para diseñar y aplicar en un centro externo un taller sobre desigualdad de género).

2- Los participantes iniciaban una etapa de formación obligatoria que incluía la asistencia a varias sesiones presenciales.

3- Tras contactar con una institución externa donde realizar el taller y conocer sus necesidades específicas, cada pareja de estudiantes diseñaba un taller relacionado con el desarrollo de los roles de género. La implementación en el centro incluía entre dos y cuatro sesiones. Durante todo el proceso contaban con la supervisión y seguimiento pormenorizado de las profesoras.

4- Finalmente, elaboraban un informe final, exponían el trabajo al grupo de clase y evaluaban la experiencia ApS. En la evaluación cuantitativa, objeto de la presente contribución, completaron el cuestionario on-line descrito en el apartado anterior el último día de clase (duración aproximada: 25 minutos). Las respuestas fueron anónimas y los estudiantes podían consultar con la profesora cualquier duda sobre los ítems.

Análisis y discusión de los resultados

La información reportada se realiza con los datos obtenidos hasta febrero de 2024 (N = 29), no obstante, estos serán completados en mayo de 2024, cuando la experiencia haya concluido para todos los grupos participantes en la investigación.

Con el objetivo de identificar las actitudes sexistas del alumnado participante, y en línea con la investigación previa (Hernández-Martínez et al., 2022; Starostina, 2022), los análisis descriptivos indicaron que estas actitudes aparecían en niveles muy bajos tras la realización del ApS: *M* Sexismo Global = 1,35; *DT* = 0,43; *M* Sexismo Hostil = 1,28; *DT* = 0,52; *M* Sexismo Benevolente = 1,42; *DT* = 0,46.

En cuanto al Aprendizaje Autopercibido, la escala *SSSRQ* se compone de cuatro factores (Toncar et al., 2006): habilidades prácticas (HP), habilidades interpersonales (HI), civismo (C) y responsabilidad personal (RP). Las puntuaciones medias más altas aparecieron en los factores RP y HP (véase Figura 1).

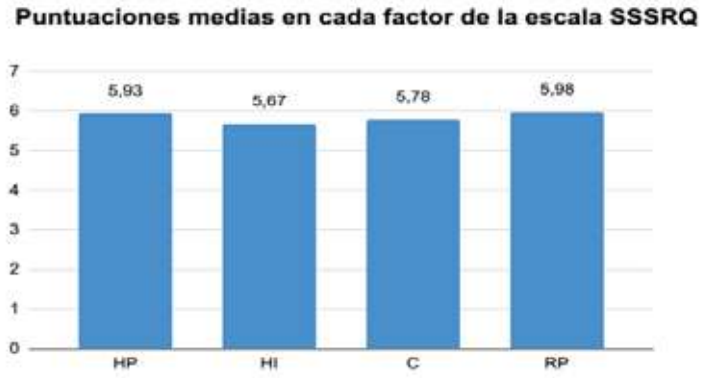


Figura 1

Puntuaciones medias en los factores de la escala SSSRQ

Finalmente, los resultados de la escala de Satisfacción con el ApS también coincidían con la literatura (Fiuza-Asorey et al., 2022; Hernández-Martínez et al., 2022), pues los participantes la valoraban muy positivamente (*M* = 6,55; *DT* = 0,99) y se inclinaban por recomendarla a otros estudiantes (*M* = 6,55; *DT* = 1,01). Del mismo modo, valoraron muy positivamente la utilidad del esfuerzo realizado para su formación docente (*M* = 6,59; *DT* = 0,9).

Conclusiones

El presente trabajo aporta nuevas evidencias sobre los beneficios de la metodología ApS en el ámbito universitario. En concreto, el alumnado participante no solo presentó bajos niveles de actitudes sexistas tras su realización, sino que también manifestó haber mejorado su capacidad de asumir responsabilidades, de aprender de la experiencia, reconoció la utilidad del trabajo para su formación e indicó estar altamente satisfecho con el mismo. No obstante, sería muy interesante que futuras investigaciones adoptaran un enfoque experimental para analizar los efectos de esta metodología en distintas etapas educativas.

Impacto y transferencia

Con este proyecto ApS se trabaja la prevención de la desigualdad de género, una necesidad todavía presente en nuestra sociedad. Numerosas investigaciones muestran que las actitudes sexistas se adquieren de forma temprana (Solbes-Canales et al., 2020) como parte de un proceso complejo en el que intervienen todos los agentes educativos (Kollmayer et al., 2018). Es importante luchar contra esto lo antes posible para que las intervenciones preventivas sean eficaces y el papel de los educadores en este proceso es fundamental. De ahí la importancia de concienciar al respecto a los estudiantes de las facultades de educación.

El servicio se propone en instituciones educativas variadas, formales e informales. Esto implica que las personas que lo reciben sean diversas, llegando no solo a colegios e institutos, sino también a otros colectivos específicos como personas migrantes, mujeres víctimas de violencia de género o personas con problemas de salud mental, entre otros. Además, las propias personas receptoras del servicio se convierten, a través de los talleres, en agentes de cambio en sus contextos de interacción, gracias al aprendizaje adquirido durante las sesiones.

Referencias

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students. *Higher Education, 144*. https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144

Fiuza Asorey, M., Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í., & Lorenzo Moledo, M. (2022). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. Evaluando la satisfacción del alumnado. *Revista Fuentes, 24*(2), 210-221. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17611

Hernández-Martínez, A., Blanco-García, M. M., Mirna-Fernández, K., & Sánchez-Matas, Y. (2022). Una experiencia Aprendizaje-Servicio en futuros docentes. Desmontando estereotipos en las primeras edades. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 37*(2), 19-35. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Kendrick, J. R. (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning, 3*, 72– 81.

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, *15*(4), 361-377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Novak, J. M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, *24*(2), 149-157. https://doi.org/10.1080/08824090701304881

Redondo Corcobado, P., & Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, *31*(1), 69-83. http://dx.doi.org/10.5209/rced.61836

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, *20*, 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of gender stereotypes related to attributes and professions among young Spanish school-aged children. *Frontiers in psychology*, *11*, 609. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609

Starostina, N. (2022). Service-Learning Courses as the Way to Promote Gender Equality and Inclusion in the Higher Education.

Toncar, M. F., Reid, J., Burns, D., Anderson, C., & Nguyen, H. (2006). Uniform assessment of the benefits of service learning: the development, evaluation, and implementation of the seleb scale. *Journal of Marketing Theory & Practice Summer, 14*(3), 223–238. https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679140304

Vergés Bosch, N., Freude, L., & Camps Calvet, C. (2019). Service-learning to Reflect on Gender in Universities and Schools and Boost Women's Presence in ICT. *ICERI2019 Proceedings*.

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of management learning & education*, *11*(1), 9-27. https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072

Análisis cualitativo sobre la participación del alumnado de los grados de Educación en un proyecto de Aprendizaje Servicio para reducir el sexismo [27]

Irene Martínez Martín [1]
Irene Solbes Canales [1]
Susana Valverde Montesino [1]
Ainhoa Resa Ocio [1]
Judit Gallart Botella [1]
Alba Villalba Corzo [1]
[1] *Universidad Complutense de Madrid, España*
irene.martinez.martin@edu.ucm.es

Introducción

La metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) lleva años siendo implementada en diversos contextos educativos formales con éxito por sus efectos en el aprendizaje y en el desarrollo personal y cívico. Este tipo de metodología implica la integración del servicio comunitario en el currículum académico (Furco, 2001). Se define como una estrategia educativa que incrementa el aprendizaje académico del alumnado implicándolo en actividades auténticas en las que deben aplicar el contenido de la asignatura para resolver problemas sociales y necesidades de una comunidad (Bringle y Hatcher, 1995). Este tipo de metodología está en creciente expansión en los contextos universitarios (Salam et al., 2019), y en las titulaciones de educación se ha popularizado por su gran potencial en la formación del futuro profesorado (Anderson et al., 2001; Espinosa-Zárate, 2023; Lorenzo-Modelo et al., 2021; Karayan y Gathercoal, 2005). Además, recientemente proliferan los ApS en los que se aplica un enfoque de género o se trabajan de formas específicas estas temáticas (Hernández Martínez et al., 2022; Hinojosa-Alcalde y Soler, 2021).

Las experiencias de ApS proporcionan al alumnado universitario un incremento de su compromiso cívico (Celio et al., 2011), crecimiento personal y desarrollo cognitivo (Rutti et al., 2016), mejora de las competencias comunicativas (Sass y Coll, 2015) y culturales (Jhonson y Howell, 2017), razonamiento moral (Lies et al., 2012), motivación y percepción de autoeficacia (Alonso et al., 2013), así como aprendizajes académicos (Salam et al., 2019). Estas ventajas parecen ser percibidas por el estudiantado antes de comenzar el proyecto, presentando expectativas muy positivas (McClam et al., 2008): les permitirá realizar una práctica real, aplicar conocimientos teóricos a la práctica, desarrollar habilidades profesionales, o confirmar en un contexto real si se trata de una profesión deseable en el futuro.

No obstante, los ApS requieren una serie de competencias que el alumnado puede no traer suficientemente desarrolladas. McClam et al. (2008) indican que el alumnado puede mostrar ciertos miedos respecto a sus habilidades para relacionarse personalmente con las personas que van a recibir el servicio, su capacidad para construir una relación de confianza y las habilidades necesarias para realizar el proyecto con éxito. En esta línea, Tonkin y Quiroga (2015) confirman que participar en un ApS universitario les ha hecho "salir de su zona de confort"; además de presentar algunos desafíos, como el salto que supone entre la teoría y la práctica (Yusof et al., 2020), problemas de comunicación entre los miembros del grupo, con las profesoras o con los receptores del servicio (Morin, 2009), aparición de conflictos dentro del grupo o presión temporal ante las tareas (Yusop y Correia, 2013).

En este sentido, Borgerding y Canigla (2017) destacan el papel crucial que la tutorización del profesorado tiene ante este tipo de proyectos. Finalmente, el trabajo de Pryesmeyer et al. (2016) indica que, en algunas ocasiones, los ApS pueden promover la aparición de emociones negativas (ansiedad, sorpresa o angustia), frente a lo cual debe desarrollarse un correcto seguimiento y realizar un acompañamiento cercano del proceso.

27 Proyecto de Aprendizaje Servicio "Trabajando el sexismo en distintos contextos educativos desde la Facultad de Educación", coordinado por Irene Solbes Canales e Irene Martínez Martín (Universidad Complutense de Madrid), financiado por la Oficina de Aprendizaje-Servicio en los cursos 2021-22; 2022-23 y 2023-24.

Método

El Proyecto de ApS que se expone en esta comunicación y la investigación diseñada han sido descritos en la comunicación previa. Por ello nos centraremos en describir los instrumentos cualitativos de recogida de datos, así como parte de sus resultados.

Cuaderno de Campo

Cada grupo que participa en el ApS debe entregar un Cuaderno de campo, incluyendo preguntas que deben ser respondidas de forma individual ANTES de la realización del proyecto, así como una parte central donde se describe de forma grupal la APLICACIÓN de los talleres realizados. Además, el cuaderno incluye unas preguntas FINALES individuales, diseñadas para promover una reflexión crítica de la experiencia. Las preguntas del cuaderno son:

- **Motivaciones y expectativas** (¿Por qué has elegido esta opción de participar en el ApS dentro de la asignatura, en vez de la otra alternativa?; ¿conocías el concepto de ApS antes de que te lo presentaran? Describe los aspectos más interesantes; ¿qué expectativas tienes respecto a la participación en este proyecto?).
- **Miedos, preocupaciones y dificultades previstas** (¿Qué miedos y preocupaciones tienes antes de comenzar a realizar el servicio en las instituciones educativas?; ¿Qué tipo de dificultades crees que vas a tener que enfrentar?).

Finalmente, en la última sesión del cuatrimestre a través de la **Técnica DAFO** se recoge información sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades asociadas a la participación en el Proyecto de ApS.

Técnica DAFO

Han participado 14 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil (6 grupos), y 18 de Primaria (7 grupos). Durante el segundo cuatrimestre están participando en los ApS estudiantes de 5 asignaturas de grados de Educación, cuyos datos se añadirán a los resultados finales.

Resultados

Motivaciones y expectativas antes de participar en el ApS.

Los/as estudiantes indican que han seleccionado esta opción pues les parece una forma interesante de poder aunar práctica y teoría, ver cómo será su trabajo en el futuro al considerarlo una experiencia cercana a su futuro profesional, valorando que se trate de una actividad real que impacta directamente en un contexto educativo. Algunas estudiantes indican que esta oportunidad será una forma de ver si realmente quieren dedicarse a la labor docente y si tienen habilidades para poder realizarla, además de "ponerse a prueba" para ver si pueden superar sus miedos e inseguridades en este ámbito. Además, destacan el interés personal por la temática y la necesidad de formarse en este tipo de intervenciones, valorando la oportunidad de trabajar por la igualdad de género mientras aprenden contenidos de sus grados. Prevén que se tratará de un aprendizaje estimulante, más significativo y profundo que otras tareas académicas más tradicionales.

Miedos, preocupaciones y dificultades previstas.

Los/as participantes en el ApS destacan como uno de sus miedos su timidez e inseguridad a la hora de llevar a cabo las sesiones, sin conocer al alumnado que va a recibir las intervenciones y sin estar seguras de si el aprendizaje perseguido se va a conseguir de adecuadamente. Muchas de ellas expresan sentirse nerviosas antes de ir al centro, inseguras y con cierta falta de confianza, preocupándose por los imprevistos que puedan ocurrir. Temen que no les gusten las actividades en el cole (al alumnado o al profesorado), que no las entiendan, que pierdan su atención o motivación, que surjan conflictos que no sepan resolver, que tengan que improvisar o que no sepan gestionar adecuadamente al grupo.

Técnica DAFO (posterior a la finalización del proyecto):

- **Debilidades** (carencias y limitaciones desfavorables propias). El estudiantado percibe como carencias sus propias habilidades de gestión del aula, del uso del tiempo en las sesiones, o los nervios, timidez e inseguridad

que sentían a la hora de realizar la intervención. Se trata de debilidades que creían que iban a sentir, pero que realmente no les impidieron realizar las actividades con éxito.

- **Amenazas** (factores externos desfavorables que han enfrentado durante la realización del proyecto). Destacan las dificultades para encontrar centros, la falta de tiempo para realizar todas las tareas, o la presencia de alumnado con necesidades especiales.
- **Fortalezas** (características y habilidades favorables propias). Según el estudiantado numerosas fortalezas han compensado las dificultades iniciales percibidas: la responsabilidad y compromiso, creatividad, perseverancia y la comunicación intragrupal. En algunos casos destacan también la capacidad de trabajar en equipo, así como la experiencia previa con niños/as que les ha ayudado para completar las actividades en el aula exitosamente.
- **Oportunidades** (factores externos favorables). Destacan en este sentido el ambiente positivo y colaborador que han encontrado en los centros, tanto por parte del alumnado participante como por parte del profesorado de aula y de la Universidad.

Discusión y conclusiones

La evaluación preliminar cuantitativa y cualitativa realizada durante el primer cuatrimestre del curso permite vislumbrar lo que se ha percibido en los años previos en los que se ha desarrollado este Proyecto de ApS en nuestras aulas de la Facultad de Educación. Se trata de una actividad que supone importantes retos para nuestro alumnado, pero que valoran de forma muy positiva pues permite desarrollar sus fortalezas y promover apoyos externos, a la vez que les supone exponerse a una pequeña experiencia educativa que termina reduciendo sus temores e inseguridades y aumentando su motivación hacia las asignaturas y su futura profesión. Los miedos, inseguridades y expectativas son similares a los descritos en estudios previos, lo que muestra que debemos fortalecer el apoyo que ofrecemos cuando desarrollamos este tipo de metodologías, a la vez que promovemos más experiencias de este tipo que permitan a nuestro alumnado adquirir competencias profesionales a la vez que realizan una labor en su comunidad, colaborando en la construcción de sociedades más igualitarias en las que las actitudes sexistas se reduzcan en todos sus niveles educativos.

Impacto y transferencia

El estudio que se presenta en estas líneas es un primer acercamiento a la evaluación de un Proyecto de ApS que vienen implementándose de forma exitosa en la Facultad de Educación durante tres cursos. Se espera que los datos recogidos al final del curso con la participación de 8 grupos de distintos grados permitan ampliar el conocimiento científico sobre el impacto y eficacia de los Proyectos de ApS de forma empírica.

Referencias

Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El AprendizajeServicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *2*(2), 195-216.

Anderson, J. B. (2000). Learning In Deed: Service-Learning and Preservice Teacher Education. Service Learning, General. 16. https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/16

Borgerding, Lisa & Caniglia, Joanne. (2017). Service Learning Within a Secondary Math and Science Teacher Education Program: Preservice MAT Teachers' Perspectives. *Service Learning in Teacher Education. School Science and Mathematics, 117*, 63-75. 10.1111/ssm.12210.

Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, *2*, 112-122.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, *34*(2), 164-181. https://doi.org/10.1177/105382591103400205

Espinosa Zárate, Z. (2023). Transformational Effects of Service-Learning on the University Teaching Practice. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *13*(2). https://doi.org/10.17583/remie.11136

Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67 - 78. https://doi.org/10.1002/he.15

Hernández-Martínez, A., Blanco García, M. M., Fernández, K. M. ., & SÁNCHEZ MATAS, Y. (2023). Una experiencia Aprendizaje-Servicio en futuros docentes. Desmontando estereotipos en las primeras edades: [A service-learning experience for future teachers. Dismantling stereotypes in the early ages]. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, *37*(2), 19–35. https://doi.org/10.18239/ensayos.v37i2.3196

Hinojosa-Alcalde, I., & Soler, S. (2021). Critical Feminist Service-Learning: A Physical Activity Program in a Woman's Prison. In*ternational Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(14), 7501. https://doi.org/10.3390/ijerph18147501

Johnson, A., & Howell, D. (2017). International service learning and interprofessional education in Ecuador: Findings from a phenomenology study with students from four professions. *Journal of Interprofessional Care*, 31, 245-254. 10.1080/13561820.2016.1262337.

Karayan, S. & Gathercoal, P. (2005). Assessing Service-Learning in Teacher Education. Teacher Education Quarterly, *32*(3), 79-92.

Lies, J.M., Bock, T., Brandenberger, J., & Trozzolo, T.A. (2012). The effects of off-campus service learning on the moral reasoning of college students, *Journal of Moral Education*, 41:2, 189-19.

Lorenzo Moledo, M.M., Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M.J, & Varela Portela, C. (2021). Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, With Whom, and Why. *Frontiers in Education*, 5:605099. Doi: 10.3389/feduc.2020.605099

McClam, Tricia & Diambra, Joel & Burton, Bobbie & Fuss, Angie & Fudge, Daniel. (2008). An Analysis of a Service-Learning Project: Students' Expectations, Concerns, and Reflections. *Journal of Experiential Education*, 30, 236-249. 10.1177/105382590703000304.

Morin, E. L. (2009). Service Learning Pitfalls: Problems You Didn't See Coming. *College Teaching Methods & Styles Journal, 5*(1), 43-52.

Priesmeyer, H.R., Mudge, S., & Ward, S.G. (2016). Emotional Responses to Service Learning: An Exploratory Study. *Journal of Learning in Higher Education*, *12*(2), 55-61.

Rutti, R., LaBonte, J., Helms, M., Hervani, A. & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education + Training*, 58, 422-438. 10.1108/ET-06-2015-0050

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). *Service learning in higher education: a systematic literature review*. In Asia Pacific Education Review (Vol. 20, Issue 4, pp. 573–593). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Sass, M.S, & Coll, K. (2015.) The Effect of Service Learning on Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39:3, 280-288, DOI: 10.1080/10668926.2012.756838

Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad |Service-learning as a methodological strategy at University. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113. 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157.

Tonkin, H., y Quiroga, D. (2004). A qualitative approach to the assessment of international service-learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 131-149

Yusof, N., Tengku Ariffin, T. F., Awang Hashim, R., Nordin, H., & Kaur, A. (2020). Challenges of service learning practices: student and faculty perspectives from Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 17(*2), 279–309. https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.2.10

Yusop, Farrah & Correia, Ana-Paula. (2013). The Benefits and Challenges of Implementing Service-learning in an Advanced Instructional Design and Technology Curricula: Implications for Teaching Professional Courses. *The New Educational Review*, 32. 220-232. 10.15804/tner.13.32.2.18.

Sostenibilidad y aprendizaje-servicio en la educación superior: un estudio con enfoque ecofeminista desde el análisis del lenguaje artístico y textual

Bienvenida Sánchez Alba [1]
Paula Gil Ruiz [1]
Rosa Sobrino Callejo [1]
[1] *Universidad Complutense de Madrid. España*
bienvesa@ucm.es

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo explorar cómo los estudiantes de educación superior de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) perciben la sostenibilidad en el contexto de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) con enfoque ecofeminista. Utilizando una metodología de investigación mixta, con análisis y tratamiento de los datos cualitativo y cuantitativo, el presente estudio indaga las expresiones artísticas y escritas de 51 estudiantes, cuyas producciones fueron seleccionadas por su originalidad y profundidad de un grupo más grande (N= 113). El grupo de participantes, que cursa sus estudios en el Grado en Educación Social y en la Asociación Achalay (Diploma Liceo), expresó sus puntos de vista personales sobre la sostenibilidad mediante el dibujo y el texto escrito. El análisis temático, realizado a través de Atlas.ti 23, se centró en los pilares del desarrollo sostenible: ambiental, económico social y cultural. Los hallazgos indican un enfoque pronunciado en la dimensión ambiental en las representaciones de los estudiantes, con comparativamente menos énfasis en los aspectos social, cultural y económico. Los resultados del estudio revelan asimismo la necesidad de asumir estrategias educativas que abarquen todas las facetas de la sostenibilidad. Se subraya el papel crucial de la cultura como un componente fundamental de la sostenibilidad, abogando por su integración en los paradigmas educativos actuales con un enfoque de género, dado el predominio iconográfico representativo de lo masculino. Además, la investigación enfatiza la responsabilidad de los educadores en actuar como agentes de cambio promoviendo estrategias que mejoren las prácticas sostenibles. También destaca la importancia de abordar la sostenibilidad desde diversas perspectivas mentales y culturales a través de varios medios comunicativos. El estudio concluye afirmando la eficacia del Aprendizaje-Servicio con enfoque de género como herramienta pedagógica en la educación superior para avanzar en la sostenibilidad. Este método, que hace sinergia entre el aprendizaje académico y el compromiso comunitario, es fundamental para fomentar una educación responsable que se alinee tanto con los objetivos de sostenibilidad como con la responsabilidad social universitaria.

Palabras Clave: Educación Superior, Desarrollo Sostenible, Estrategias Educativas, Igualdad de género

Abstract

This research aims to explore how students from the Complutense University of Madrid (UCM) perceive sustainability within the context of an Ecofeminist-focused Service-Learning (SL) project. Employing a mixed-method research approach, with both qualitative and quantitative data analysis, this study examines the artistic and written expressions of 51 students. These were selected for their originality and depth from a larger group (N= 113). Participants, enrolled in the Degree in Social Education and the Achalay Association (Liceo Diploma), expressed their personal viewpoints on sustainability through drawing and written text. Thematic analysis conducted using Atlas.ti 23, focused on the pillars of sustainable development: environmental, economic, social, and cultural. Findings indicate a pronounced emphasis on the environmental dimension in student representations, with comparatively less emphasis on social, cultural, and economic aspects. The results also reveal the need for educational strategies that encompass all facets of sustainability. The study underscores the crucial role of culture as a fundamental component of sustainability, advocating for its integration into current educational paradigms with a gender perspective, given the iconographic predominance of the masculine. Furthermore, the research emphasizes the responsibility of educators to act as agents of change, promoting strategies that enhance sustainable practices. It also highlights the importance of addressing sustainability from various mental and cultural perspectives through multiple communicative mediums. The study concludes by affirming the effectiveness of gender-focused Service-Learning as a pedagogical tool in higher education for advancing sustainability. This method, synergizing academic learning and community engagement, is essential for fostering responsible education aligned with both sustainability goals and university social responsibility.

Keywords: Higher Education, Sustainable Development, Educational Strategies, Gender equality

Introducción

La educación para la sostenibilidad, crucial para abordar la crisis civilizatoria y los retos del capitalismo patriarcal frente a los límites ecológicos (Herrero, 2020, Puleo, 2022; Fernández Mora, 2023), se analiza en este estudio de la UCM dentro de un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Se enfoca en los códigos simbólicos mentales sobre sostenibilidad, contribuyendo a la enseñanza ecosocial y a los objetivos de la Agenda 2030 en educación superior.

El Desarrollo Sostenible, desde su definición en el Informe Brundtland (ONU, 1987) y su evolución hasta la Agenda 2030, se apuntala en aspectos sociales, ambientales y económicos, y reconoce un cuarto pilar cultural (Boff, 2001; CGLU, 2010a y 2012b; Delors, 1996; Dussel, 2016; Duxbury et. al, 2017; Estermann, 2012; Hawkes, 2001; Márquez Delgado et al., 2021; Morin, 2011; Neira, 2018; Pascual i Ruiz, 2020; Poza-Vilches y Gutiérrez- Pérez, 2022, UNESCO, 2014a y 2014b). La educación universitaria, especialmente en Educación Social, enfatiza la formación de profesionales como agentes de cambio, que utilizan estrategias educativas y socioambientales para fomentar prácticas sostenibles (ANECA, 2005; Sánchez Alba et al., 2017).

Este estudio resalta la relevancia de abordar la sostenibilidad desde perspectivas mentales y culturales, empleando el lenguaje plástico y escrito, para una comunicación más inclusiva e intercultural (Muñoz-Rodríguez et al., 2019). Además, el Aprendizaje-Servicio se presenta como una metodología efectiva en la educación superior para alcanzar la sostenibilidad, combinando formación académica y servicio comunitario (CRUE, 2015), elementos cruciales para lograr una educación responsable y alineada con la sostenibilidad.

Esta investigación tiene como objetivo principal comprender las representaciones mentales de la sostenibilidad en estudiantes involucrados en el proyecto de Aprendizaje-Servicio "Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos", aprobado y financiado por la Oficina Universitaria de Aprendizaje-Servicio de la UCM. Se busca explorar cómo los estudiantes perciben la sostenibilidad a través de expresiones plásticas y escritas.

La hipótesis inicial sugiere que los estudiantes poseen un entendimiento del concepto de sostenibilidad. Las preguntas de investigación se centran en identificar los modelos mentales sobre sostenibilidad que surgen a partir del análisis de los matices y detalles que los estudiantes expresan en sus producciones artísticas y escritas, en tanto lenguajes que se complementan entre sí.

Metodología

En cuanto a la metodología, se eligió un enfoque mixto. La selección de la muestra, intencional y no probabilística, consistió en 51 estudiantes de la UCM, siendo 40 del Grado en Educación Social y 11 de la Diplomatura Liceo (estudiantes universitarios con discapacidad intelectual y con inteligencia límite de la Asociación Achalay).

Para la recogida de datos, se pidió a los estudiantes que representaran, con un dibujo y un breve texto explicativo del dibujo en el reverso del folio, su percepción de la sostenibilidad, enfatizando la validez de todas las percepciones más allá de la maestría pictórica.

El tratamiento de los datos se realizó con el programa Atlas Ti 23, se codificaron los dibujos y textos de los estudiantes, aplicando un análisis temático basado en los pilares del desarrollo sostenible: ambiental, cultural, económico y social. Este proceso incluyó la evaluación de la frecuencia (enraizamiento) y la presencia (densidad) de códigos básicos y axiales en las categorías temáticas.

Resultados

La investigación muestra que los estudiantes asocian "Sostenibilidad" con la "Comunidad" y el cuidado de la "Naturaleza", revelando una conciencia emocional profunda. Visualizan la Tierra sostenida por manos humanas, simbolizando la responsabilidad colectiva en su preservación. Se nota un enfoque comunitario hacia la sostenibilidad con predominio iconográfico de lo masculino, resaltando la colaboración y prácticas como las 3R (reducir, reciclar, reutilizar). A pesar de algunas comprensiones vagas del término, su importancia global es reconocida.

El equilibrio entre humanidad y naturaleza se enfatiza usando la balanza como metáfora para el cuidado del planeta. Las representaciones muestran naturaleza en equilibrio, integrando sostenibilidad, felicidad y biodiversidad. Se subraya la unión humana para conservar recursos naturales y se enfoca en consumo responsable y reciclaje. La coexistencia de humanos, tecnología y medioambiente se destaca como crucial en la era tecnológica. Una tabla resume estos hallazgos, mostrando la conciencia emocional de los estudiantes hacia la "Comunidad" y la

“Naturaleza”, claves para su percepción de la sostenibilidad.

En la figura 1 se muestran aquellos elementos que representan una frecuencia mayor a dos en las pinturas realizadas.

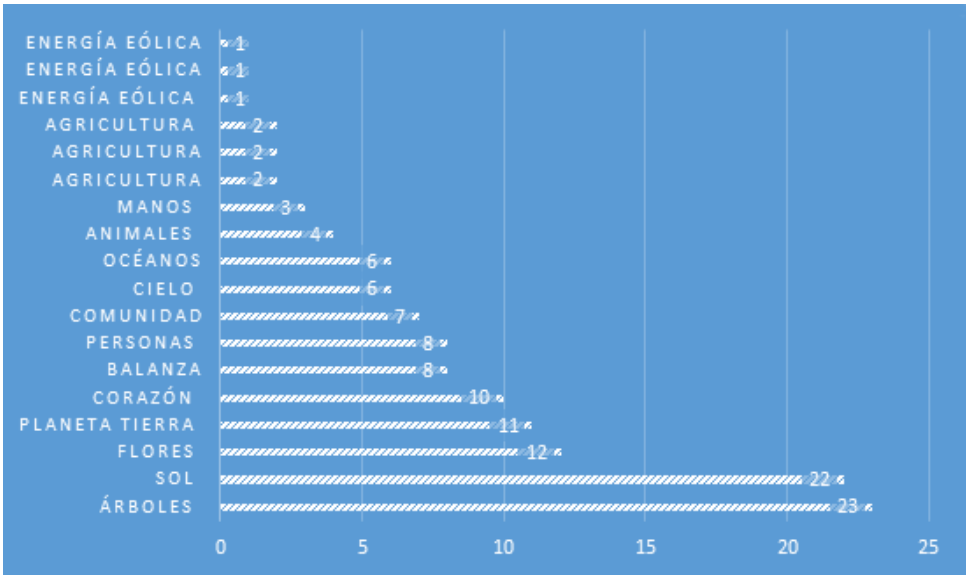


Figura 1

Iconos empleados en las pinturas con frecuencia mayor a dos

A partir de las transcripciones textuales analizadas, se ha obtenido un análisis de conceptos dispuesto en forma de nube de palabras (véase figura 2).



Figura 2

Conceptos utilizados en las producciones textuales

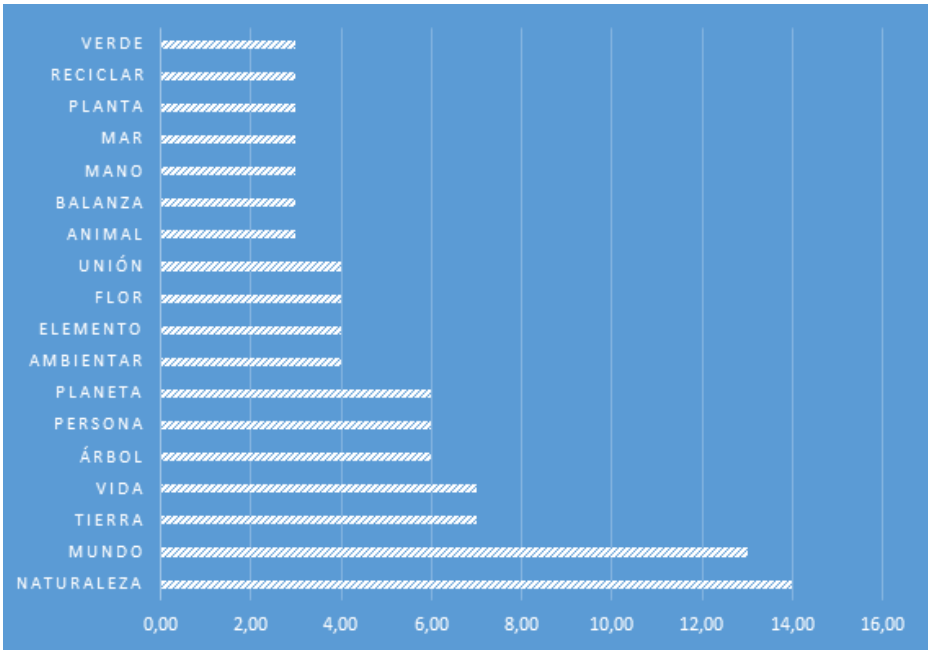


Figura 3
Frecuencia de los conceptos empleados en las producciones textuales

Para finalizar, se describen los resultados atendiendo a las cuatro dimensiones del desarrollo sostenible según la frecuencia obtenida en cada una (véase figura 4).

		49: Dibujos_... 2	50: Dibujos_... 7	51: Dibujos_... 6	52: Dibujos_... 5	Totales
[1] Ambiental	7 81	2	5	3	3	81
[2] Cultural	4 16		1		1	12
[3] Económico	3 11					6
[4] Social	5 18					14
Totales		2	6	3	4	113

Figura 4
Frecuencias obtenidas en cada una de las dimensiones que conforman el desarrollo sostenible

Discusión y conclusiones

En función de los resultados expuestos, podemos afirmar el logro del objetivo de nuestra investigación, así como el subsidiario: se ha podido explorar, por medio del lenguaje artístico y escrito, la percepción que el estudiantado tiene acerca del concepto "Sostenibilidad", identificando varios modelos de representación mental al respecto. Sin embargo, es dudoso que haya diversidad respecto a los modelos mentales encontrados pues, la mayoría de los estudiantes representa la categoría "Ambiental" y apenas algunas referencias a las dimensiones restantes que completan el sentido de la sostenibilidad: "Social", "Cultural" y "Económica".

A pesar del esfuerzo realizado en los marcos de acuerdo internacional firmados en el siglo pasado, así como de los sucesivos debates establecidos para dar el sentido definitivo a la sostenibilidad, es evidente que no han venido acompañados por las suficientes estrategias mediadoras del aprendizaje y concienciación para alcanzar el nivel de representación mental necesario para hacer consecuente la actuación del término. Santamarina Campos (2006) plantea una crítica a las diversas definiciones de la sostenibilidad y cuestiona la viabilidad del concepto en sí. Sus resultados demuestran la necesidad de estrechar la relación entre Educación y Sostenibilidad para preservar el significado original del término y permitir el actuar sostenible.

Impacto y transferencia

Esta relación biunívoca, que nos interpela también y sobremanera, en la Educación Superior, especialmente cuando formamos a profesionales responsables de la educación de futuras generaciones, requiere superar modelos anacrónicos. Tal y como consideran Vega et al. (2009), para dar lugar a modelos de ser humano y de sociedad que aspiren a consolidarse, hay que valorar la doble función social de la Educación. Por un lado, se requiere que las nuevas generaciones se eduquen en modelos de sostenibilidad integral, pero también, un marco de referencia fundante para que los estilos de vida, conocimientos y conductas humanas de la sociedad se concreten en propuestas educativas (Guerenavarrena, 2022; Larrauri, 2023). De ahí la prioridad que, a través de este estudio, planteamos en el segundo objetivo de la investigación: desarrollar estrategias didácticas y socioafectivas de inclusión educativa, asentadas en lenguajes abiertos que respeten la divergencia cognitiva, procedimental y actitudinal que requiere el paradigma de la sostenibilización curricular en la Educación Superior. En cierto modo, mediante la estrategia metodológica de ApS, nos hemos orientado hacia un modelo de sostenibilización curricular, ecosocial y con un enfoque de género ecofeminista, capaz de movilizar la conceptualización del término que estudiamos desde la experiencia del vínculo socioemocional. Para ello, pretendemos profundizar en las posibilidades que ofrece, para el aprendizaje y el cambio social, este modelo de enseñanza, mediante análisis nuevos, originados por medio de muestras de investigación de mayor alcance y, en cada vez, más contextos de formación superior, con el deseo de encontrar nuevos hallazgos, así como replantearnos distintos propósitos a efectos de conocer los mecanismos implicados en el desarrollo de la sostenibilidad.

Referencias bibliográficas

ANECA, (2005). *Libro Blanco para el título de Grado en Pedagogía y en Educación Social*.https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613

Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Trotta.

Ciudades y Gobiernos Locales Unidos - CGLU (2010a). *La cultura es el cuarto pilar del desarrollo sostenible*. https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/es/zz_cultura4pilards_esp.pdf

Ciudades y Gobiernos Locales Unidos - CGLU (2012b). *Río+20 y cultura: abogando por la cultura como pilar de la sostenibilidad*. https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/es/rio20_spa_def.pdf

CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/Unesco. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dussel, E. D. (2016). Transmodernidad e interculturalidad. *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 21, 31-54 https://dx.doi.org/10.12795/astragalo.2016.i21.02

Duxbury, N., Kangas, A. & De Beukelaer, Ch. (2017). Cultural policies for sustainable development: four strategic paths. *International Journal of Cultural Policy*, (23:2), 214-230. https://doi.org/10.1080/10286632.2017.1280789

Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el *allin kawsay/suma qamaña andino*. *Polis. Revista Latinoamericana*, 33 (11), 149-174. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000300007

Fernández Mora, V. J. (2023). Universidad sostenible o universidad ecológica. Los retos de la educación superior frente a la crisis ambiental. *Razón Crítica*, (15), 1-24.

Guerenabarrena Cortazar, L. (2022). Investigaciones sobre la sostenibilización curricular en la universidad española [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco] http://hdl.handle.net/10810/56194

Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability. Culture's essencial role in public planning.* Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd / Cultural Development Network. https://www.researchgate.net/publication/200029531_The_Fourth_Pillar_of_Sustainability_Culture's_essential_role_in_public_planning

Herrero, Y. (2020). Conjugar futuros en tiempos de emergencia civilizatoria. *Tiempo de Paz*, 139, 56-64.

Larrauri, J. C. O. (2023). Cinco tesis sobre la sostenibilización curricular en los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 52(208), 21-42.

Márquez Delgado, D. L., Hernández Santoyo, A., Márquez Delgado, L. H. y Casas Vilardell, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y sociedad*, 2 (13), 301-310.

Morin, E. (2011). *Para el futuro de la humanidad*. Paidós.

Muñoz-Rodríguez, J.M., Morales-Romo, N., y De Tapia-Martín, R. (2019). Implicaciones socioeducativas para un desarrollo sostenible a partir de modelos mentales de representación del medio ambiente. *Pedagogía social. Revista universitaria*, (34), 129-147. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.09

Neira, B. A. (2018). La incorporación de la cultura y el patrimonio en el desarrollo sostenible: desafíos y posibilidades. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1 (8). http://dx.doi.org/10.15517/h.v8i1.31465

ONU (1987). *Nuestro futuro común*. Alianza.

Pascual i Ruiz, J. (2020). La cultura como un pilar del desarrollo sostenible: aportes a un debate ineludible. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (21), 136–147. https://doi.org/10.25267/Periferica.2020.i21.11

Poza-Vilches, F. y Gutiérrez-Pérez, J. (2023). La diversidad cultural como caballo de troya en pro de la sostenibilidad de nuestros pueblos y ciudades. Revista Científica sobre Diversidad Cultural (7) 1-4. https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.27304

Pule, A. H. (2022). El ecofeminismo y sus compañeros de ruta: Cinco claves para una relación positiva con el ecologismo, el ecosocialismo y el de-crecimiento. *Estudios-Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*, (48), 101-122.

Sánchez Alba, B., Gómez-Jarabo, I., Sabán Vera, C., y Sáenz-Rico de Santiago, B. (2017). Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (73), 109-130. https://doi.org/10.35362/rie730290

Santamarina Campos, B. (2006). *Ecología y poder: El discurso medioambiental como mercancía*. Catarata.

UNESCO (2014a). *Textos fundamentales*. UNESCO. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2019/09/Carta-Constitutiva-de-la-UNESCO.pdf

UNESCO (2014b). Tercer foro mundial de la UNESCO sobre la cultura y las industrias culturales. Cultura, creatividad y desarrollo sostenible. Investigación, Innovación, Oportunidades. Declaración de Florencia (2014). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230394_spa

Vega, P., Freitas, M., Álvarez, P. y Fleuri, R. (2009). Educación Ambiental e Intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 44 (14), 25-38. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27911649003

Impactos del cambio climático en los barrios de Madrid (CLI2MAD)

Irene Polo Sánchez [1]
Luis Durán Montejano [1]
Sofía Fernández Álvarez [1]
Belén Rodríguez de Fonseca [1]
[1] *Universidad Complutense de Madrid. España*
ipolo@ucm.es

Resumen

En las grandes ciudades, como Madrid, se encuentran una serie de problemas ambientales debido a la alta concentración de población y actividad económica, lo que las hace vulnerables al cambio climático con gran desigualdad entre barrios. El proyecto de Aprendizaje-Servicio "Impactos del cambio climático en los barrios de Madrid" trata de crear conocimiento y concienciar sobre esta problemática. El proyecto se basa en dos ejes de actuación: i) puesta en marcha de una red meteorológica con estaciones de bajo coste en centros educativos de Madrid ii) talleres para el estudiantado para entender procesos del océano y a atmósfera, isla de calor urbana, el cambio climático y los impactos del CC en la ciudad. Ambas acciones se llevan a cabo con estudiantado de la UCM a partir de Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y estudiantado de secundaria a través del programa 4º-Empresa. A través de encuestas se percibe un alto grado de implicación en el aprendizaje en todos los niveles educativos.

Palabras clave: cambio climático, isla de calor urbana, barrios de Madrid

Abstract

In large cities, such as Madrid, there are several environmental problems due to the high concentration of population and economic activity, which makes them vulnerable to climate change with great inequality between neighbourhoods. The Service-Learning project "Impacts of climate change in the neighbourhoods of Madrid" aims to create knowledge and raise awareness about this issue. The project is based on two lines of action: i) implementation of a meteorological network with low-cost stations in educational centres in Madrid ii) workshops for students to understand ocean and atmospheric processes, urban heat island, climate change and the impacts of CC in the city. Both actions are carried out with UCM students through Degree Thesis and Master Thesis and with secondary school students through the secondary education -Enterprise programme. Surveys show a high degree of involvement in learning at all educational levels.

Keywords: climate change, urban heat island, Madrid's neighbourhoods

Introducción

En las grandes ciudades, como Madrid, se encuentran una serie de problemas ambientales debido a la alta concentración de población y actividad económica, convirtiéndolas en grandes contribuyentes al cambio climático. Esta situación las hace particularmente vulnerables a sus impactos, ejerciendo presión tanto en infraestructuras físicas como en sistemas de salud. La isla de calor urbana es un ejemplo claro de estos impactos, representando un riesgo significativo para la salud de las personas. El proyecto propuesto busca abordar esta problemática mediante la instalación de estaciones meteorológicas en distintos puntos de la ciudad para identificar las zonas con mayor impacto de cambio climático. Esta información es crucial para sugerir y adoptar medidas efectivas, como la plantación de árboles o cambios en el pavimento, con el objetivo de mitigar estos efectos. Se destaca la importancia de la participación del estudiantado y profesorado de distintos centros educativos de Madrid en la creación de una red observacional que integre conceptos de meteorología y clima en el currículum escolar. Estudiantes de la Facultad de Ciencias Físicas supervisarán y analizarán esta red, además de desarrollar talleres para explicar los resultados obtenidos en los centros involucrados. En resumen, el proyecto busca visibilizar las desigualdades en los impactos del cambio climático en los diferentes barrios de Madrid y promover la educación y concienciación sobre este problema global, así como fortalecer la resiliencia de la ciudad ante sus efectos.

Método

El proyecto de Aprendizaje-Servicio (APS) se ha implementado en grupos de estudiantes de Trabajos de Fin de Grado (TFGs) y Trabajos de Fin de Máster (TFMs) de la Facultad de Ciencias Físicas, específicamente relacionados con el grado de Física y el Máster de Meteorología y Geofísica, a lo largo del curso escolar. La participación ha involucrado a cinco estudiantes de grado y máster, así como al equipo docente. La metodología ha seguido tres fases progresivas, comenzando con la presentación del proyecto en un seminario donde se informa a los estudiantes sobre la posibilidad de participar en el APS y se establece su compromiso con el proyecto. Después de decidir participar, los estudiantes reciben formación y tutorización por parte del equipo docente, incluida la elaboración de estaciones meteorológicas y el análisis de datos. La colaboración con la institución educativa se lleva a cabo mediante el equipo coordinador del APS, ajustando las acciones a realizar en el centro educativo y colaborando con los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

En el primer año del APS, se implementó una estación meteorológica y se llevaron a cabo talleres en un único centro educativo (CEIP República de Venezuela), tras reuniones iniciales de información y consulta sobre sus necesidades y demandas. Las fases posteriores incluyen trabajo paralelo de formación y estudio de los estudiantes vinculados a sus TFGs y TFMs, así como acciones en el centro educativo como la presentación de la estación meteorológica y la formación del profesorado. Los estudiantes elaboran talleres con la supervisión de los profesores y el apoyo de la Facultad de Educación, como fase final del proyecto. La evaluación incluye la elaboración y defensa del trabajo final, la respuesta a un cuestionario y una sesión de exposición de los trabajos, así como un taller experiencial en el centro educativo colaborador.

Resultados

Los Objetivos de aprendizaje son: i) Entender las realidades de los barrios de Madrid y evaluar el distinto impacto que puede tener el CC en los contextos a partir del estudio de las tendencias en variables de diferentes puntos de la ciudad de Madrid. ii) Entender cómo es la monitorización meteorológica a partir de los datos de la red observacional. iii) Identificar relaciones de variables sociales y climáticas iv) Conocer cómo se realiza el tratamiento de los datos, su homogeneización, validación y visualización. v) Interpretación de las gráficas y de los resultados a partir de los datos. Además, como objetivo transversal está la capacidad de comunicación oral y/o escrita eficaz y el trabajo en equipo. Dos TFGs diseñaron la estación de bajo coste y analizaron la vulnerabilidad de las ciudades frente al cambio climático. Tres TFMs diseñaron la red meteorológica en los barrios de Madrid, estudiaron la relación entre contaminantes y las olas de calor en Madrid, y las proyecciones futuras de los extremos de temperatura en la península Ibérica.

Los objetivos del servicio son: i) Hacer partícipes del estudio del impacto del CC en los barrios de Madrid a los colegios/institutos/organizaciones sociales a partir de la creación de una red observacional en los centros educativos. ii) Dar claves y divulgar los resultados en los colegios y otras instituciones sociales a través de talleres iii) Dar voz al estudiantado de colegios e institutos para formular propuestas participativas de mejora para sus barrios iv) Fortalecer el tejido comunitario inter-barrios e inter-centros educativos desde una perspectiva ecofeminista y ecosocial. Estos objetivos se han llevado a cabo a partir de los resultados de los TFMs, TFGs y talleres creados ad-hoc para el alumnado de 4ESO-Empresa (facilitado por estudiantado universitario, figura 1) y el alumnado del CEIP República de Venezuela en Usera (facilitado por el estudiando 4ESO, figura 2). Se ha creado el primer prototipo de estación meteorológica que se presentó en el colegio que se implementará este curso 2023-24.

Discusión y conclusiones

El aprendizaje ha sido satisfactorio, los profesores han realizado la tutorización de los TFMs, TFGs siempre teniendo en mente el servicio que tenían comprometido con el estudiantado de primaria. Los TFMs, TFGs son de gran calidad con resultado muy interesantes para la comunidad científica. Se aprecia desde el profesorado (a través de conversaciones con el alumnado y encuestas) un alto grado de implicación en el aprendizaje asociado a poder divulgarlo en el contexto del servicio.

Sobre el servicio, la viabilidad del prototipo de la estación meteorológica ha sido evaluada y de forma económica tenemos una estación equivalente a una estación profesional. Es necesario mejorar el sistema de energía y el protector solar de la estación antes de establecerla en su ubicación y hacer un seguimiento que se llevará a cabo en la siguiente edición.

El programa piloto de divulgación de resultados se llevó a cabo con talleres en el CEIP República de Venezuela y tuvieron una gran acogida. Este colegio se encuentra en el barrio de Usera, cerca de la plaza Elíptica, una de las zonas de Madrid donde el efecto de la isla de calor es mayor. Además, se presentó la estación meteorológica y se explicaron qué medían los sensores y la importancia de los datos observacionales. Previamente se preparó un taller en el que se explicaba el cambio climático, cuáles son sus consecuencias, cómo afecta en general y en particular a la ciudad de Madrid. Asimismo, se explicaba qué es el efecto isla de calor y se diferenció del concepto de cambio climático. Por otra parte, se habló de variables como temperatura, humedad relativa y presión, para medirlas con el estudiantado, aprovechando para estudiar el ciclo diurno. La metodología seguida involucraba a estudiantes de educación primaria, secundaria, Grado y Máster. Los estudiantes de Grado y Máster dieron el taller a estudiantes de 4ºESO+Empresa (foto 1), que a su vez dieron el taller al alumnado del CEIP (foto 2). Se trata de una metodología interesante en las que los diferentes engranajes del sistema educativo, desde la educación primaria, la secundaria, el grado y el Máster, interactuaban dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Impacto y transferencia

El aprendizaje de este proyecto ha llegado de forma directa a 2 alumnos del grado de físicas, 3 alumnos y alumnas del Máster de meteorología y geofísica. El servicio llegó directamente a 5 alumnos de 4ºESO y 60 alumnos y alumnas de primaria e indirectamente a todo el CEIP a través del establecimiento de la estación meteorológica. El proyecto se transfirió a través de un congreso de educación (https://www.ucm.es/odsyuniversidades/) y se difundirá en un espacio web de la UCM (https://www.ucm.es/cli2mad/). La coordinación se puede mejorar dado que en el proyecto han participado muchos estudiantes con un trabajo individual y ha faltado conectar sus objetivos/resultados para poner en común la experiencia y diseñar una mejor transferencia. Esto se solventará en siguientes ediciones.

Finalmente, el proyecto tiene un impacto indirecto a todo el estudiantado que es la educación ecosocial de vincularnos al territorio próximo, tomando conciencia para transformar nuestras prácticas y cuidarlo.



Figura 1. Imágenes del Taller con el estudiantado de 4ESO-Empresa facilitado por estudiantado universitario en el departamento FTA de la UCM.



Figura 2. Imágenes del Taller con el estudiantado de primaria (CEIP Rep. Venezuela) facilitado por estudiantado de 4ºESO y universitario. Talleres y discusión sobre Cambio Climático y la isla de calor en Madrid.

SIMPOSIO

Red de Diversidad y Diferencias en Educación: enfoques, análisis y prospectiva

Mercedes García-García [1]
Alberto Izquierdo Montero [2]
[1] *Universidad Complutense de Madrid, España*
[1] *UNED, España*
mergarci@ucm.es

Resumen simposio

La Red de Diversidad y Diferencias en Educación se inicia oficialmente en 2022, aunque los grupos de investigación y las personas que la componen, principalmente del área MIDE, cuentan con trayectorias previas de trabajos compartidos o complementarios. La Red reconoce que las diferencias individuales de las personas en sus procesos de desarrollo y la diversidad en educación son dimensiones de estudio relevantes en la investigación e innovación educativa, con requisitos metodológicos específicos.

El objetivo de este simposio es compartir y seguir reflexionando sobre los conocimientos y avances de la investigación vinculados a la diversidad y a las diferencias en educación. Se presentan cuatro contribuciones, las tres primeras revelan el estado de conocimiento de tres perspectivas complementarias: personalización y equidad, diálogo intercultural e inclusión como justicia social. La cuarta, se centra en el estado de la investigación de la Red, a partir del análisis de los elementos clave de la investigación realizada, sus puntos de encuentro y la prospectiva. En definitiva, pretende unir a las personas con intereses similares, visibilizar los avances en el conocimiento educativo en este ámbito y mejorar los procedimientos de investigación, además de servir como espacio de discusión y construcción crítica y colectiva de conocimientos para una educación más equitativa y justa.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Educación Intercultural. Pedagogía Diferencial. Justicia Social. Investigación Educativa.

Abstract

The Diversity and Differences in Education Network officially starts in 2022, although the research groups and the people that compose it, mainly from the MIDE area, have previous trajectories of shared or complementary work. The Network recognizes that the individual differences of people in their development processes and diversity in education are relevant dimensions of study in educational research and innovation, with specific methodological requirements.

The objective of this symposium is to share and reflect on knowledge and research advances related to diversity and differences in education. Four contributions are presented, the first three reveal the state of knowledge of three complementary perspectives: personalization and equity, intercultural dialogue and inclusion as social justice. The fourth focuses on the state of the Network's research, based on the analysis of the key elements of the research carried out, its meeting points and prospective. In short, it aims to unite people with similar interests, to make visible the advances in educational knowledge in this field and to improve research procedures, in addition to serving as a space for discussion and critical and collective construction of knowledge for a more equitable and fairer education.

Keywords: Inclusive Education. Intercultural Education. Differentiated Teaching. Social Justice. Educational Research.

Introducción

La Red de Diversidad y Diferencias en Educación se inicia oficialmente en 2022, aunque los grupos de investigación y las personas que la componen, principalmente del área MIDE, cuentan con trayectorias previas de trabajos compartidos o complementarios. En los primeros años, el estudio en torno a las diferencias y la diversidad se hizo visible en AIDIPE a través del subárea de pedagogía diferencial, disciplina que pone en el centro de intervención y de investigación a las diferencias de las personas como factores mediadores en los diseños, procesos y resultados educativos. A finales de los años ochenta, se abre un debate sobre la conveniencia de la pedagogía diferencial y la necesidad de buscar nuevos enfoques que amplíen la mirada de la diversidad no solo de las personas, sino también de los contextos, los procesos y su interacción, más allá del entorno escolar, donde la participación y la interdisciplinariedad cobra todo su sentido. A lo largo de estos años, la dimensión metodológica de la diferenciación educativa ha sido tema central en las reuniones de AIDIPE, como la del VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa (1993) o la ponencia en el Congreso de 1997 ("aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial: educación intercultural, educación adaptativa, educación de los alumnos más dotados"), contribuciones que se han desarrollado en paralelo para dar respuesta a las temáticas de "convivencia, equidad y calidad" (2007), "investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas" (2013) o "educación inclusiva y equitativa de calidad" (2022), entre otros.

Pero, ¿diversidad?, ¿diferencias?... ¿Qué hay bajo estos conceptos? Los conceptos son complejos, polisémicos, dependientes de la trayectoria científica que los atiende y, desde cada posición, interpretamos su significado y, por consiguiente, no siempre los utilizamos con el mismo sentido. Por ello, los conceptos clave fueron objeto de discusión en el segundo encuentro de la red temática (19 de enero de 2023), intentando comprender el uso y significado de los conceptos, manifestando los puntos de encuentro, las similitudes, y las diferencias, sus matizaciones. En definitiva, realizamos un debate académico para comprender y utilizar con precisión los términos y enfoques utilizados en nuestra investigación y docencia. Profundizando en el "cómo" aproximarnos a estos términos, estuvimos de acuerdo en el peligro de etiquetar, incluso patologizar, cuando nos referimos a la diversidad o a las diferencias, siendo frecuente, desde un enfoque de carencia, fijarse en lo que falta en lugar de lo que aporta. Así, compartimos un planteamiento que destaca y reconoce a la persona desde una perspectiva de derechos, abierta, transdisciplinar y participativa, que comprenda la diversidad como complejidad y lo diferencial como individualidad, con la finalidad de reforzar la democracia, la equidad y la justicia social. Es decir, enfoques que hablan de inclusión socioeducativa para todas las personas con fines de transformación participativa de la persona y de la sociedad, entendiendo la diversidad como un aspecto inherente a la vida.

Nuestra carta de presentación de la Red reconoce que las diferencias individuales de las personas en sus procesos de desarrollo y la diversidad en educación son dimensiones de estudio relevantes en la investigación educativa y ha estado presente en múltiples congresos de AIDIPE. Asimismo, que la investigación sobre la diversidad humana y las diferencias en educación interpela de ciertos requerimientos metodológicos que no siempre son sencillos de cumplir porque, por un lado, requieren ser comprendidos en su entorno natural, y por otro, ser replicados y transferidos a entornos diferentes, ampliando los grupos de estudio y combinando procedimientos de análisis.

La red temática de AIDIPE sobre diversidad y diferencias en educación pretende unir a las personas con intereses similares, tener mayor visibilidad de los avances en el conocimiento educativo y mejorar los procedimientos de investigación en este ámbito, además de servir como espacio de discusión y construcción crítica y colectiva de conocimientos para una educación más equitativa y justa.

Hasta el momento hemos mantenido 5 reuniones, en formato híbrido (presencial y virtual), que nos han permitido conocer lo que compartimos y lo que nos diferencia a través de nuestros "talentos", así como debatir, consensuar los objetivos, las áreas de investigación y la propuesta de actividades de la Red. Actualmente, participamos 70 personas y 10 grupos de investigación de diferentes universidades españolas y latinoamericanas, altamente comprometidas y activas.

El objetivo de este simposio es compartir, avanzar, y seguir reflexionando sobre los conocimientos y avances de la investigación vinculados a la diversidad y a las diferencias en educación para conocer a dónde hemos llegado, qué conocemos, qué dificultades hemos encontrado, cómo superar los obstáculos hallados, qué puntos compartimos, qué nos diferencia… Es decir, una oportunidad para compartir y debatir sobre las aportaciones al conocimiento educativo uniendo nuestras fortalezas, analizando las limitaciones, buscando soluciones para reforzar nuestro compromiso con la transformación educativa. En definitiva, avanzar juntas compartiendo en red.

Para ello, hemos partido del análisis de los proyectos de investigación, innovación, transferencia y cooperación de los miembros de la red, que nos ha permitido destacar tres enfoques específicos y complementarios en torno a la diversidad y las diferencias en educación: inclusión como equidad y desarrollo personal para todas las personas en los entornos educativos; Interculturalidad como cultura de paz, participación y construcción; e inclusión e interculturalidad como justicia social y responsabilidad universitaria.

De forma transversal, se pone de manifiesto la necesidad de la formación docente para sentirse competente y poder dar respuesta inclusiva, personal, intercultural, justa, pero también excelente. Asimismo, descubrimos planteamientos que resaltan las características comunes de las metodologías de investigación que requieren nuestros proyectos de investigación e innovación.

En el simposio, se presentan tres aportaciones que representan cada uno de los enfoques de diversidad y diferencias en educación: personalización y equidad para todas las personas pero, en este caso, centrada en el ámbito de las altas capacidades; el diálogo intercultural en educación y la inclusión como elemento fundamental de la justicia social. Cada contribución describirá el estado del conocimiento sobre lo investigado, las dificultades encontradas, hacia dónde avanza y cómo mejorar. Para finalizar, la cuarta aportación se centrará en el estado de la investigación de la Red, a partir del análisis de los elementos clave de la investigación realizada, el estado del arte y la prospectiva, como paso al debate de las personas participantes en el simposio, conscientes de ser diversas y diferenciales.

Personalización y equidad en el ámbito de las altas capacidades

Ana Mª Moral Mora [1]
Genoveva Ramos Santana [1]
Amparo Pérez Carbonell [1]
[1] *Universidad de Valencia, España*
ana.moral@uv.es

Introducción

Desde nuestra perspectiva investigadora y docente, la diferencia se contempla como RIQUEZA puesto que contribuye, y pone en valor, a cada persona desde su singularidad. Dicha diferencia permite reconocer las potencialidades de cada persona y las limitaciones de cada contexto (Foro Internacional de la UNESCO, 1990; Declaración de "Salamanca", 1994). Apostamos por la heterogeneidad y el desarrollo de respuestas educativas centradas en la equidad para el acceso a la educación, al aprendizaje y para favorecer la participación de todo el alumnado.

La personalización del aprendizaje y la equidad en la educación permiten que las personas puedan lograr sus mayores éxitos, aprender, desarrollarse, acceder al conocimiento y a la cultura, emplear sus habilidades intelectuales y prácticas, así como, alcanzar el máximo desarrollo de todas sus capacidades (Martín et al., 2017). El compromiso con la equidad y la excelencia conlleva la personalización del aprendizaje como una exigencia derivada de la necesidad de adecuar la educación a las características de la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2018), donde los procesos, contextos e interacciones permiten al alumnado oportunidades y recursos para aprender, y así lograr alcanzar los logros declarados (González-Sanmamed et al., 2020).

En esta línea, se destaca el trabajo y las aportaciones que desde hace décadas han puesto de relieve un diagnóstico y una evaluación educativa preocupados por la personalización de la educación para atender a las diferencias de cada estudiante y, de este modo, potenciar su desarrollo y talento. En consonancia con la perspectiva de una personalización de base comunitaria donde el alumnado ve enriquecidas sus trayectorias y experiencias de aprendizaje, mediante proyectos configurados en el marco de una red dinámica de contextos, servicios y recursos vinculados con sus identidades, intereses, necesidades y motivaciones (Vidal & Guitar, 2020).

Siendo conscientes que hemos de atender a la totalidad del alumnado, con sus distintas identidades, motivaciones, intereses, experiencias, prácticas culturales, contextos de vida e itinerarios de aprendizaje particulares. De forma específica nos preocupan los procesos de detección, identificación, diagnóstico y evaluación del alumnado con Altas Capacidades (AACC) (Ramos & Chiva (coords.), 2018). Así como, explorar las habilidades personales, intelectuales, creativas e intereses a partir de las cuales este colectivo puede contribuir al desarrollo intelectual, cultural, social y económico de las naciones y de los contextos educativos y profesionales en los que se desarrollan (Hernández & Gutiérrez, 2024; Quintero & Sanabria, 2023; Robres & Lozano, 2020; Subotnik et al., 2011). Una sociedad que no valora y no reconoce el talento y potencial de las personas, no evoluciona ni lidera, por lo que estará abocada a la dependencia y a lo que otras, más evolucionadas, decidan por ella (Pfeifer, 2015).

Dificultades en el contexto de desarrollo de las altas capacidades

Dentro del estudio en el ámbito de las altas capacidades encontramos limitaciones propias del contexto que se traducen en las siguientes:

1. Priorización de otro tipo de necesidades educativas en detrimento de la atención e intervención con el alumnado de AACC. Cuando se habla de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) se hace referencia al alumnado que manifiesta dificultades y que por ellas requiere de una atención diferenciada, siendo habitual en la práctica educativa dejar de atender al alumnado con AACC por los mitos arraigados que existen entre el profesorado sobre este colectivo ("El alumnado con altas capacidades intelectuales avanza por sí mismo y puede lograr el éxito académico sin necesidad de ayuda").

2. La falta de formación del profesorado en grado y postgrado hace que el alumnado de AACC pase desapercibido, que no se detecte e identifique o que una vez identificado no se conozcan todas las medidas de respuesta educativa que se han de desarrollar para atender a sus necesidades (Barrera et al., 2021).
3. Dificultad de visibilización e identificación de las niñas y mujeres con AACC, así como, de las personas que presentan doble excepcionalidad (TEA-AACC; TDAH-AACC, …), debido a concepciones estereotipadas y a la carencia de formación en perspectiva de género o doble excepcionalidad que tiene el profesorado o las personas especialistas del diagnóstico educativo.
4. Carencia de recursos educativos para la identificación e intervención de alumnado con AACC, derivada de la falta de interés de las administraciones educativas por potenciar a las personas más capaces, limitando las posibilidades de progreso de estas.

Discusión y conclusiones

Consideramos que una educación equitativa y justa supone la atención e intervención individual y social del alumnado, así como, la eliminación de las barreras y limitaciones del contexto en el que se desenvuelve. Cada persona ha de ser capaz de desarrollar todo su potencial independientemente de su origen, capacidad y otras características personales. Creemos en la necesidad de propiciar la equidad en oportunidades para todos y todas con la finalidad de alcanzar justicia educativa (Albalá et al., 2021). Lo que implica la visibilización e identificación de las necesidades del alumnado de cualquier nivel educativo (primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y universidad), así como el análisis de las barreras del contexto que limitan su inclusión educativa. Concretamente, nos preocupa intervenir para desarrollar las potencialidades del talento del alumnado e identificar las limitaciones o barreras del contexto educativo, social y familiar que impiden su crecimiento. Actualmente, la intervención en este ámbito se lleva a cabo a través de programas de enriquecimiento y flexibilización curricular, programas de mentoría, aprendizaje por rincones, perfil individualizado del desarrollo del talento, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos y formación específica docente en centros de formación del profesorado.

Estamos convencidas que si trabajamos en potenciar las capacidades y el talento de todo el alumnado estaremos trabajando en la inclusión y en la equidad educativa, contribuyendo con ello a la consecución de los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

Objetivo 4. Educación de Calidad: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países.

Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Del mismo modo, creemos necesario ofrecer opciones educativas de formación a lo largo de la vida para todo el alumnado, no sólo en entornos educativos académicos y formales sino también no formales e informales.

Referencias bibliográficas

Albalá Genol, M. A., Etchezahar, E., & Maldonado Rico, A. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: factores implicados. Revista Prisma Social, (33), 162–182. https://revistaprismasocial.es/article/view/4258

Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., Fernández-Reyes, T., & García-González , A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 209–226. https://doi.org/10.6018/rie.422431

Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. Dossier Graó, Nº. 3, (Ejemplar dedicado a: La personalización del aprendizaje), pp. 5-11,

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I., Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education, Publicaciones, 50(1), 83-102 https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15671,

Hernández Torrano, D., & Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual (Vol. 364). Ministerio de Educación.

Iglesias, E., & Esteban, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria constribuir a la educación inclusiva? Revista de educación inclusiva, 13, 2, 196-212.

Martín González, D.Mª; González Medina,M.; Navarro Pérez, Y.; Lantigua Estupiñan, L.. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. Atenas, 4, 40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007

Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. Revista de Educación, 368, 66-95. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293.

Quintero, L. & Sanabria, J. (2023). Identificación de alumnos con altas capacidades como estrategia para incrementar el capital humano del país. Educación y ciencia, 12(60), 135-144.

Ramos, G., & Chiva, I. (coords.) (2018). *Altas capacidades: identificación-detección, diagnóstico e intervención.* Editorial Brief. ISBN: 9788415204688

Robres, A. Q., & Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 38(1), 69–85. https://doi.org/10.14201/et20203816985

Subotnik, R. F.; Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. Gifted Child Quarterly, 56(4), 176-188. https://doi.org/10.1177/0016986212456079

El diálogo intercultural en educación

Teresa Aguado Odina[1]
Alberto Izquierdo[1]
Carmen Carmona Rodríguez[2]
Assumpta Aneas Álvarez[3]
[1]*UNED, España, España*
[2]*Universitat de València, España*
[3]*Universitat de Barcelona, España*
teresa.aguado@uv.es

Introducción

El diálogo intercultural en la escuela se ha consolidado como un enfoque pedagógico esencial para promover la equidad, la inclusión y el aprendizaje significativo desde el reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto sigue siendo más un discurso retórico que una práctica real en las escuelas. La investigación realizada en el ámbito de la Red temática "Diversidad y Diferencias en Educación" ha asumido el compromiso de contribuir a construir espacios educativos democráticos. Por ello se reconoce la diversidad cultural de profesorado, estudiantes y familias en todos los contextos y situaciones; a la vez que se asume el compromiso ineludible con la equidad. Las investigaciones analizadas se han planteado desde referentes teóricos que incluyen las pedagogías críticas y transformadoras (Freire, Giroux, Dewey), hasta propuestas más actuales desarrolladas en el ámbito norteamericano (Nieto, Sleeter, Banks) y europeo (Abdallah-Pretceille).

De forma muy general, reconocemos que las investigaciones se han realizado desde dos enfoques diferentes: el enfoque intercultural en educación y el enfoque de inclusión educativa. Algunos ejemplos del primero son los estudios participativos sobre los discursos de odio, las narrativas escolares para la transformación de la escuela, los análisis de políticas educativas en la UE, el diálogo intercultural en centros de menores, etc. Es decir, se han dejado atrás los análisis centrados en las minorías inmigradas y se ha ido aplicando una mirada más integral sobre las diversas relaciones y procesos entre personas diversos orígenes, tradiciones y rasgos diferenciales. El enfoque de inclusión educativa integra en enfoque transformativo a estas investigaciones que integran miradas interseccionales e interdisciplinares con áreas como el derecho, la política o la economía. Ejemplos de los segundos son los estudios que analizan la situación de migrantes y menores en centros y programas específicos, el grado de cumplimiento de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social o proyectos sobre nuevas exclusiones como las digitales.

Metodológicamente, se está investigando desde diversos paradigmas que suelen aplicarse de manera complementaria en los proyectos y que aportan un conocimiento generalizable al tiempo de generador de nuevas teorías y explicaciones

Principales Dificultades

La evidencia acumulada en estos trabajos nos permite identificar algunos límites y dificultades que es preciso considerar al investigar sobre el tema. Uno de los desafíos más destacados es la presencia de esquemas mentales dominantes arraigados en las propias estructuras educativas y sociales, que pueden perpetuar actitudes discriminatorias y exclusiones (Carmona et al., 2023). Como bien decía Apple, las escuelas funcionan con rutinas de "sentido común" que no siempre son cuestionadas y revisadas. Es un reto hacer de las escuelas espacios democráticos de equidad y de participación real. Hoy por hoy no lo son en su mayoría. La investigación nos señala que cuestionar esas prácticas de sentido común es un primer paso y es preciso apoyar al profesorado que se siente comprometido con ello (Aguado Odina, 2022).

Por otro lado, en la investigación vivimos la tensión entre reconocer el diálogo cultural como algo que sucede entre todas las personas en cualquier contexto educativo o bien entender este diálogo como algo vinculado exclusivamente a grupos definidos a priori en función de alguna característica. En este sentido, entender la

diversidad como norma y característica inherente a cualquier interacción humana, y no como una situación excepcional y, mucho menos, una circunstancia que implica carencia, requiere un esfuerzo constante y consciente durante el proceso investigador.

En cuanto a obstáculos metodológicos, uno de ellos está relacionado con la propia persona que investiga, asumiendo en algunos casos expectativas creadas respecto en algunos casos el proceso migratorio o a las experiencias de los menores, o al prejuicio sobre ser adolescente, entre otras. Revisar nuestros propios sesgos a la hora de dar voz e interpretar la de los y las demás es condición necesaria para dar validez a la investigación. Es necesario entender la narrativa de la persona para poder entender mejor sus propias percepciones y el contexto en el que se maneja. Esta es la perspectiva cultural de nuestro trabajo: asumir que las personas vivimos en una red de significados que podemos llegar a conocer a través del diálogo. Este diálogo es la única vía para construir un espacio común para vivir y aprender.

Otro de los retos en investigación es la necesidad de formarnos y formar al profesorado en la perspectiva intercultural, tanto en su formación inicial como de manera continua. Esto significa no tanto formarse sobre lo intercultural sino formarse en contextos que ponen en práctica la mirada intercultural, que nos permiten analizar nuestra propia biografía, nuestras lecturas y referentes, las creencias que tenemos sobre cómo aprender y enseñar, nuestros prejuicios. Nos parece que este es el mayor reto. Habitualmente, el profesorado es capaz de reconocer parte de la diversidad cultural en sus aulas, ya que todos sus estudiantes la ejemplifican; no obstante, reconocerla no es suficiente, ya que es preciso comprometerse con la equidad sean quienes sean los estudiantes.

Algunas de las investigaciones realizadas muestran ejemplos de cómo realizar un acompañamiento en ese proceso de búsqueda de recursos para la reflexión, herramientas etc. para hacer posible el diálogo intercultural en el aula. Una vez reconocida esa “expertise” les permite diseñar una planificación didáctica que valore e incorpore el diálogo intercultural en la escuela (Singindioy, 2024). Un ejemplo es la realidad del aula. Acaban de llegar unos niños de Pakistán y China, y no hablan nada de español. Este ejemplo nos tendría que hacer reflexionar sobre el papel de la investigación en esta realidad (la cual no es en todos los centros) de esta forma. En ese sentido, cuando se piensa en sentido amplio en la diversidad surgen ideas, elementos que pueden acompañar y facilitar en este proceso de “no diálogo intercultural” al profesorado y al alumnado. Es ahí, donde nuestra labor puede complementar de alguna forma a ese profesorado que lucha por hacer sentir bien a las niñas y los niños.

Avances y Perspectivas Futuras

A pesar de los desafíos, se vislumbran avances prometedores en la promoción del diálogo intercultural en la transformación escolar. Se destacaron iniciativas centradas en programas de formación docente en competencias interculturales, el propio desarrollo de materiales educativos inclusivos y la promoción de alianzas entre escuelas y comunidad. También es importante destacar cómo los problemas de investigación van evolucionando siguiendo las nuevas necesidades de España en el siglo XXI, como la evaluación de la efectividad y eficacia de diversas estrategias en la movilidad social; la atención a nuevas necesidades surgidas transformaciones estructurales como la sociedad de la Tecnología y la Información, así como nuevos fenómenos, amparadas desde las Políticas Públicas como las nuevas identidades de Género.

En este sentido, la nueva Ley de la Ciencia y las tendencias internacionales recuerdan y exigen el compromiso de que, desde la Academia, se transfiera este conocimiento a la sociedad, aportando referentes sólidos, compresibles por la ciudadanía; capaces de contraponer con pensamiento y juicio crítico las grandes olas de manipulación, desinformación y desconocimiento que están presentes en la sociedad.

Todo ello configura un marco por el que es preciso seguir apostando, conociendo, ensayando, profundizando y ampliando con la participación de las comunidades educativas y sus entornos, precisamente en un momento donde el ruido antidemocrático busca presentar la diversidad humana como una amenaza y justificar situaciones de desigualdad educativa y social. En este sentido, el trabajo en red será vital para continuar tejiendo alianzas que consigan activar praxis educativas capaces de democratizar los escenarios escolares y otros espacios educativos.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, T. (2022, 30 de enero). *Cómo hacer escuelas democráticas y participativas. The Conversation España.* https://theconversation.com/como-hacer-escuelas-democraticas-y-participativas-173947

Carmona, C., Donato, D., & de Fez, S. G. (2023). Changing Regulations and Practices in Spain. In E. Done & H. Knowler (Eds), *International Perspectives on Exclusionary Pressures in Education: How Inclusion becomes Exclusion* (pp. 327-343). Springer.

Nieto, S. (2021). *Intersectionality in education: Toward more equitable policy, research, and practice*. Teachers College Press.

Sigindioy, T. M. A. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Innovaciones Educativas, 26*(40), 223-234.

La inclusión cómo elemento fundamental de la Justicia Social

Reyes Hernández Castilla[1]
Beatriz Pedrosa[2]
Jon Martínez Recio[1]
[1]*Universidad Autónoma de Madrid, España*
[2]*Universidad de Granada, España*
reyes.hernandez@uam.es

Introducción

En el ámbito de la Justicia Social, la Red de Diversidad y Diferencias en Educación ha explorado la educación intercultural, la inclusión, y la equidad en el contexto educativo y social, así como las metodologías de investigación en diversidad y diferencias. Se han abordado cuestiones como los discursos de odio, la inclusión de migrantes y personas refugiadas, y la construcción de espacios educativos democráticos. Además, se han examinado políticas de la Unión Europea relacionadas con la equidad y la inclusión en el continente, así como la participación de diferentes actores en la transformación educativa y la promoción de la justicia social.

¿Qué es la Justicia Social?

Empezamos por definir el concepto de Justicia Social, vinculado a la educación y al papel de la escuela en la consecución en la sociedad más justa en la medida en que contribuye a aminorar las injusticias como la pobreza, el hambre, la ausencia de vivienda o la crisis medioambiental (Gadotti, 2012). No haremos un recorrido exhaustivo sobre el concepto, pero queremos destacar que el siglo XX no se puede entender sin el concepto de Justicia Social. El pensamiento de John Rawls (1971, 2001) señala un antes y después en el concepto Justicia Social y sus muy conocidas obras “Theory of Justice” (1971) y “Justice as Fairness: a Restatement” (2001).

La primera perspectiva de la Justicia Social se centra en las injusticias que provienen de la estructura económica y que conducen a la deprivación, la explotación y la marginación. La mayoría de los pensadores consideran que la distribución, o la Redistribución para ser más preciso, es imprescindible para lograr un mundo más justo. Rawls (1971) propone una justicia redistributiva de los bienes primarios con una meta igualitaria. Se distribuye “a cada uno según sus necesidades” y se redistribuye para compensar las desigualdades de origen, bien sean por origen social, género, capacidad, cultura u origen.

Una segunda dimensión de la Justicia Social es el Reconocimiento, que se entiende cómo una ausencia de dominación cultural y la valoración de la diversidad cultural, personal y social de las personas (Fraser y Honneth, 2003, Honneth, 2003; Taylor, 2003). El reconocimiento mira cómo se producen fallas en la comunicación y la valoración de las minorías. La Justicia del Reconocimiento pretende un cambio cultural que valorice a todas las identidades, y que estas sean respetadas, así como los productos derivados de estas culturas. En la primera acepción se está oprimido por pertenecer a una clase social o una colectividad definida por valores económicos, mientras que en la segunda concepción la opresión se vive por tener una determinada religión, cultura, opción sexual o género.

En tercer lugar, y siguiendo el pensamiento de Honneth (2007), se vincula la falta de respeto y reconocimiento con la ausencia de participación, tanto en la comunidad como en las instituciones. La participación articula el gobierno político, pero también la autonomía personal. El procedimiento democrático es una condición para abolir la opresión y la dominación institucional (Young, 2000). La ausencia de participación conlleva múltiples injusticias, las normas y los procedimientos para la toma de decisiones es imprescindible para lograr una Justicia Social (Bullard, 1993; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Pérez-Trejo, 2016).

A través de este panorama sobre Justicia Social se demanda una escuela que denuncie injusticias. Si soñamos con una educación que logre una sociedad más justa, que promueva una cultura transformadora, cuyos docentes no solo sean intelectuales y junto a los estudiantes también sean agentes de cambio, necesitamos mirar a la Pedagogía Crítica como marco educativo de las Escuelas para la Justicia Social.

Una investigación para la Justicia Social

Una investigación comprometida denuncia las situaciones de injusticia, relata las experiencias de cambio y resistencia, teniendo una amplia perspectiva de lo que significa "investigación", e "investigación comprometida" con el cambio social (Murillo e Hidalgo, 2017). También se plantea como necesario hacer de cronistas de los grupos y movimientos sociales que desafían las relaciones de poder desigual. En términos de Iris Marion Young (2000), busca dar voz a "los sin voz", a los excluidos, a los oprimidos.

Esta reflexión nos lleva también a cuestionarnos si la metodología es neutra, e incluso si se puede utilizar cualquier método en el marco de una investigación comprometida. Al menos, tres cuestiones surgen. ¿Cuál es el papel de los participantes?, ¿cuál es el papel del investigador o investigadora? y ¿en qué se benefician los participantes? En la investigación educativa comprometida se puede plantear el trabajo de investigación como una tarea compartida, "con" y no "para" los y las docentes. En este sentido, nos obliga a formular preguntas de investigación próximas a los intereses de los participantes, así como saber devolver los resultados con un lenguaje y un acento que sea pertinente y relevante para ellos y ellas.

Trabajar en colaboración con los movimientos sociales implicados es una tarea básica de la investigación comprometida. Esto permite que se haga un análisis crítico en la educación que se sustente en el trabajo de los movimientos sociales que luchan contra los supuestos y las políticas que se están analizando. Participar y colaborar aportando experticia en el ámbito de la investigación, reconociendo su valor y aprendiendo junto a los movimientos sociales.

Devolver la información y contrastarla con los participantes es un elemento fundamental para dar validez a los datos, pero sin duda, también es una cuestión ética compartir los resultados. Para ello, y para que los resultados impacten es necesario utilizar diferentes registros, adaptar nuestro lenguaje a las distintas audiencias, y difundir a través de diferentes ámbitos de publicación y de comunicación.

La inclusión en la universidad

Para alcanzar la inclusión como justicia social en el contexto universitario, es importante integrar en el currículo universitario experiencias de aprendizaje que sensibilicen a los estudiantes sobre las realidades sociales y promuevan su participación activa en la solución de problemáticas globales, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Arellano, 2022). Asimismo, el análisis de Pegalajar-Palomino et al. (2022) subraya la importancia de que las instituciones educativas aborden las necesidades de colectivos vulnerables, lo que contribuye a fortalecer el compromiso social de la comunidad universitaria con la sociedad.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se fundamenta en el compromiso con la solución de problemas sociales, así como en el compromiso con los demás y la búsqueda del bien común (de la Calle & Giménez, 2011). También se justifica como una herramienta para la lucha contra el hambre, la defensa de la paz y los derechos humanos, y como un medio para impulsar el cambio social (Naval & Ruiz-Corbella, 2012). La RSU, por tanto, se posiciona como un compromiso ético y práctico de las instituciones universitarias hacia la sociedad y sus problemáticas más apremiantes., es decir, en materializar una inclusión basada en la justicia social.

Referencias Bibliográficas

Gadotti, M. (2012). Pedagogia da terra. *Pátio : ensino fundamental*, *no 2012/jan. 2013*(64), 44-45.

Rawls, A. (1971). Theories of social justice.

Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Harvard University Press.

Fraser, N., y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: a political-philosophical exchange*. Verso.

Honneth, A. (2003). On the destructive power of the third: Gadamer and Heidegger's doctrine of intersubjectivity. *Philosophy y social criticism*, *29*(1), 5-21.

Taylor, A. J. W. (2003). Justice as a basic human need. *New Ideas in Psychology*, *21*(3), 209-219.

Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento* (Vol. 3012). Katz Editores.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia* (Vol. 59). Universitat de València.

Bullard, R. D. (Ed.). (1993). *Confronting environmental racism: Voices from the grassroots*. South End Press.

Murillo, F. J, y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *9*(4), 7-23.

Pérez Trejo, J. (2016). El derecho al desarrollo y el nuevo orden mundial. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, *2*(4), 167-169.

Murillo, F. J., y Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(2).

Requena Arellano, M. A. (2023). Aportes a desarrollo sostenible mediante la innovación educativa.

Pegalajar Palomino, M. D. C., Burgos García, A., y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *RIE: revista de investigación educativa*.

Giménez Armentia, P., y Calle Maldonado, C. D. L. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del universitario.

Naval, C., y Ruiz Corbellá, M. (2013). La responsabilidad social universitaria, vía para el cuidado de la comunidad. *La Responsabilidad Social Universitaria, vía para el cuidado de la comunidad*, 111-120.

Estado de la investigación de la Red Temática Diversidad y Diferencias en Educación: resultados y prospectiva

Teresa González-Ramírez [1]
Alejandra Cortés-Pascual [2]
Alberto Izquierdo-Montero[3]
Carolina Quirós-Domínguez [4]
[1]*Universidad de Sevilla, España*
[2]*Universidad de Zaragoza, España*
[3]*UNED, España*
[4]*Universidad de Barcelona, España*
cquiros@ub.edu

Introducción

Esta última aportación del Simposio tiene como objetivo fundamental presentar los resultados que hemos obtenido en el análisis sobre el estado de la investigación en la Red Diversidad y Diferencias en Educación. Una vez presentado el análisis, situaremos algunas líneas de trabajo que de manera prospectiva avanzan hacia dónde se dirige la investigación en este campo de conocimiento.

Método

Como procedimiento de recogida de información, se elaboró un cuestionario (Google-forms) que fue distribuido a todos los grupos de investigación que conforman la Red para que dieran una respuesta por cada iniciativa concreta realizada en el periodo comprendido entre 2019 a 2024. La información solicitada en el citado cuestionario se estructuró en cuatro áreas: a) datos identificativos del proyecto (titulo, convocatoria, grupo de investigación que lidera la propuesta, duración, empresas y/o organizaciones vinculadas al mismo), b) características propias del proyecto (concepto de diversidad en el que se fundamenta, objetivos de investigación, metodologías utilizadas, principales resultados, conclusiones y destinatarios, vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible, transferencia e impacto social y científico del proyecto.

Resultados

El cuestionario fue respondido por 23 grupos de investigación, que no representan la totalidad de grupos que trabajan en esta red temática, pero sí permite dibujar un mapa exploratorio sobre las temáticas que abordan los distintos proyectos, el concepto de diversidad latente en cada uno y las metodologías utilizadas. Finalmente, este análisis nos ha permitido situar en sentido prospectivo las líneas de investigación que emergen en este campo de conocimiento.

Los proyectos de investigación analizados pertenecen a 11 universidades españolas, vinculadas a otras instituciones y entidades sociales, como muestra la tabla 1:

Tabla 1

Universidades participantes en la consulta

Universidades participantes	
1.	Universidad Complutense de Madrid
2.	Universidad Nacional a Distancia
3.	Universidad de Zaragoza
4.	Universidad de Barcelona
5.	Universidad de Valencia
6.	Universidad de Sevilla

7.	Universidad de Almería
8.	Universidad de Córdoba
9.	Universidad de Granada
10.	Universidad Politécnica de Madrid
11.	Universidad de Santiago de Compostela

Respecto a la configuración de los equipos investigadores, se identifican diferentes tipos de diversidad, tales como: edad, género, capacidad, nacionalidad, disciplinas, áreas del conocimiento, etapa en la carrera académica y contexto laboral, entre otras.

Las palabras clave más utilizadas para describir los proyectos son: diversidad e inclusión, además de otras relacionadas con la educación y la equidad, como muestra la figura 1:



Figura 1

Nube de palabras clave más utilizadas para describir proyectos

En cuanto a la duración de los proyectos, varía entre 4 meses y 4 años, siendo más frecuentes los de entre 2 y 4 años de trabajo. La mitad de los proyectos analizados son la continuación de otro previo o relacionado y la otra parte corresponde a nuevas iniciativas emprendidas por el equipo investigador. La tabla 2 presenta los títulos de los trabajos analizados para esta aportación.

Tabla 2

Proyectos participantes en la consulta

Título del proyecto
1. Adolescentes frente a los discursos de odio. Una investigación participativa para identificar escenarios, agentes y estrategias para afrontarlos
2. Evaluation of EEA policies (2021-2030) on Equity and Inclusion in Europe
3. Co-construcción de narrativas pedagógicas en procesos de transformación educativa
4. Patios escolares: espacios educativos democráticos
5. Diagnóstico de necesidades en inmigrantes usuarios del centro de estancia temporal de inmigrantes de Ceuta para su inclusión en la sociedad ceutí y de sus objetivos migratorios
6. Pro- and Anti-Migrant Mobilization in Mediterranean Refugee Reception Sites
7. Proficiencyin+EDU. formación colaborativa en competencias docentes para la inclusión y la excelencia
8. Designing for Personalization and Inclusion with Technologies
9. El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros (DUA-INCLUDIG)
10. Informe sobre Atención á Diversidade (2019-CP099)
11. ForDOC SAHARA. Formación en competencias educativas transversales en los campamentos de refugio saharaui

12. INGENEREMATE II. LA transversalidad del género en las metodologías de la docencia universitaria y su repercusión en las competencias del alumnado UV-SFPIE_PID19-1097569
13. Aprendizaje Basado en Proyectos de Investigación para el Desarrollo del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en la Universitat de València (DACIU-UV)
14. Identificación y promoción del talento en el alumnado universitario
15. Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización
16. Identificación y promoción del talento del alumnado universitario
17. Tecnocapaz
18. Financiación de la Unión Europea sobre temas migratorios
19. Impacto de los acogimientos familiares
20. Stories that move: upscaling good practice (StM2.0)
21. Diálogo intercultural e interreligioso para fomentar la cultura de paz en jóvenes y Menores Extranjeros No Acompañados en Barcelona y Melilla
22. Proyecto I.amAble: la ciencia como medio de inclusión
23. Violencia en la pareja adolescente (*Teen dating violence*). Investigación transcultural para la prevención e intervención en contextos socioeducativos (previa)

Las temáticas que abordan estos trabajos, nos ha permitido agruparlos en tres grandes líneas de investigación:

a) Inclusión como equidad y desarrollo personal.

b) Interculturalidad como diálogo, convivencia, cultura de paz, y construcción de espacios participativos y democráticos.

c) Inclusión e interculturalidad como justicia social y responsabilidad.

Cada una de estas líneas nos permiten acceder a una especie de línea del tiempo en la que se puede observar los intereses de los investigadores, así como las metodologías de investigación más recurrentes.

La mayoría de los proyectos se vinculan preferentemente con el Objetivo de desarrollo sostenible (ODS) Nº 4, referido a "Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Otro señalado con frecuencia es: "Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles" (ODS 16).

Todos los trabajos analizados implican algún tipo de innovación educativa, tales como la creación de material o recursos didácticos, el diseño de técnicas e instrumentos de recogida de información o el uso de metodologías de investigación innovadoras. Respecto a estas últimas, la mayor parte de los proyectos participantes en la consulta indican utilizar metodologías participativas de tipo cualitativo o de método mixto.

Discusión y conclusiones

Los proyectos analizados muestran, como en nuestra Red, una gran diversidad de instituciones, grupos de investigación, temáticas, participantes, fuentes de financiación y duración de los proyectos. El análisis realizado de los proyectos nos permite plantear algunas cuestiones claves y situar los retos a los que se enfrenta esta Red. Entre las cuestiones claves podemos identificar los siguientes logros:

1. La visibilización e identificación de las necesidades del alumnado de cualquier nivel educativo (primaria, secundaria, bachillerato, Formación profesional y universidad) así como el análisis de las barreras del contexto que limitan su inclusión educativa. Cada persona ha de ser capaz de desarrollar todo su potencial independientemente de su origen, capacidad y otras características personales. La promoción de la equidad debe cabalgar también de la mano de la excelencia.
2. La promoción del diálogo intercultural para la transformación escolar. Para su consolidación cobran fuerza el diseño de programas de formación docente en competencias interculturales, la creación de materiales educativos inclusivos y la promoción de alianzas entre escuelas y comunidad con el objetivo de activar

praxis educativas capaces de democratizar los escenarios escolares y otros espacios educativos.

3. Mayor sensibilización sobre la importancia de la equidad y la inclusión en la educación, tanto a nivel local como internacional.
4. Una apuesta por una "investigación comprometida" con el cambio social sustentada en un enfoque holístico que reconoce la interconexión de factores sociales, culturales y políticos en la reproducción de desigualdades educativas.
5. El establecimiento de vínculos más estrechos entre la investigación y la práctica, facilitando la transferencia de conocimientos y la implementación de intervenciones basadas en evidencia.

La fotografía que traduce el estado actual de la Red nos reta a la consolidación de los logros alcanzados y abre algunos desafíos, entre los cuales podemos citar:

- La necesidad de que las políticas se nutran de los resultados de la investigación que se realiza en la Red para una toma de decisiones fundamentada.

- Considerar las experiencias competentes de inclusión en el aula junto a las directrices de la investigación como eje fundamental para la formación del profesorado.

- La creación de programas, recursos y materiales educativos que promuevan el cambio en estrecha sinergia con el profesorado y con los agentes del cambio en otros contextos.

-La promoción de una investigación responsable y comprometida con el cambio social, abierta y participativa con todas las personas y colectivos implicadas en el cambio.

SIMPOSIO

La Formación Profesional como eje configurador de trayectorias de éxito. Una mirada desde la investigación colaborativa

Mercedes Torrado Fonseca [1]
Soledad Romero-Rodríguez [2]
[1] *Universitat de Barcelona, España*
[2] *Universidad de Sevilla, España*
mercedestorrado@ub.edu

Resumen simposio

El simposio presenta resultados significativos de una investigación I+D+i financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (PID2020-115711RB-I00 financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033) cuya finalidad principal ha sido conocer los procesos de transición de los estudiantes de Formación Profesional y cuáles son las actuaciones de orientación profesional que se llevan a cabo en los centros. Este estudio ha permitido conocer en profundidad la realidad de la FP en España en un momento de transformación de este nivel educativo y detectar, a su vez, las necesidades de orientación profesional en la construcción del proyecto vital de los jóvenes en el contexto de la FP. Para ello, se ha utilizado el estudio de caso múltiple, específicamente modalidad etnográfica, enfatizando la aproximación triangulada entre los diferentes agentes implicados (estudiantes, tutores, profesores de FOL, orientadores y responsables). La opción metodológica responde, por un lado, a una complejidad del fenómeno objeto de estudio y por otro, a priorizar la implicación y participación activa de los centros participantes a lo largo de las fases de la investigación (Fase Preactiva, Interactiva y Postactiva). En la investigación participan investigadores e investigadoras de siete universidades públicas (Barcelona, Sevilla, Huelva, Las Palmas de Gran Canarias, Lleida, Zaragoza y UNED) como referentes de los doce centros de FP participantes distribuidos en cinco Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Madrid y País Vasco). Los centros tienen características diferentes (públicos, privados, centros integrados de FP, IES, escuelas de segunda oportunidad), ofertan distintos niveles de FP (Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior) correspondientes a diferentes familias profesionales y modalidades (formación dual, semipresencial y a distancia). Se han utilizado diversas estrategias de recogida de información (cuestionarios, entrevistas autobiográficas, grupos focales, grupos participativos de co-construcción inter e intra centros) con una participación alta. La recogida de información se ha realizado de acuerdo a las normas éticas de la Universidad de Barcelona. Los hallazgos obtenidos se presentan en cinco ejes fundamentales que dan respuesta a ¿Cómo son las trayectorias de acceso de los y las estudiantes de FP y cómo inciden en los procesos de transición?, ¿Qué influencias y factores inciden en la construcción del proyecto académico y profesional de este estudiantado?, ¿Qué caracteriza la vulnerabilidad en la Formación Profesional?, ¿Cuáles son las expectativas antes y durante la formación profesional? El quinto eje gira en torno al co-diseño de planes integrados de orientación en los centros participantes. La pretensión de estos resultados es que tenga un impacto real, no solo en el plano científico y técnico, sino también en el plano social y económico, ofreciendo datos de interés para todas las audiencias incluida los responsables políticos.

Palabras clave: Formación Profesional, Orientación Profesional, Trayectorias académicas, Necesidades de Orientación

Abstract

The symposium presents significant results of an R+D+i research funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (PID2020-115711RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033) whose main purpose has been to understand the transition processes of VET students and what are the vocational guidance actions

carried out in the centres. This study has provided in-depth knowledge of the reality of VET in Spain at a time of transformation of this educational level and, at the same time, has detected the needs for career guidance in the construction of the life project of young people in the context of VET. To this end, a multiple case study has been used, specifically an ethnographic approach, emphasising the triangulated approach between the different agents involved (students, tutors, FOL teachers, guidance counsellors and those in charge). The methodological option responds, on the one hand, to the complexity of the phenomenon under study and, on the other hand, to prioritise the involvement and active participation of the participating centres throughout the phases of the research (Pre-active, Interactive and Post-active phases). Researchers from seven public universities (Barcelona, Seville, Huelva, Las Palmas de Gran Canarias, Lleida, Zaragoza and UNED) participate in the research as referents of the twelve participating VET centres distributed in five Autonomous Communities (Andalusia, Aragon, Canary Islands, Catalonia, Madrid and Basque Country). The centres have different characteristics (public, private, integrated VET centres, IES, second-chance schools), offer different levels of VET (Basic VET, Intermediate VET and Higher VET) corresponding to different professional sectors and modalities (dual, blended and distance learning). A variety of information-gathering strategies were used (questionnaires, autobiographical interviews, focus groups, inter- and intra-centre participatory co-construction groups) with a high level of participation. Data collection was carried out in accordance with the ethical standards of the University of Barcelona. The findings obtained are presented in five fundamental axes that answer the following questions: What are the access trajectories of VET students and how do they affect the transition processes; What influences and factors affect the construction of the academic and professional project of this student body; What characterises vulnerability in VET; What are the expectations before and during vocational training; What are the expectations before and during VET; What are the factors that affect the transition processes of this student body; What are the factors that influence the academic and professional project of this student body; What are the factors that influence the transition processes of this student body; What is the vulnerability in VET? The fifth axis revolves around the co-design of integrated guidance plans in the participating centres. The aim of these results is to have a real impact, not only on a scientific and technical level, but also on a social and economic level, by providing data of interest to all audiences, including policy makers.

Keywords: Vocational Education and Training, Career guidance, academic trajectories, guidance needs

Introducción del Simposio

La nueva Ley de Formación Profesional 3/2022 (BOE-A.2022-5139), así como informes a nivel nacional e internacional, coinciden en señalar la orientación profesional en la FP como una medida para reducir el abandono temprano (AET), favorecer una transición de éxito que potencie la persistencia y elaborar proyectos profesionales y de vida. Sin embargo, la investigación en materia de FP es escasa e incipiente actualmente y aún más lo es en relación a las transiciones y la orientación profesional. Desde la perspectiva de aportar evidencias para la acción en materia de orientación, se ha planteado un proyecto de investigación I+D (PID2020-115711RB-I00 financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033) en el que participan siete universidades públicas (Barcelona, Sevilla, Huelva, Las Palmas de Gran Canarias, Lleida, Zaragoza y UNED). Se realiza un estudio de casos múltiple, modalidad etnográfica, con doce centros de FP distribuidos en seis comunidades autónomas: 5 centros en Andalucía (3 de ellos de Segunda Oportunidad), 1 centro en Aragón, 1 Canarias, 3 Cataluña, 1 Madrid, 1 País Vasco. Los centros tienen características diferentes (públicos, privados, centros integrados de FP, IES, escuelas de segunda oportunidad), ofertan distintos niveles de FP (FPB, CFGM y CFGS). Estos se corresponden con ciclos de distintas familias profesionales y modalidades de enseñanza (formación dual, semipresencial y a distancia). Todos ellos han firmado el consentimiento de participación.

La investigación se ha realizado a lo largo de tres grandes momentos y seis fases:

a) Fase preactiva - preparación de los estudios de casos y creación de comunidades de investigación en los centros (grupo motor y grupo de investigación de referencia para cada centros.

b) Fase interactiva - desarrollo de los estudios de caso con una implicación activa de los centros en la validación de estrategias de recogida de información, selección de participantes, etc., con la finalidad de analizar las trayectorias y vivencias del estudiantado, identificación de buenas prácticas de orientación y la realización

del co-diseño de planes integrados de orientación profesional. Para ello, se han utilizado diversas estrategias de recogida de información (cuestionario, entrevistas autobiográficas y grupos de discusión) desde un enfoque sistémico que aportan comprensión a cómo viven y transitan los y las estudiantes de FP y cuáles son sus necesidades de orientación. El cuestionario lo han respondido un total de 2482 estudiantes de FP (13% de FPB, 45% de CFGM y 42% de CFGS). Se ha realizado un total de 76 entrevistas distribuidas por todos los ciclos formativos participantes en la fase del cuestionario (2 estudiantes por ciclo con diversos perfiles). Asimismo, se han desarrollado grupos de discusión con estudiantes de CFGM y sesiones de trabajo colaborativo con el grupo motor ampliado de cada centro.

c) Fase postactiva – la implicación y preparación de la redacción de informes desde la perspectiva de la co-producción como base de la metodología de investigación utilizada.

El presente simposio presenta los hallazgos más importantes a lo largo de sus ejes fundamentales. La primera contribución titulada "*La complejidad de las trayectorias formativas de los y las estudiantes de FP"* analiza cómo son las trayectorias de acceso de los y las estudiantes de FP y cómo inciden estas en los procesos de transición en el ciclo que cursan. Como continuación del análisis de las trayectorias de los y las estudiantes, la segunda contribución identifica las influencias y factores en la construcción del proyecto académico y profesional a partir de la interrelación de las vivencias compartidas del estudiantado y de las respuestas obtenidas en el cuestionario. La tercera contribución, titulada *"Jóvenes en situación vulnerable en la FP*" identifica elementos de vulnerabilidad de estos jóvenes. La pregunta ¿cuáles son las expectativas antes y durante la formación profesional? es respondida en la cuarta contribución. Y finalmente, se presenta la metodología colaborativa utilizada para el co-diseño de planes integrados de orientación.

La pretensión de estos resultados es que tenga un impacto real, no solo en el plano científico y técnico, sino también en el social y económico, ofreciendo datos de interés para todas las audiencias con vinculación directa en la FP, incluida los responsables políticos.

La complejidad de las trayectorias formativas de los y las estudiantes de Formación Profesional

Ángel Boza Carreño [1]
Pilar Figuera Gazo [2]
Mercedes Torrado Fonseca [2]
Marta Venceslao Pueyo [2]
[1] *Universidad de Huelva*
[2] *Universitat de Barcelona*
mercedestorrado@ub.edu

Introducción

La revisión de bibliografía de las trayectorias y transiciones en Formación Profesional (FP, en adelante) evidencia que es un objeto de estudio complejo y multidimensional. Numerosos trabajos centran su atención en el estudio de los factores asociados al abandono temprano (Cerdà-Navarro et al, 2020; García-Grácia y Sánchez-Gelabert, 2020; Merino et al., 2020; Romero et al., 2020); la trayectoria educativa previa (Castejón et al., 2020), entre otros. Apuntan a la necesidad de realizar estudios sobre la interacción de los diferentes factores y abordarlos desde una perspectiva integradora proponiendo modelos como el de Lent (Neuenschwander et al., 2018), el cual se ha estudiado en investigaciones sobre transiciones en la Universidad (Figuera y Torrado, 2015).

Presentamos el análisis de las trayectorias académicas de acceso a los CFGM y CFGS, y cómo éstas inciden en la transición a los estudios. En el análisis de las trayectorias de acceso se ha considerado la formación realizada y la continuidad o no el sistema educativo previo. Se analiza la relación de la trayectoria con los indicadores claves: la satisfacción del estudiantado con la experiencia académica en el nuevo ciclo, la motivación y la percepción de adaptación inicial, la satisfacción con la elección y las expectativas respecto a su capacidad de hacer frente a los retos académicos.

Método

Para esta contribución, se utiliza como fuente principal de información un cuestionario cerrado validado por los propios centros que recoge información amplia. Se consideran las dimensiones y subdimensiones que aparecen en la tabla 1.

El cuestionario se pasó en las clases dedicadas a la tutoría del alumnado al final del primer semestre del curso 2022-23. Cumplimentaron el cuestionario un total de 2161 estudiantes (error muestral de 1.2% con un nivel de confianza del 95%) distribuidos entre el CFGM y CFGS (un 52% y 48% respectivamente).

Tabla 1
Dimensiones y subdimensiones del estudio de las trayectorias

Dimensión	**Subdimensión**	**Definición**	**Medida**
Trayectoria formativa previa	Formación de procedencia	Identificación de los estudios previos (finalizados o no) y descripción de la trayectoria	3 preguntas (1 dicotómicas, 1 elección múltiple y 1 abierta)
Integración académica	Satisfacción académica (*)	Describe la satisfacción sobre aspectos relacionados con la experiencia académica. La adaptación y motivación en el ciclo.	1 escala con 7 ítems tipo Likert de 5 puntos de valoración
	Adaptación académica		1 pregunta con 5 puntos de valoración
	Motivación actual		1 pregunta con 5 puntos de valoración

Expectativas de autoeficacia	Describe el nivel de confianza de finalizar los estudios	1 pregunta de 5 puntos de valoración
Satisfacción con la elección		1 pregunta de 5 puntos de valoración

(*) La escala de satisfacción académica es una adaptación de la utilizada en Figuera y Torrado (2015) en los estudios de grado universitario. Debido a la unidimensionalidad y consistencia interna de la escala (Alpha Cronbach= 0.98) se ha generado una única variable denominada Satisfacción académica.

Resultados

El análisis del perfil personal de los estudiantes presenta diferencias en relación con la edad (19 años frente a 22 años) y la situación laboral (15% frente a un 31%), y se incrementan y mediatizan en función de las familias profesionales. En relación con la trayectoria formativa previa, los resultados confirman la existencia de perfiles y trayectorias diferentes relacionas con el nivel formativo (ver Figura 1). Se evidencia una movilidad horizontal y vertical en ambos niveles de FP, debido a un cambio de interés y a una búsqueda de mejores salidas profesionales. Afloran también situaciones de abandono temprano en los estudios previos. Por último, la Figura 1 muestra la existencia de trayectorias inversas de estudiantes con estudios de bachillerato en los CFGM o universitarios en los CFGS.

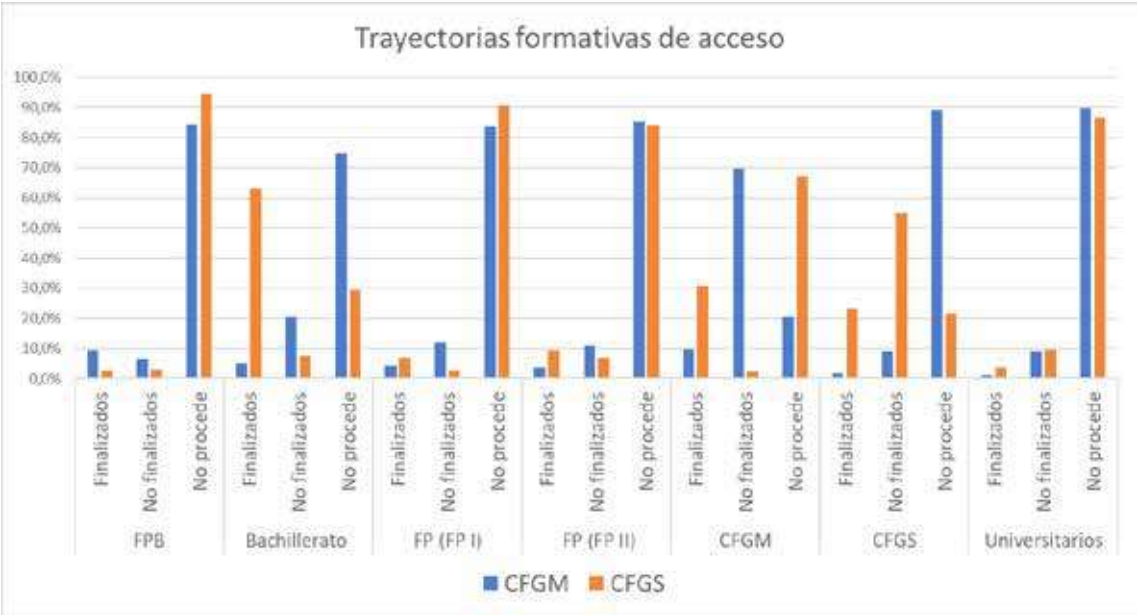


Figura 1

Trayectorias formativas de acceso en Formación Profesional (n=2161)

En conjunto, 71,9% del estudiantado ha accedido al ciclo directamente desde los estudios anteriores. La interrupción de uno o dos años hasta iniciar nuevamente la formación es más característico del alumnado de CFGS (33.4%), y está asociado a factores como la edad, necesidad de trabajar y/o cuestiones de elección. En términos generales, el estudiantado se siente adaptados, satisfechos con la elección formativa y tienen grandes expectativas de éxito. Si bien los resultados obtenidos son positivos, el análisis segmentado por nivel de FP y trayectorias de acceso apuntan diferencias destacables.

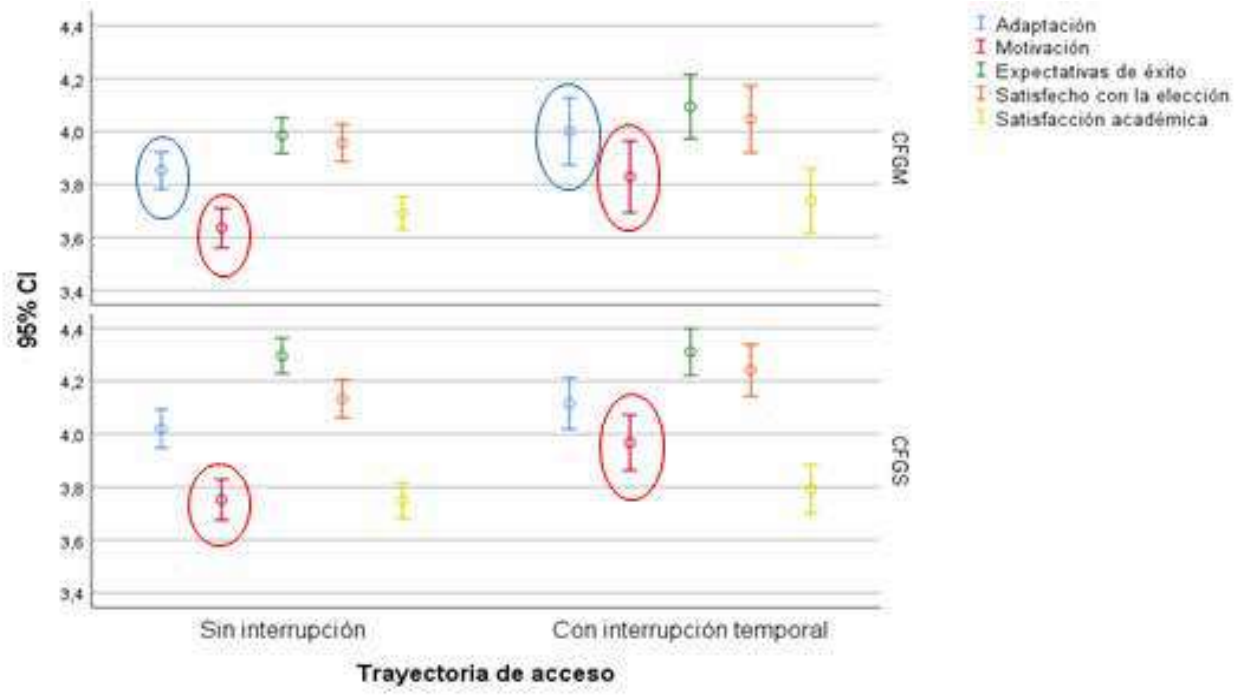


Figura 2

La trayectoria y factores clave de adaptación en la transición a los estudios (n=2161)

Discusión y conclusiones

Las trayectorias formativas previas confirman la existencia de perfiles diferentes entre el alumnado. Se evidencian cambios de ciclo formativo dentro de cada nivel, pero de nivel (de Bachillerato y CFGM a CFGS). Existe abandono temprano de estudios previos en ambos niveles. En menor grado, hay trayectorias inversas de estudiantes de bachillerato a CFGM y universitarios a CFGS. Estos resultados coinciden parcialmente con los de García-Grácia y Sánchez-Gelabert (2020) que señalan abandonos temporales de los estudios postobligatorios y que los CFGM son una segunda oportunidad para el alumnado de bachillerato.

Los factores más destacados que afectan a la transición son las expectativas de éxito, la satisfacción con la elección y la motivación actual, que los alumnos de CFGS declaran valores más altos que los de CFGM en todos los factores. Estos resultados concuerdan parcialmente con los de Cerdà-Navarro *et al*. (2020) que relacionan las perspectivas profesionales con la intención de no abandono de los estudios y las relaciones con el profesorado, así como el trabajo escolar con la persistencia en los estudios. También concuerdan con los de Merino *et al.* (2020) en cuanto a la motivación elevada de los alumnos que eligen estudiar FP.

Impacto y transferencia

El impacto y la transferencia de este estudio radican en su contribución a la comprensión de las dinámicas formativas del alumnado. Los resultados tienen implicaciones importantes para el diseño de programas de orientación en la FP, al subrayar la importancia del fortalecimiento de la motivación y satisfacción para promover su éxito académico y la continuidad en los estudios. Asimismo, proporciona información relevante para las instituciones educativas, profesionales de la educación y responsables de políticas para desarrollar estrategias efectivas que apoyen a los estudiantes en su proceso formativo, fomentando así su éxito académico y laboral a largo plazo.

Referencias bibliográficas

Castejón, A., Montes, A., Manzano, M. (2020). Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria. *RASE, 13*(4), 507-525.

Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I., & Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante (“ student engagement”). *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57.

Figuera, P., y Torrado, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Rev. de Cercetare si Interventie Sociala*, 49, 23-40.

García, M. y Sánchez, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers,105*(2), 235-257.

Merino, R., Martínez, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. Papers, 105(2), 259-277.

Neuenschwander, M.P., Hofmann, J., Jüttler, A. y Schumann, S. (2018). Professional Desires and Career Decisions: Effects of Professional Interests, Role Models, and Internship in Lower Secondary School. *IRJVET*, 5(3), 226-243.

López, A. T. (2022). Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (178), 143-164.

Romero, S., García, E., Mateos, T., y Moreno, C. (2020). *Orientación en la Formación Profesional Andaluza: Diagnóstico, retos y propuestas.* F. Bankia por la Formación dual.

Influencias y facilitadores en la construcción del proyecto académico-profesional: improntas explícitas y ausencias reveladoras

Alfredo Berbegal Vázquez [1]
Ana Arraiz Pérez [1]
Fernando Sabirón Sierra [1]
Beatriz Malik Lievano [2]
Carolina Quirós Domínguez [3]
[1] *Universidad de Zaragoza, España*
[2] *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*
[3] *Universitat de Barcelona, España*
abrbgal@unizar.es

Introducción

El objetivo es analizar las influencias y los factores facilitadores en la construcción de las trayectorias académico-profesionales de los ciclos de Grado Medio de Formación Profesional que contribuyen a la autorrealización, autodeterminación y equilibrio sistémico en los momentos vitales del alumnado (Arraiz y Sabirón, 2012; Reid, 2016) en una dialéctica que comprende intereses personales, contexto cercano y contexto amplio (McMahon, Whatson y Patton, 2015; McMahon, 2020). Esta finalidad indagatoria se enmarca también en una aproximación a la acción orientadora como oportunidad para resignificar estas influencias y facilitadores (Meijers y Lengelle, 2012), asumiendo la complejidad del proyecto académico-profesional (Pryor y Bright, 2011) y una acepción positiva de la incertidumbre (Gelatt, 1989) en el diseño de vida del alumnado (Savickas et al., 2009).

Método

Atendiendo al diseño mixto de la investigación (Creswell, 2014), se han seleccionado dos fuentes: 1) escala de factores facilitadores, con 14 reactivos y 5 categorías, respondida por 1123 estudiantes; y 2) dinámicas de las entrevistas en profundidad que identifican el sistema de influencias de 69 estudiantes.

Resultados

El análisis estadístico descriptivo muestra diferencias entre las medias de los factores facilitadores (vid. tabla 1). Se observa una percepción positiva del contexto académico, con una media de 3,41, con valoraciones más altas en "*contar con apoyo de familiares para seguir estudiando"* (3,99) y *"adecuación de los estudios a los intereses del alumnado"* (3,83). La valoración más baja es el factor relativo al apoyo del personal educativo de los centros (2,95).

Tabla 1
Resultados de factores facilitadores estudiantes FP de Grado Medio

FACTORES FACILITADORES	Media	D. S.
Los estudios son adecuados a mis intereses	3,83	1.108
El nivel de exigencia de los estudios no es un problema para mi	3,43	1.160
Cuento con apoyo del profesorado en caso de necesidad	3,56	1.222
Cuento con apoyo de familiares para seguir estudiando	3,99	1.198
Cuento con apoyo de mis amistades	3,64	1.276
Cuento con apoyo de mis compañeros/as para seguir las clases	3,48	1.255
Cuento con el apoyo de educadores del centro u hogar en el que resido	2,95	1.461
Mi situación económica permite que me dedique a los estudios	3,68	1.226
Sé organizarme el tiempo de estudio	3,15	1.271

Mi forma de estudiar me permite aprender y superar los módulos profesionales	3,49	1.160
Los contenidos de los módulos me preparan como profesional	3,75	1.093
Las metodologías docentes favorecen mi interés por seguir estudiando	3,40	1.169
La organización de la docencia (horarios y coordinación) es adecuada	3,46	1.209
Las formas de evaluación me ayudan a mejorar.	3,41	1.183

Los resultados del análisis del sistema de influencias se organizan atendiendo al contexto personal, cercano y amplio.

Contexto personal

Intereses personales. Se observan confluencias con algunas elecciones vocacionales, especialmente en moda, sanidad, informática e imagen y sonido (libros, videojuegos, películas, redes sociales). En general, representan cierta evasión ante las presiones académicas y sociales (música, series, deporte, gimnasio, etc.), reforzando el sentido de pertenencia con sus iguales y contribuyendo a la integración social, la estabilidad emocional y el fortalecimiento personal.

Agentes con vinculación afectiva. Son destacables la familia y ciertas amistades y parejas sentimentales. Representan patrones actitudinales (resiliencia, capacidad de superación, compromiso), patrones académicos (proximidad a cultura de la FP, modelos de éxito académico y ascenso social) y patrones de equilibrio sistémico (mejora de la situación socioeconómica familiar, oportunidades de inserción laboral y estabilidad personal). De la vinculación afectiva se derivan credibilidad, confianza y seguridad, mostrándose estos agentes como protagonistas de los procesos de acompañamiento (información, matriculación, afrontamiento de desafíos, ajustas de motivación de logro y conciliación, etc.).

Contexto cercano

El sistema educativo previo. Ha promovido vivencias académicas negativas al imponer una monocultura propedéutica para el bachillerato, consolidada por los agentes de orientación internos (profesorado y profesionales de la orientación). Esta experiencia se traduce en disolución del sentido formativo, rechazo de aprendizajes teórico-instrumentales, proyectos profesionales abstractos y cierta erosión de la identidad escolar.

El profesorado especial. Se refiere a profesorado excepcional, sin funciones formales de tutoría, que ha mostrado preocupación por su trayectoria. En la formación actual se reconoce al profesorado que promueve desempeños profesionales auténticos y que representan el puente a la profesión.

Los/as compañeros/as actuales. Promueven pertenencia y adherencia a la formación actual, ayudan a ratificar las decisiones adoptadas y a contrastar las inseguridades compartidas ante retos académicos y planes futuros. Asimismo, ofrecen la oportunidad de abrirse a nuevas amistades al descubrir intereses similares.

Contexto amplio

Se tematiza la actualidad política y socioeconómica, mostrando desinterés, indiferencia, incomprensión, desconfianza y desencanto, así como frustración y agobio. Si bien se comprende su impacto en la integración social (aceptación personal y oportunidad profesional) y sistémica (inserción laboral y desarrollo profesional), este contexto no conecta con su momento vital y se muestra impermeabilidad como mecanismo de defensa. Se manifiestan contradicciones respecto al éxito social, el lugar de los jóvenes en la sociedad y a tópicos como cambio climático, burocratización tecnológica y polarización política. Se incluye, con cierta indignación, la consideración social de la formación profesional como una alternativa secundaria, compensatoria y residual.

Discusión y conclusiones

Se aprecia una tímida visibilidad de los agentes formales de la orientación educativa y una sustitución por agentes no formales (profesorado no tutor) e informales (familia, amistades, parejas y compañeros). El acompañamiento de estos agentes es significativo desde un compromiso auténtico con la realidad del alumnado. Las experiencias

formales de orientación son de carácter puntual, discontinua y eminentemente informativa, contribuyendo a proyectos preferentes dentro de una monocultura académica. Las excepciones son azarosas y coyunturales según centros y profesionales, prescriptivas en trayectorias escolares más críticas y protocolizadas en momentos transicionales inherentes a los ciclos formativos. El acompañamiento no formal e informal se detona por una delegación consecuente en el alumnado de los procesos de toma de decisión y de su paso al acto, abocado a una autogestión de sus propios asuntos que se activa ante urgencias o situaciones límites.

Impacto y transferencia

Se presenta reveladora la interrogación sobre el lugar de los agentes formales de la orientación educativa en estos sistemas de influencias, así como necesaria su movilización en los grupos de trabajo con los centros educativos y la consideración del potencial de estas influencias en procesos formales, continuos y personalizados de orientación profesional.

Referencias bibliográficas

Arraiz, A., y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida: Modelos y Tendencias.* Prensas Universitarias de Zaragoza

Creswell, J.W. (2014). A Concise Introduction to Mixed Methods Research. Sage.

Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 252-256

McMahon, M.; Patton, W., & Watson, M. (2015). My System of Career Influences. In M. McMahon y M. Watson (Eds.). *Career Assessment: Qualitative Approaches* (169–177). Sense

McMahon, M. (2020). *Systems thinking, Identity and Story: Applications in Career Development.* [Webinar]. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía y SEPEROP. https://canal.uned.es/video/magic/oer26g0t4a8so4wkcogsowwogkk8kgs

Meijers, F., y Lengelle, R. (2012). Narratives at work: the development of career identity. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(2), 157-176

Pryor, R.G.L. y Bright, J.E.H. (2011). *The Caos Theory of Careers.* Routledge

Reid, H. (2016). *Introduction to Career Counselling & Coaching.* Sage

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwaler, J.P., Eduarda, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., y van Vienen, A.E.M. (2009). Life Design: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-50

Jóvenes en situación vulnerable en la Formación Profesional

Arcadia Martín-Pérez [1]
Cristina Miranda-Santana [1]
Robert Guerau Valls-Figuera [2]
[1] *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España*
[2] *Universitat de Barcelona, España*
arcadia.martin@ulpgc.es

Introducción

La vulnerabilidad es un hecho social y multidimensional que evidencia un desfase en la respuesta a lo previsto por el sistema, o subsistemas, y cuyas consecuencias repercuten tanto en las personas como en los sistemas de socialización y desarrollo (Díaz y Pinto, 2016). En el tránsito a la adultez, ésta puede ser ocasionada por cambios psicológicos asociados a las nuevas tareas del desarrollo que los sujetos se ven en la necesidad de afrontar (Uriarte, 2006). De ahí, que la vulnerabilidad se entienda como un escenario reversible, en la medida que es consecuencia de una realidad construida socialmente.

Jurado, Olmos y Pérez (2015) identifican dimensiones sociales, más allá de los biodatos, que podrían conducir a la población a tal condición: la dimensión laboral y/o económica, familiar, educativa, institucional y de la salud**.** Esta comunicación identifica algunos elementos de vulnerabilidad en el alumnado de formación profesional (FP), que han sido ajustados a los sistemas de formación y que permiten aproximarnos al estudio de condiciones que facilitan la permanencia, el progreso y el egreso de sus participantes.

Método

Se presenta parte de los resultados explorados a través del estudio de encuesta (curso 2022-23). El análisis tiene carácter descriptivo y se llevan a cabo contrastes de mediante chi^2 para identificar relaciones de independencia. Se ha empleado el software estadístico SPSS v.25.

El perfil general de la muestra representa una edad media de estudiantes de 20,5 años, aunque con diferencias en función del nivel de FP; aumentando, desde los 17,5 años (Dt. = 2,5) en FPB; 19,3 años en CFGM (Dt. = 5,9) y 22,1 años (Dt. = 6,7) en CFGS.

El 45,8% responde al género femenino, aunque con diferencias en función del nivel de FP: FPB incluye el 15,5% de mujeres, en CFGM Y CFGS son, respectivamente, 36,6% y 64,7%. Si se consideran las familias profesionales, la mayor concentración de mujeres está en Sanidad (40,9%), seguido de Servicios Socioculturales y de la Comunidad (19,3%) y Comercio y Marketing (13%). Los hombres se concentran en Informática y Comunicaciones (17,4%), Instalación y Mantenimiento (13,1%) y Electricidad y Electrónica (11%). Respecto a la procedencia del alumnado, el 20% ha nacido fuera de España (de estos, 7 de cada 10 llevan más de 3 años en nuestro país), con una distribución dispar por nivel de FP: en FPB el porcentaje de estudiantes no nacidos en España dobla al del resto de ciclos (42,8%) y, en su mayoría (70%), lleva menos de 3 años en España; mientras que en CFGM y CFGS los porcentajes se mantienen pares a la distribución general de la muestra.

Resultados

Las características del alumnado participante evidencian cierta diversidad en las circunstancias económicas, familiares, educativas y de salud con las que afrontan las enseñanzas de FP. El análisis se realiza a partir de algunas de las dimensiones y variables asociadas al concepto de vulnerabilidad. La *dimensión económica* refiere que el 40% se encuentra en una situación económica de dificultad que le impide seguir con normalidad sus estudios (puntúa 3 o inferior). Esta variable no presenta diferencias con las otras que se toman para la comparación (nivel de FP y país de nacimiento).

En relación con la *dimensión familiar*, 8 de cada 10 estudiantes viven con familiares y un 16,5% emancipado o fuera del núcleo familiar. Pese a observarse ligeras diferencias, destaca que casi la mitad del alumnado de FPB no convive en el núcleo familiar sino en centros de protección (33 estudiantes); mientras que los estudiantes de CFGS, que viven solos o con pareja, representan el 16,2%. También, se observan diferencias en función de la procedencia, los nacidos en España que viven fuera del hogar familiar son un 13%, porcentaje que aumenta al 31% entre los nacidos

fuera del Estado. Si se considera la responsabilidad en los cuidados, dice tenerla el 16,7% (413). Según el nivel de FP, el mayor porcentaje se concentra en FPB (22,9%); y, en función de la procedencia, se incrementa en los nacidos fuera de España (20,2%) respecto a sus compañeros (15,8%).

Tabla 1
Variables y distribución por niveles formativos

Dimensión	Variable	FPB n (%)	CFGM n (%)	CFGS n (%)	TOTAL n (%)
Laboral y/o económica	Dificultad económica	119 (37,1%)	462 (41,2%)	410 (39,5%)	991 (40%)
Familiar	No convive en núcleo familiar (pareja, solo, u otras situaciones)	81 (25,3%)	101 (9%)	227 (21,9%)	409 (16,5%)
	Responsabilidad familiar	73 (22,9%)	193 (17,2%)	147 (14,2%)	413 (16,7%)
Educativa	Siempre les ha costado aprobar	159 (50,2%)	346 (30,9%)	103 (9,9%)	608 (24,6%)
	Trayectorias discontinuas	102 (32,6%)	259 (23,2%)	345 (33,3%)	706 (28,6%)
Salud	Discapacidad	25 (7,8%)	74 (6,6%)	32 (3,1%)	131 (5,3%)

Si se atiende a la *dimensión educativa*, encontramos que a una cuarta parte de la muestra les costaba aprobar durante las etapas formativas previas. Se dan grandes diferencias entre niveles de FP: tan solo el 9,9% del alumnado de CFGS, frente al 30,9% en CFGM y el 50,2% en FPB. Estas diferencias no se reconocen en función de la procedencia del alumnado. En cuanto a la tipología de trayectoria, se observa como un 28,6% accede a sus estudios con una trayectoria discontinua (interrupción formativa de un año o más). Estos porcentajes aumentan hasta el 33% en FPB y CFGS, mientras que disminuyen en CFGM (23,2%).

Las personas con discapacidad representan el 5,3%; no obstante, se distinguen diferencias en función del nivel, encontrando un porcentaje superior en la FPB (7,8%) respecto a las titulaciones de CFGS (3,1%).

Discusión y conclusiones

Las dimensiones analizadas hacen pensar en situaciones de vulnerabilidad entre el estudiantado, que se intensifican en FPB. Minimizar estos efectos depende tanto, de políticas educativas centradas en la continuidad académica, como de la capacidad de las instituciones educativas para generar propuestas complementarias que impulsen proyectos de vida y faciliten la concreción de itinerarios formativos diferenciados, según disponibilidad de tiempos y bagaje académico-sociolaboral previo.

Impacto y transferencia

Estos datos permiten a la administración educativa de manera coparticipada con los centros avalar la necesidad de un esfuerzo de innovación continuado en el tiempo, respecto a cómo definir la oferta de enseñanzas considerando las condiciones de partida existentes. Además, es preciso incidir en el desarrollo de competencias sociopersonales y académicas para que afronten con autonomía las exigencias vinculadas a su formación actual y futura. Este planteamiento implica acompañamiento socio-personal para que la persona gestione el conjunto de incertidumbres que puedan estar afectando al programa formativo.

Bibliografía

Díaz, C. y Pinto, ML. (2016). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21, 1, p. 46-54 http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105

Jurado, P.; Olmos, P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. Educar, 51, 1, 221-224.

Uriarte, J.D. (2005). En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 1, pp. 145-160. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310013.pdf

Expectativas antes y durante la formación profesional. ¿Hacia dónde voy?

Andreu Curto Reverte[1]
Juan Llanes Ordóñez[2]
Manuel Delgado-García[3]
[1] **Universidad de Lleida**
[2] **Universidad de Barcelona**
[3] **Universidad de Huelva**
andreu.curto@udl.cat

Introducción

La investigación en materia de Formación Profesional (FP) y, específicamente en relación con las transiciones y la orientación profesional aún es escasa (Echeverría y Martínez Clares, 2020). La FP, por tanto, está en constante dinamismo y es un campo abierto a la innovación y a la investigación en aspectos como las transiciones hacia el mercado laboral (Figuera y Llanes, 2020; Figuera et al., 2020). Este trabajo explora las expectativas de los estudiantes de FP en relación a dos momentos claves de las transiciones: en el acceso y al finalizar sus estudios; pues son periodos en los que el alumnado se plantea tomar decisiones.

Método

El estudio que contextualiza este trabajo parte de un planteamiento de *Estudio de Caso,* precedido de un análisis "macrocontextual" del sistema del CFGM y CFGS en el territorio español y por Comunidades Autónomas. A través de un enfoque metodológico mixto, participan 9 centros de Formación Profesional (Tabla 1).

Tabla 1.
Resultados del cuestionario segregados por comunidades autónomas y por ciclo formativo

CCAA	CFGM	CFGS
Andalucía	92	395
	85	0
Canarias	51	252
Catalunya	192	164
	116	0
	290	226
Madrid	102	0
País Vasco	110	0
Aragón	86	0
TOTAL (*)	**1124**	**1037**

A nivel cuantitativo, se cuenta con una muestra equilibrada en cuanto al género (48,9% chicos) y en cuanto a los niveles de ciclo formativo y familias profesionales. Existen mayores diferencias en aspectos ligados al perfil laboral (33% trabaja) o al tipo de formación cursada (84,3% no cursa formación dual). La edad también se vincula con el nivel de FP. A nivel cualitativo, la muestra de participantes se concretó en 69 personas elegidas intencionalmente en base al potencial significativo que posee su trayectoria.

El estudio presentó dos fases, para la primera se utilizó un cuestionario desde el que explorar las expectativas de futuro, y para la segunda fase, se desarrollaron entrevistas autobiográficas para triangular y profundizar en los acontecimientos vitales de las trayectorias académicas.

Resultados

Los resultados más detacables del cuestionario, para las expectativas iniciales y los motivos de elección del ciclo, expresan que tanto en CFGM como en CFGS, se considera importante el hecho de *conseguir un título (x=4,25)*, seguido de *disponer de más oportunidades laborales (4.11).* Por contra, los items de *encontrarme con algunos profesores (1.97)* y *continuar en el mismo centro (2.19)* son los que presentan medias más bajas.

Independientemente del nivel del ciclo de FP las motivaciones para realizar esta formación están vinculadas con motivos extrínsecos (c*onseguir un título, ampliar las oportunidades laborales*) frente a motivos intrínsecos (a*dquirir más habilidades X=3.91; y responder a mis interés y vocación X=3.63*).

Los resultados sobre las expectativas de futuro una vez finalizado los estudios (figura 1) nos muestran que cerca de la mitad del alumnado manifiesta su intención de seguir estudiando y compaginarlo con el trabajo, si bien las diferencias son mayores en el CFGM. En el caso del CFGM, se observa una tendencia a continuar los estudios del ciclo superior de la misma familia profesional, mientras que un 3,29% tiene la intención de llegar a la universidad. En el caso del CFGS, el 71,6% de quienes quieren seguir estudiando tienen intención de acceder a la universidad. Por todo ello, tanto en CFGM (52,1%) como en CFGS (47,9%) el estudiantado no tiene decidido qué quiere hacer en el futuro.

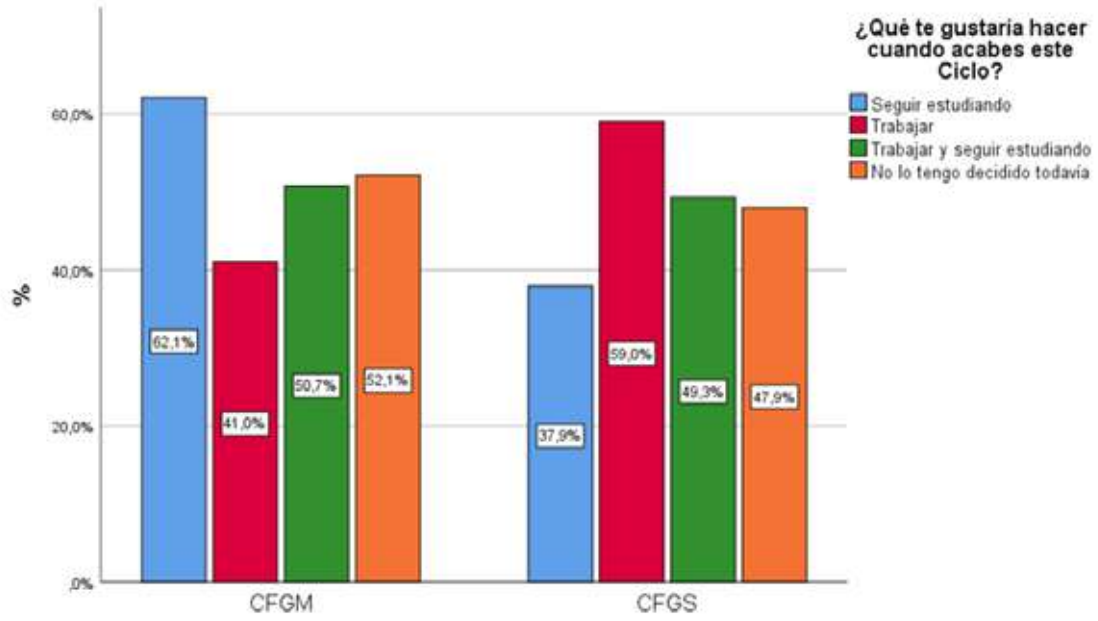


Figura 1

Expectativas de futuro en función del ciclo formativo.

Por otra parte, las familias profesionales (figura 2) sólo indican diferencias en aquellos casos de estudiantes con trayectoria de acceso directo al ciclo y que además no trabajan. La opción de *estudiar en exclusividad* se da en Informática y Comunicación, Administración y Gestión, Textil, Confección y Piel, seguido de Sanidad, Servicios Socioculturales y de la Comunidad y de Electricidad y Electrónica. En cambio, la opción de *trabajar* se concentra en las familias de Hostelería y Turismo, Madera, Energía, Fabricación mecánica, Instalación y Mantenimiento. entre otras.

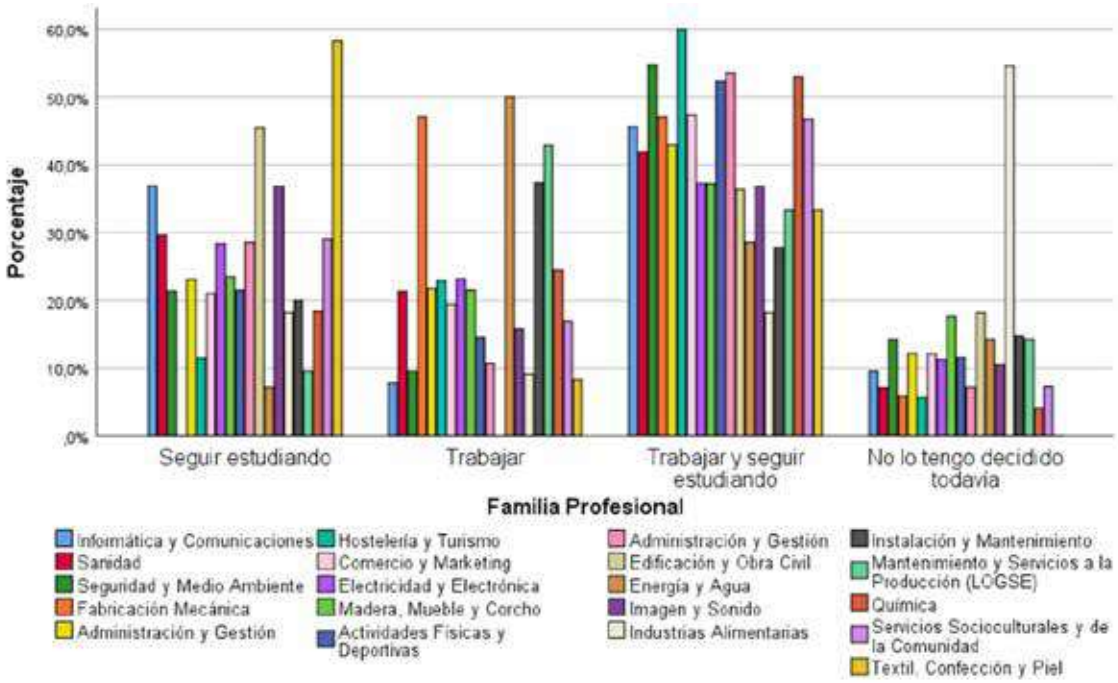


Figura 2

Expectativas de futuro en función de la familia profesional.

Observamos que las expectativas futuras de trabajo o formación tras el ciclo de FP están influidas por la trayectoria de acceso al ciclo, la situación laboral y el nivel de FP; así, son es el alumnado que con una trayectoria de acceso directo tienen intención de seguir estudiando, en mayor medida no trabaja y son estudiantes de CFGM. Además de estas influencias, los pensamientos hacia su futuro alcanzan puntuaciones medias elevadas (próximas a 4 puntos) tanto en CGFM como CFGS, dejando entrever que el alumnado se ha planteado su futuro en algún momento ("tiene algunas metas específicas en mente, piensa que podrá atender a sus intereses o posee muchas aspiraciones para su futuro"), pero también "se preocupa por el tipo de persona que será".

Por su parte, el empleo de las entrevistas viene motivado por la inclusión de una dimensión ligada a la línea de vida de la persona donde se incide en los elementos de futuro (expectativas). A partir de la técnica Brainwriting se recoge esta información, que se les presenta de manera gráfica en la entrevista de devolución (segunda entrevista) para triangular y verificar la información analizada (McMahon et al., 2017).

Discusión y conclusiones

La trayectoria del alumnado de CFGM y CFGS que ha participado en el estudio se caracteriza por su alta diversidad. Así, varios factores intrapersonales (género, valores personales, intereses, sentido de éxito vital) aparecen como determinantes en la configuración de estas trayectorias. No obstante, centrándonos en las expectativas hacia el futuro, por una parte, la forma de acceso, la situación laboral y el nivel de FP se convierten también en determinantes y, por otra parte, la mayoría de los participantes ha reflexionado sobre su futuro y tienen la expectativa de conseguir un empleo relacionado con su formación, aunque la mayoría planea combinar estudios y trabajo. Se plantean su futuro profesional pero también su dimensión como personas, por lo que la orientación debe tener en cuenta su contexto inmediato para contribuir a satisfacer sus intereses hacia el futuro y asesorar en la toma de decisiones.

Impacto y transferencia

Conviene seguir investigando en el marco de la Formación Profesional para diseñar propuestas de orientación vocacional y profesional más integradas en el currículo.

Referencias bibliográficas

Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2020). *Retos y estrategias de acción en torno a la investigación sobre Formación Profesional en España*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual.

Figuera, P. y Llanes, J. (2020). Técnicas y estrategias para la búsqueda de empleo. En Pantoja, A. (Ed.). *Buenas prácticas de tutoría universitaria* (pp- 169-190). Síntesis.

Figuera P., Llanes, J. y Romero, S. (2020). Desafíos y claves para la construcción de la carrera en la transición al mercado de trabajo. En M. Cid, N. Rajadell y G. dos Santos (Ed.). E*nsinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais* (pp. 413-441). CIEP | U

Metodología colaborativa para el co-diseño de planes de orientación en el contexto de la Formación Profesional [28]

Soledad Romero-Rodríguez [1]
Celia Moreno-Morilla [1]
Tania Mateos-Blanco [1]
María de la O Toscano-Cruz [2]
Carlos Infante Rejano [3]
[1] *Universidad de Sevilla, Sevilla, España*
[2] *Universidad de Huelva, Huelva, España*
[3] *Centro de Orientación, Emprendimiento Acompañamiento e Innovación para el Empleo de Andalucía*
sromero@us.es

Introducción

La Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la Formación Profesional establece que la orientación profesional se desarrollará con un planteamiento integral de formación a lo largo de la vida, que debe quedar garantizado a través de la coordinación y la cooperación entre diferentes agentes y grupos de interés (art. 94). Ello responde a las necesidades expresadas en diversos informes internacionales (CEDEFOP, 2020a y b; Comisión Europea, 2020; ICCDPP, 2019; Mann et al., 2020) desde los que se reclama el impulso de sistemas integrados que apuesten por una "cultura" de orientación compartida, sustentada en la colaboración (Romero-Rodríguez et al., 2022a). Esta consideración requiere de la cooperación entre profesionales y equipos de investigación para construir conocimiento científico y se desarrollen cambios significativos (Burchert et al., 2014) y la innovación en el seno de la institución (Inkanova y Wingo, 2018). Para lograr este objetivo es preciso llevar a cabo procesos de investigación que sigan un modelo *side-by-side* frente a la investigación *top-down*.

En este contexto, los proyectos Orienta-2O y TEMPO se plantearon entre sus objetivos el diseño colaborativo de planes integrados de orientación en el contexto de la Formación Profesional.

Método

En cada centro participante un grupo motor compuesto por miembros del equipo directivo, profesional de la orientación, profesorado FOL y de FP, que actúan co-investigadores/as. Todo el proceso investigador se desarrolló de manera iterativa, negociando cada una de las fases, los procedimientos de recogida de información y tomando decisiones en base a los análisis e informes parciales devueltos por el equipo de investigación (ver Figura 1 en la que se ha rodeado la fase relativa al segundo objetivo). El proceso seguido para responder al objetivo de co-diseño de planes de orientación implicó el desarrollo de *focus groups* con estudiantes y con el grupo motor, así como una sesión de elaboración creativa de propuestas mediante una adaptación de la metodología de *Design Thinking* (Brown, 2008; Urroz-Osés, 2018).

28 En esta aportación se presenta parte del proceso de investigación y resultados de los proyectos "El abandono de la Formación Profesional en edad temprana: Diseño de un plan integral de orientación profesional (Orienta-2O; Ref.: P20_01131) y Trayectorias hacia la empleabilidad en estudiantes de formación profesional (CINE3): Retos y propuestas de orientación profesional (TEMPO); Ref.: PID2020-115711RB-I00). Se debe aclarar que el trabajo iniciado en el proyecto Orienta-2O con las Escuelas de Segunda Oportunidad ha tenido continuidad en el proyecto TEMPO, el cual ha adaptado y adoptado parte de la metodología utilizada en el primero (ver Romero-Rodríguez et al. (2022b).

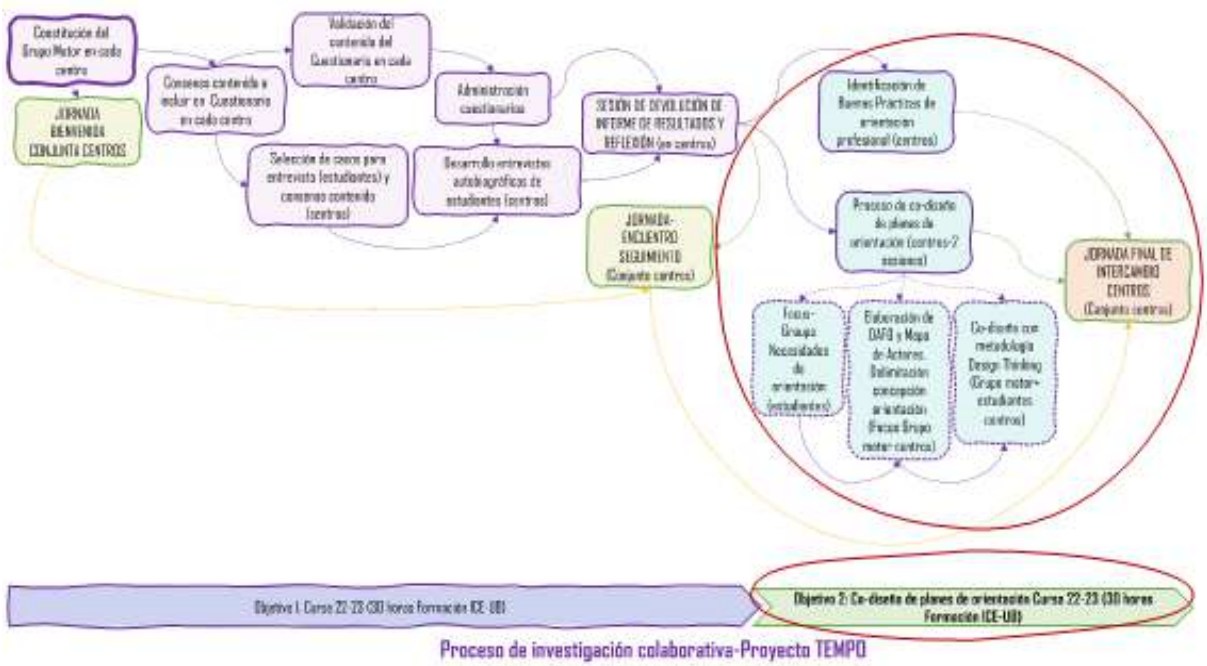


Figura 1

Proceso colaborativo de investigación. Proceso de co-diseño de planes de orientación

Los *focus groups* realizados con estudiantes y con el grupo motor incorporaron herramientas basadas en las artes (selección de artefactos, fotolenguaje, metáforas visuales) así como otros procedimientos como el Incidente Crítico Mejorado (Romero-Rodríguez y Moreno-Morilla, 2023), el análisis DAFO y Mapa de Actores. La adaptación de la metodología de *Design Thinking* para la generación de propuestas de orientación permite "encontrar algo nuevo, algo rompedor, una innovación válida" (Meinel y Leifer, 2011, p. 2). Se cerrará el proceso con la Jornada de puesta en común de las propuestas surgidas en cada caso, lo que dará sentido de co-construcción colectiva.

Resultados

Los procedimientos utilizados han permitido recopilar narrativas orales y visuales cuyo análisis se realiza en base a descriptores narrativos emergentes. Los resultados muestran que el proyecto en constante proceso de co-construcción. Así, uno de los principales resultados es la metodología colaborativa en sí misma. El desarrollo del proyecto en cada caso ha adoptado una forma diferente y situada. Se están generando propuestas innovadoras de manera consensuada y "sentida".

Los centros (casos) participantes están desarrollando un proceso creativo y colaborativo de co-diseño de propuestas de actuación orientadora, a la vez que generan espacios de trabajo que pueden favorecer la ejecución de dichos planes. Además, se está realizando un análisis de los elementos singulares y comunes de todas ellas.

Discusión y conclusiones

Los espacios pedagógicos (Campbell et al., 2018) generados permiten un aprendizaje compartido en diferentes niveles: a) al interior de los centros; b) entre los centros participantes; c) entre prácticos/as y equipo de investigación; d) entre los miembros del equipo de investigación. El trabajo que se está realizando pone en evidencia el potencial de los espacios compartidos entre prácticos/as e investigadores/as, como argumentan Nassar et al. (2020).

Las metodologías creativas y basadas en las artes favorecen la generación de discursos y narrativas que sirven para la co-construcción de productos nuevos e innovadores, como identificamos en proyectos anteriores (Romero-Rodríguez et al., 2022a).

Una de las limitaciones encontradas en la aplicación de la metodología está en la conciliación de los "tempus" de los proyectos de investigación financiados con los de la vida de los centros. Los procesos colaborativos requieren,

además, de una importante inversión de tiempo y energía por parte del equipo de investigación y de los prácticos/as (co-investigadores/as), difícil de gestionar en un contexto académico y escolar.

Impacto y transferencia

El impacto y la transferencia está asegurada por el propio carácter colaborativo de la metodología utilizada, de forma que el proyecto, para los centros es "su" proyecto. Como ejemplo, la fase realizada en el proyecto Orienta-2O fue galardonado por los Premios Educaweb de Orientación Educativa y Profesional (2023), por su carácter colaborativo. Asimismo, los centros han presentado propuestas de innovación vinculadas al proyecto a convocatorias públicas dirigidas a ellos.

El desarrollo de la Jornada de intercambio prevista, servirá para contrastar los resultados con otros centros y prácticos/as de la comunidad en general.

Referencias bibliográficas

Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review, 86* (6), 84-92.

Burchert, J., Hoeve, A. y Kämäräinen, P. (2014). Interactive Research on Innovations in Vocational Education and Training (VET): Lessons from Dutch and German cases. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 1*(2), 143-160. https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.2.4

Campbell, E., Pahl, K., Pente, E. y Rasool, Z. (Ed). (2018). *Re-imaging contested communities.* Policy Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt22h6q50

CEDEFOP (2020a). *Career guidance policy and practice in the pandemic. Results of a joint international survey.* Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2020b). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035. Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Cedefop reference series.

Comisión Europea (2020). *Osnabrück 2020 Declaration on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies.* https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf

ICCDPP (2019). *Communiqué 2019. Dirigir los servicios de desarrollo de carrera en un futuro incierto: garantías de acceso, integración e innovación*. Autor.

Inkanova, N. y Wingo, N. (2018). Applying Mixed Methods in Action Research: Methodological Potentials and Advantages. *American Behavioral Scientist, 62*(7), 978-997. https://doi.org/10.1177%2F0002764218772673

Meinel, C y Leifer, J. (2011). Design thinking research. En H. Plattner, C. Meinel y J. Leifer, *Design Thinking Research. Studying Co-Creation in Practice* (pp. 1-14). Springer

Nassar, S.C., Al-Quimlass, A. y Ozdemir, N.K. (2020). A tripartite model of program evaluation: implications for effective career services and workforce development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20,* 411-427. https://doi.org/10.1007/s10775-019-09410-6

Mann, A., Denis, V. y Percy, C. (2020). *Career ready? How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19.* OCDE.

Romero Rodríguez S., Mateos Blanco T. y Moreno Morilla C. (2022a). Aportaciones de la investigación colaborativa para el co-diseño de planes estratégicos de orientación: El caso de la Formación Profesional Andaluza (FPA). *Revista Complutense de Educación, 33*(3), 485-499. https://doi.org/10.5209/rced.74518.

Romero-Rodríguez, S. Y Moreno.Morilla, C. (2023). El Incidente Crítico Mejorado: una *herramienta de investigación para narrar la carrera. En P. Figuera-Gazo y M. Torrado-Fonseca (Eds.).* Transiciones y trayectorias en la Universidad: El caso de los estudiantes de Máster (pp. 191-214). Laertes.

Romero-Rodríguez, S.; Moreno-Morilla, C. y Mateos-Blanco, T (Eds.) (2022b). *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación-acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O).* Octaedro.

Urroz-Osés, A (2018). Diseño y desarrollo: la innovación responsable mediante el Design Thinking. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 69*, 195-206. https://doi.org/10.18682/cdc.vi69.1108

SIMPOSIO

Impacto de la evaluación de los nuevos Libros de Texto Gratuitos en México

Juana Eugenia Silva Guerrero[1]

[1] *Universidad de Guadalajara, México*

j.silva@cucea.udg.mx

Resumen simposio

A partir de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959 y cada vez que se elabora una nueva familia de Libros de Texto Gratuitos (LTG) para la educación básica genera polémica, y es que estos conllevan la ideología programática que cada administración de gobierno decide imprimirle. En el año 2019, la administración federal 2018-2024 concretó una reforma al artículo tercero constitucional que modificó la Ley General de Educación, y como consecuencia, se elaboraron un nuevo plan de estudios con sus respectivos programas y nuevos libros de texto.

El propósito de la presente investigación fue llevar a cabo una evaluación responsable y objetiva sobre los contenidos de los LTG que se derivaron de la reforma al artículo tercero constitucional de 2019; a partir de estudios e investigaciones científicas, que tomaron en cuenta tanto los aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos, e históricos, como las teorías del aprendizaje y la enseñanza; además del contexto socio histórico en el que se lleva a cabo el proceso educativo en México.

Las preguntas que guiaron la evaluación se organizaron en tres dimensiones: 1) la normativa, 2) la de articulación y 3) la de aspectos de mejora.

Para responder a las preguntas planteadas se elaboró un análisis de la evolución de las reformas al artículo tercero constitucional donde el énfasis estuvo puesto en el proceso decisorio de la política de LTG y la participación de diferentes actores en su elaboración, discusión, aprobación y distribución. Dicho análisis se hizo en tres vertientes: la histórica, la política y la normativa.

Para estudiar si los principios normativos se veían reflejados en los nuevos LTG que se dieron a conocer en 2023 nos valimos de un estudio cuantitativo de tipo exploratorio, el estudio reunió a 40 analistas para recabar y sistematizar datos de una muestra de 28 libros, los cuales se constituyen en los materiales educativos diseñados para la educación básica bajo el modelo educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Ante los debates sobre la hipersexualización de las infancias a través del contenido de los nuevos LTG, se realizó un análisis de los temas que abordan con base en el modelo de 4 holones de Rubio Aurioles, con la finalidad de encontrar si el tema se presenta de forma gradual y sin hacer énfasis en los atributos sexuales más allá de lo necesario para una educación sexual integral.

Asimismo, se elaboró un analisis de la información compartida en redes sociales relativa al contenido de los LTG, para contrastar con el material real de los mismos y —en paralelo— identificar la veracidad y calidad de los datos, conforme a las discusiones y dicotomías generadas, que permitió identificar cuáles eran consideradas *misinformation* o *fake news*.

Palabras clave: libro de texto, política educacional, reforma de educación, educación sexual, noticias falsas.

Abstract

From the creation of the National Commission for Free Textbooks (CONALITEG) in 1960 and everytime a new family of Free textbooks (FT) for basic education generates controversy, all of this because said books carry the programmatic ideology that each government administration decides to imprint on it. In the year 2019, the 2018-2024 federal administration completed a reform to the third constitutional article that modified the General Education Law, and as a consequence, a new study plan was developed with its respective programs and new textbooks.

The purpose of this investigation was to carry out a measured, responsible and objective assessment of the contents of the Free Textbooks (FT) that were derived from the 2019 reform of the third constitutional article in Mexico; based on scientific studies and research, which took into account both the pedagogical, didactic, methodological, and historical aspects as well as the theories of learning and teaching; in addition to the socio-historical context in which the educational process is carried out in Mexico.

The questions that guided the evaluation can be organized in three dimensions. 1) The regulations, 2. The articulation and 3. The improvement aspects.

To answer the questions it was made an analysis of the evolution of the reforms to the third constitutional article where the main focus was set on the decision making process of the FT policy and the participation of different actors in its preparation, discussion, approval and distribution. The study was carried out in three dimensions: historical, political and regulatory.

To study if the normative principles were reflected in the new FT that were announced in 2023 we used an exploratory quantitative study, the study brought together 40 analysts to collect and systematize data from a sample of 28 books, which constitute the educational materials designed for the Basic Education under the educational model called the New Mexican School (NEM).

Given the debates about the hypersexualization of children through the content of the new LTG, an analysis of the topics addressed was carried out based on Rubio Aurioles' 4 holon model, with the purpose of find out if the topic was presented gradually and without emphasizing sexual attributes beyond what is necessary for comprehensive sexual education.

In addition an analysis of the information shared on social networks related to the content of the LTG was carried out, to contrast with the real material and - in parallel - to identify the veracity and quality of the data, in accordance with the discussions and dichotomies generated, which allowed to you to identify which are considered misinformation or fake news.

Keywords: Textbooks, educational policy, educational reform, sex education, fake news.

Introducción del Simposio

Los LTG han sido una forma de garantizar el derecho constitucional a la educación básica gratuita en México desde 1960. La planeación, diseño, elaboración y distribución de dichos libros se han acompañado de controversias y polémicas a lo largo de los años y los LTG de la Nueva Escuela Mexicana presentados en el 2023 no fueron la excepción. Diferentes actores participan en la discusión y debate sobre los contenidos de los LTG: grupos políticos, investigadores, profesores, asociaciones civiles, padres de familia, entre otros.

El presidente Andrés Manuel López Obrador presentó en 2023 la nueva familia de LTG correspondiente a la reforma constitucional y legal del 2019. El suceso ocurrió en medio de un debate intenso y polémico en la arena política que alcanzó a los sectores burocrático y académico, el cual lo pudimos clasificar en tres vertientes: la pedagógica, la normativa y la política, pero, la principal preocupación de los gobiernos de las entidades federativas de la República Mexicana fue si los nuevos libros debían ser distribuidos o no. Es por este motivo que la Universidad de Guadalajara en México a través del Instituto Transdisciplinar de Literacidad (ITRALI) se propuso coordinar una evaluación responsable y con fundamentos científicos que permitiera guiar objetivamente la toma de decisiones acerca de la distribución de los nuevos LTG de la NEM, en particular en el estado de Jalisco.

La investigación evaluativa de los LTG que aquí presentamos abarcó tres dimensiones: 1) la normativa, 2) la de articulación y 3) la de aspectos de mejora.

La política educativa en México tiene su origen en el artículo tercero de la constitución mexicana y en la Ley General de Educación (LGE), es por esta razón que se realizó una revisión de estos preceptos normativos y lo que dictan con respecto a los contenidos de los LTG.

Respecto de la dimensión normativa se realizó una revisión histórica de las reformas al artículo tercero constitucional y de la política de LTG de los últimos sesenta años. De este análisis se desprende la necesidad de comprender cómo participan los distintos actores individuales e institucionalizados y cómo afectan la toma de decisiones. Se hizo también una revisión cuantitativa acerca de cómo se reflejaban los preceptos normativos en los contenidos de los LTG.

Para abordar la dimensión de articulación se realizó una investigación cuantitativa que buscaba averiguar qué tanto coincidían los elementos de los rasgos del perfil de egreso de primaria, además de la interrelación de los componentes del plan de estudios y el programa que establece los contenidos y actividades de aprendizaje con los contenidos de los nuevos LTG.

Y finalmente en cuanto a la dimensión de aspectos de mejora se revisaron polémicas tales como la preocupación de si los nuevos libros hipersexualizaban a la niñez. Así como, se analizaron las publicaciones en redes sociales sobre los nuevos LTG para determinar su veracidad de información y sus repercusiones en la discusión y percepción pública del tema.

Nuestro propósito fue mantener la objetividad y el uso de parámetros científicos en toda la investigación con la intención de que las conclusiones que alcanzaramos sirvieran como guía en las decisiones que fueran tomadas en el estado de Jalisco con respecto a la distribución de los LTG del 2023 y que de ser posible ahorrarán una pérdida económica y material significativa para el estado así como al profesorado y al alumnado de educación primaria. Pero también creando una serie de precedentes cohesivos que sirvan como marco de referencia para discusiones y debates futuros con respecto a la política de LTG en México.

La nueva familia de libros de texto gratuitos para las primarias de México[29]

Patricia Rosas Chávez
Universidad de Guadalajara, México
patricia.rosas@academicos.udg.mx

Resumen

La política de libros de texto gratuitos para la educación básica que existe en México desde 1960, genera polémica cada que se publican nuevos textos, y es que estos conllevan la ideología programática que cada administración de gobierno decide imprimirle. En el año 2019, la administración federal 2018-2024 concretó una reforma al artículo tercero constitucional que modificó la Ley General de Educación, y como consecuencia, se elaboró un nuevo plan de estudios con sus respectivos programas y nuevos libros de texto. En el año 2023 la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador presentó los LTG de la NEM correspondiente a la reforma constitucional y legal del 2019; dichos materiales fueron objeto de polémica por diversas razones, desde la manera en que fueron elaborados hasta acusaciones de adoctrinamiento de ideologías. La forma en que la polémica escaló exigía una revisión seria y objetiva de los hechos que ofreciera elementos en la toma de decisiones de los materiales en cuestión, para ello se integró un grupo numeroso de analistas que realizaron diversas lecturas de un total de 33 libros, con preguntas de investigación que partían desde tres dimensiones diferentes: de preceptos normativos, de articulación y de aspectos de mejora. La investigación que presentamos trata del impacto de una evaluación realizada por la Universidad de Guadalajara a estos materiales.

Introducción

En México existe la política de libros de texto gratuitos (LTG) para la educación básica desde 1960. En virtud de esta política y desde ese año, millones de libros se distribuyen en todo el país al inicio de cada ciclo escolar. Ésta es una de las políticas de mayor continuidad que ha tenido el país independientemente de los partidos políticos que llegan al gobierno cada sexenio. El contenido y diseño de los LTG siempre ha estado sujeto a los planteamientos ideológicos y programáticos de cada gestión, razón por la que regularmente, cada que hay novedades se suscita un debate público en torno a los cambios. En el año 2023 la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador presentó la nueva familia de LTG correspondiente a la reforma constitucional y legal del 2019. El suceso ocurrió en medio de un debate intenso y polémico en la arena política que alcanzó a los sectores burocrático y académico. La investigación que presentamos trata del impacto de una evaluación que coordinó el Instituto Transdisciplinar en Literacidad (ITRALI) de la Universidad de Guadalajara, México sobre los nuevos LTG.

Método

La evaluación del ITRALI se propuso ofrecer elementos académicos para la toma de decisiones informada sobre distribuir o no los LTG. Al efecto, se integró un grupo numeroso de analistas que realizaron diversas lecturas de un total de 33 libros. Las preguntas que guiaron la investigación se organizaron en tres dimensiones de acuerdo con Rosas (2023):

a) Dimensión de preceptos normativos

¿En qué medida los preceptos normativos de la Constitución Mexicana se ven reflejados en estos nuevos LTG?

¿Cuáles preceptos normativos de la Ley General de Educación (LGE) se ven reflejados, ausentes, o se expresan de manera contradictoria en estos libros?

b) Dimensión de articulación

¿En qué medida se incluyen los criterios que establece el nuevo Plan de Estudios en los LTG?

29 Esta contribución es uno de los resultados de un proyecto de investigación más amplio sobre la evaluación de los contenidos, materiales y propuestas didácticas de los nuevos libros de texto gratuitos. Llevado a cabo por un grupo de académicos de la Universidad de Guadalajara con grados de doctorado (SNI) y maestría relacionados con la educación, entre ellos, algunos son además profesores de educación básica, expertos en literatura infantil, e ilustradores.

¿En qué medida se reflejan los contenidos de los Programas Sintéticos (PS) en los LTG?

¿De qué forma se expresa la articulación de los PS con los LTG?

c) Dimensión de aspectos de mejora

¿Qué aspectos de mejora son prioritarios de atender para que estos libros cumplan el propósito para el que fueron creados?

¿El estado que guardan los LTG hace inviable su distribución? (p. 36)

Se implementaron diversas metodologías conforme a las dimensiones del análisis. Para la dimensión de preceptos normativos, de acuerdo con Sánchez, Chávez y González (2023) se usó un diseño no experimental de tipo transversal de alcance descriptivo, organizado en dos momentos: una revisión histórica de los marcos normativos en que nacen los LTG, y un análisis cuantitativo que se propuso contabilizar la presencia de los preceptos normativos y programáticos derivados del artículo tercero constitucional y de la LGE.

Para la dimensión de articulación se analizó la incorporación de los rasgos del perfil de egreso de primaria, además de la interrelación de los componentes del plan de estudios y el programa que establece los contenidos y actividades de aprendizaje para cada grado escolar. En cuanto al perfil de egreso, Rodríguez, Zepeda y Cobián (2023) desentrañaron las categorías que componen cada uno de los diez rasgos del perfil de egreso actual para efectuar una cuantificación de la presencia de cada factor en los LTG. Por otra parte, el análisis de articulación resultó de mayor complejidad y sus métodos y resultados se detallan exhaustivamente en Rosas, González y Silva (2024), el método se basó en un primer abordaje cuantitativo cuyo objetivo fue corroborar la frecuencia con la que cada contenido marcado en el programa es abordado en todos los libros. Después se analizó la distribución de los campos formativos y ejes articuladores en los libros de proyectos, representados a través de gráficos radiales. De esta manera se obtuvo una vista transversal de la operación de estos materiales educativos, a la par que permitió identificar los abordajes menos recurrentes.

Finalmente, en la dimensión de aspectos de mejora se abordaron temas muy diversos como la educación sexual integral y las noticias falsas, entre otros. Sobre la educación sexual, de acuerdo con López, Íñiguez y Riveros (2023) se partió de un abordaje integral, tal como lo propone la UNESCO, considerando el modelo de los cuatro holones sexuales de Rubio (1994, como se citó en López, Íñiguez y Riveros, 2023), a saber: género, reproductividad, vinculación afectiva y erotismo; ello bajo un paraguas cualitativo y un análisis de datos de tres momentos: descubrimiento, codificación y relativización según Taylor y Bogdan (1990, como se citó en López, Íñiguez y Riveros, 2023). Por otra parte, Luna, Flores y Castañeda (2023) trabajaron el análisis de las noticias falsas en redes sociales sobre los LTG desde una adaptación de la metodología Análisis de Redes Sociales de Tichy, Tushman y Frombrun (1979, como se citó en Luna, Flores y Castañeda, 2023) que incluye las categorías de contenido transaccional, naturaleza de los nexos y dimensiones.

Resultados

La síntesis de estos resultados se detallan por Rosas (2023) en torno a cada una de las dimensiones que se establecieron para la investigación: en cuanto a la dimensión de preceptos normativos se obtuvo que los LTG abordan prácticamente la totalidad de preceptos de la Constitución Mexicana y de la Ley General de Educación, aunque se aclara que si bien por campos y ejes no se detectan ausencias, sí hay libros en los que algunos de ellos no se incluyen; se señaló que los preceptos que con menor contenido se incluyen son los de transparencia y rendición de cuentas, lenguas extranjeras, educación sexual y reproductiva, deporte y música. Se indica que es necesario profundizar el análisis sobre la calidad y suficiencia con que los preceptos son abordados.

Con relación a la dimensión de articulación se detectó que entre los rasgos del nuevo perfil de egreso de la educación básica, los que más se representan en los LTG son los de ciudadanía y derechos; igualdad y libertad; pensamiento individual y conciencia social; conciencia y cuidado de sí mismo y la naturaleza; interpretación y resolución de problemas; y el desarrollo de una forma de pensar propio. Así mismo, que si bien preceptos normativos y plan de estudios se corresponden, existen diversos contenidos de los programas que no se reflejan en los LTG, cuestión que se evidencia más al revisar las actividades de aprendizaje. Se documentó también el desafío que representa para los profesores la fase de co-diseño dada la cantidad de materiales para analizar en el

breve período de capacitación.

Finalmente, en la dimensión de mejoras se establecieron 7 categorías relacionadas con la fiabilidad de la información; la imprecisión o ambigüedad de ésta; los sesgos de diversa naturaleza; incongruencia entre los textos y entre textos e ilustraciones; progresión de aprendizaje; y algunas inconsistencias editoriales. Para todas ellas se emitieron recomendaciones.

En cuanto a los resultados del análisis sobre educación sexual integral los autores concluyen que en los nuevos LTG no sólo no hay una hípersexualización de los niños como se había propagado en las redes sociales, sino que los contenidos de sexualidad se redujeron en un 5.2% respecto de los libros de 2019. Además, se detectaron diversas noticias falsas que fueron clasificadas por los autores como destinadas a manipular o a causar un daño.

Discusión y conclusiones

En la valoración de conjunto que hicieron los autores para aportar a la toma de decisiones sobre la distribución de los LTG se consideró que:

> […] los nuevos LTG 2023-2024 no están para desecharse, pero sí demandan de un trabajo más profundo, especializado y colegiado para su mejora. Además, no distribuirlos podría generar una afectación en la formación educativa de la niñez, en la labor de maestras y maestros y en el vínculo con las madres y padres de familia, además del menoscabo al erario público. (Rosas, 2023, p. 45)

Impacto y transferencia

El impacto de esta evaluación en lo inmediato sirvió de base para la toma de decisión del gobierno de Jalisco de distribuirlos; es decir, más de un millón de niñas y niños los recibieron. El antecedente documentado por diversos medios de comunicación es en un primer momento, la negativa del gobernador de Jalisco de distribuir los libros (Reza, 2023); posteriormente, es la mesa de consulta a la Universidad de Guadalajara que el gobernador de Jalisco instaló para conocer los análisis del Instituto Transdisciplinar en Literacidad (ITRALI) de esa casa de estudios y aspectos jurídicos (Ortíz, 2023); y finalmente, la decisión de sí distribuirlos (Partida, 2023).

Por otro lado, los errores detectados en la evaluación fueron agregados a los materiales de trabajo de la primera sesión del Consejo Técnico a la que acuden todos los profesores del país (Secretaría de Educación Pública [SEPb], 2023, como se citó en [SEPa], 2023).

Adicionalmente, los materiales que elaboró el ITRALI para familias y docentes también surtieron impacto puesto que se contabilizaron al día 29 de enero de 2024 un total de 29,494 descargas en el sitio oficial, ello sin considerar que diversos sitios de profesores en el país tomaron los materiales y los agregaron a su contenido.

Referencias bibliográficas

López, Íñiguez y Riveros (2023). Educación sexual integral en los libros de texto gratuitos de primaria en *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos (Vol. I, pp. 132-149)*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Luna, Flores y Castañeda (2023). Posverdad y *fake news* sobre los libros de texto gratuitos en *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos (Vol. I, pp. 188-207)*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Ortiz, E. (23 de agosto de 2023). Gobernador de Jalisco pide ayuda a la UdeG para distribuir libros de texto gratuitos. UDGTV. https://udgtv.com/noticias/piden-ayuda-para-distribuir-libros-de-texto-gratuitos/194840

Partida, J.C. (29 de agosto de 2023). Jalisco siempre sí distribuirá libros de texto gratuitos: Alfaro. El Informador. https://www.jornada.com.mx/notas/2023/08/29/estados/jalisco-siempre-si-distribuira-libros-de-texto-gratuito-alfaro/

Reza, G. (7 de agosto de 2023). Alfaro: Jalisco no distribuirá los libros de texto hasta que se resuelva el amparo. Proceso. https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2023/8/7/alfaro-jalisco-no-distribuira-los-libros-de-texto-hasta-que-se-resuelva-el-amparo-312295.html

Rodríguez, Zepeda y Cobián (2023). La incorporación de los rasgos del perfil de egreso en los libros de texto gratuitos en *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos (Vol. I, pp. 114-131)*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Rosas, P. y González, L. (2023). El debate académico sobre distribuir o no los LTG: elementos para una decisión informada en *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos (Vol. I, pp. 34-51)*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Rosas, P., González, B.L. y Silva, J. (2024). *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos (Vol. II).* Editorial Universidad de Guadalajara.

Rubio, E. (1994). "Introducción al estudio de la sexualidad humana: Conceptos básicos en sexualidad humana". En *Antología de la sexualidad humana*. Tomo I. Consejo Nacional de Población.

Sánchez, Chávez y González (2023). Incorporación de los preceptos normativos en los libros de texto gratuitos en *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos (Vol. I, pp. 86-113)*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Secretaría de Educación Pública (29 de septiembre de 2023a). *Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Orientaciones_Primaria_Primera_Sesion_Ordinaria_FINAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (29 de septiembre de 2023b). *Algunas precisiones conceptuales a los libros de texto gratuitos Primaria.* http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos_g1ss3ld4/php/docs/ciclo_2324/sesion1/Algunas_precisiones_conceptuales_a_los_LTG.pdf?1695056091237

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidos.

Tichy, N.M., Tushman, M. L., y Frombrun, C. (1979). "Social Network Analysis for Organization." En *Academy of Management Review*, 4 (4), 507-519.

La política de libros de texto gratuitos para la educación básica en México [30]

Juana Eugenia Silva Guerrero
Universidad de Guadalajara, México
j.silva@cucea.udg.mx

Resumen

El propósito de esta aportación es estudiar la política pública de Libros de Texto Gratuitos (LTG) en México a través de la evolución de las reformas al artículo tercero constitucional que en diferentes momentos históricos han pautado la orientación que ha tenido la educación básica en México. El foco del análisis estará puesto en la política de LTG y la participación de diferentes actores en su elaboración, discusión, aprobación y distribución. El estudio se hizo en dos dimensiones: la normativa y la política en su evolución histórica. El período de indagación comprende desde la primera aparición de estos libros en 1960 hasta 2023. Los libros de texto gratuitos han sido pieza clave para lograr uno de los principios de la educación pública en México: su gratuidad en el nivel básico; coincidiendo los actores en este punto esencial, la implementación de este principio se ha concebido de maneras distintas. Mediante este recorrido damos cuenta de los principales puntos de debate que sostuvieron en seis momentos clave los actores más visibles participantes en esta política. La reconstrucción de la historia de los libros, nos permitió elaborar un estudio desde una perspectiva de análisis de políticas públicas, en particular, el proceso decisorio de la elaboración, edición y distribución de los LTG, proceso que no ha estado libre de tensiones y críticas, ya que en el fondo sigue estando presente la pregunta ¿a quién le toca definir los contenidos y orientación pedagógica de los LTG?

Introducción

La política educativa en México tiene su raíz fundamental en el artículo tercero constitucional, de ahí la importancia de analizar su evolución y transformación. El objetivo de esta contribución es estudiar la evolución de dicho precepto normativo y su relación con la política de LTG que ha precisado en diversas fases históricas la orientación que ha tenido la educación básica en México de 1960 hasta 2023. El foco del análisis estará puesto en la política de LTG y la participación de diferentes actores en su elaboración, discusión, aprobación y distribución. El análisis se hará en dos dimensiones: la normativa y la política en su evolución histórica (Silva, 2023).

De acuerdo con la definición que hace Aguilar (2009) de lo que se entiende por política pública, derivamos que la política educativa es un conjunto estructurado, estable y coherente de cursos de acción acordados y oficializados por autoridades educativas que han tomado en cuenta la participación social. Dichos cursos de acción siguen los lineamientos generales de la política, pero, a la vez, cada uno de ellos está dirigido a resolver un componente o hecho particular del problema más importante del sector educativo (Silva, 2017, p. 19). La reconstrucción de la historia de los libros, nos permitió elaborar un estudio desde una perspectiva de análisis de políticas públicas, en particular, el proceso decisorio de la elaboración, edición, distribución de los LTG.

Para el análisis del proceso decisorio de los LTG es preciso ubicar actores e instituciones y su participación a lo largo de dicho proceso, partimos de la hipótesis de que las reformas educativas y en particular de los LTG dependen del liderazgo de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y su relación con otros actores. Nos interesa encontrar la similitud o diferencia de la participación de ciertos actores en el debate de los LTG (Silva, 2023).

Método

Para lograr el objetivo de esta investigación se llevó a cabo un análisis documental de las reformas al artículo tercero de la constitución y detectar cuáles de ellas tuvieron un impacto sobre el diseño, edición y distribución de

30 Esta contribución es uno de los resultados de un proyecto de investigación más amplio sobre la evaluación de los contenidos, materiales y propuestas didácticas de los nuevos libros de texto gratuitos. Llevado a cabo por un grupo de académicos de la Universidad de Guadalajara con grados de doctorado (SNI) y maestría relacionados con la educación, entre ellos, algunos son además profesores de educación básica, expertos en literatura infantil, e ilustradores.

los LTG; asimismo se hizo una revisión de la bibliografía sobre la intervención de diferentes actores en el debate suscitado por los contenidos de las diferentes ediciones.

Esta investigación está inscrita en el paradigma de la investigación cualitativa y la técnica utilizada fue el análisis documental.

Resultados

La síntesis de los resultados se detallan por Silva (2023) en torno a cada uno de los seis momentos en la historia de los LTG en México que se derivaron de la revisión documental y son el antecedente para evaluar el debate que se construyó alrededor de los contenidos de los nuevos libros publicados en 2023.

1. La creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG)

Cuando se crea la CONALITEG en 1959 la polémica se centró en quién tiene el "derecho legítimo" de definir los contenidos y orientaciones pedagógicas de los libros en los que estudiarán los niños que cursan primaria. Legalmente desde 1960 el Estado cuenta con un instrumento para controlar el contenido de los LTG, y para fijar la metodología y los programas de los mismos (Villa Lever, 2009). La fuente de conflicto se ubicaba en que el Estado conciba y produzca los libros para todas las escuelas. De acuerdo con la SEP (2011), esta empresa enfrentó desde el principio detractores y violentos opositores. Algunos por razones económicas y otros por motivos ideológicos iniciaron una ofensiva persistente.

2. La reforma de 1972

Los libros de 1960 fueron revisados y modificados por primera vez en 1972. De acuerdo con Villa Lever (2009) la discusión con los nuevos LTG continuó siendo acerca de los contenidos y la orientación de la educación que no convencía a algunos actores políticos y sociales. El gobierno de Luis Echeverría le llamó "reforma educativa"[31], aunque no hubo reforma al artículo tercero constitucional, ya que se proponía dinamizar y renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, actualizar las técnicas e instrumentos educativos y pedagógicos, democratizar los servicios educativos y flexibilizar el sistema educativo, de manera que permitiera pases horizontales y verticales entre diversos tipos de oportunidades educativas (SEP, 2011).

A partir de 1980 por decreto presidencial la CONALITEG se limitó a la edición e impresión de LTG y materiales didácticos; dejó de responsabilizarse de producir y diseñar contenidos y se pasó esta responsabilidad a la Subsecretaría de Educación Básica.

3. El proyecto modernizador de la educación básica

En 1989 el presidente Salinas de Gortari presentó el Programa para la Modernización Educativa que se enfocó en el fortalecimiento de la educación básica y derivó en una reforma educativa que incluía nuevos planes de estudio y libros de texto.

En la gestión del presidente Zedillo (1994-2000) se dio continuidad al proyecto modernizador, en los planes de estudio se abandonó la organización por áreas y los espacios curriculares fueron llenados con asignaturas. Se criticó que los libros hubieran sido elaborados por un grupo reducido de intelectuales, lo que llevó a preguntarse a quién le corresponde hacer los LTG. A partir de este debate se decide que en el futuro se abriría un concurso para que participaran todos los que se consideraran capaces de hacerlos.

4. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

31 En México se le llama reforma educativa cuando se hacen cambios al artículo tercero de la constitución, se acompaña de nuevos planes y programas de estudio y libros de texto gratuitos.

En 2011 siendo presidente Felipe Calderón se publicaron los nuevos LTG gracias a la reforma al artículo tercero constitucional del mismo año, en el discurso, reconoce la importancia de la participación de otros grupos sociales para que auditen y propongan acciones de mejora principalmente a nivel de escuela y en el ámbito local. Sin embargo, el proceso decisorio de la RIEB y la elaboración de los LTG se caracterizó por ser neocorporativista, centralista y vertical (Silva, 2017, p.173). Esto se debió a que los dos actores fuertes como la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), caracterizados por ejercer una dirección jerárquica, se imbricaron en la estructura organizacional de la SEP formando una sola red densa de poder e influencias.

Este hecho generó fuertes tensiones y conflictos con otros actores, especialmente con los especialistas o investigadores educativos y las asociaciones de participación ciudadana, las cuales se pronunciaron en contra de la RIEB y manifestaron su preocupación por la decisión de la SEP de llevar a cabo una reforma curricular integral; su principal preocupación estaba en la producción de los LTG.

5. Una reforma estructural

La reforma constitucional del artículo tercero de 2013, del presidente Peña Nieto, establecía los medios institucionales para garantizar la calidad en la educación obligatoria. Es así que en 2016 fue publicado el nuevo modelo educativo, y en 2018 aparecieron los primeros libros de este modelo. Dicha acción formó parte de un paquete de reformas estructurales, la educativa tenía como prioridad la formación profesional docente.

A los LTG de 2018 se les criticó por los múltiples errores ortográficos, tipográficos y de edición. Tanto la reforma de Calderón (DIE, 2008) como la de Peña Nieto, fueron emprendidas sin tener un análisis previo de los resultados y problemas que haya tenido la reforma anterior, ocasionando frecuentes cambios en el modelo educativo, planes y programas, y de LTG .

6. La contrareforma

La contrareforma al artículo tercero constitucional del presidente López Obrador tuvo lugar en 2019 la cual incorporó la obligatoriedad y la gratuidad en todos los niveles educativos, corresponsabilizó a los diferentes niveles de gobierno para garantizar este derecho (Rosas, 2020).

El programa sectorial se publicó en 2020, el modelo educativo de la NEM en 2021. Los planes y programas de estudio y los LTG en agosto de 2023.

Entre los cuestionamientos que se realizaron a los LTG fueron: los que se refieren a la NEM y su ideología fundada en la pedagogía crítica y las epistemologías del sur; los que señalan que los materiales no consideraron el rezago de la pandemia; los relativos a que el profesorado no recibió la capacitación suficiente para utilizar los nuevos textos; los que sostienen que la SEP no siguió en tiempo y forma los procedimientos normativos para la elaboración de los LTG; los que aseguran que hay una “reducción excesiva” de los contenidos; además los que aseveraron que los libros son “comunistas” o que “hípersexualizan¨ a los niños. Por otro lado, el SNTE elogió que se tomara en cuenta a los profesores en el diseño de los contenidos de los LTG.

Discusión y conclusiones

El aporte académico más importante de este estudio, por un lado, consiste en confirmar que en cada reforma educativa se presenta una participación desigual entre actores o grupo de actores, y que la concentración de poder en algunos de ellos permite tener mayor posibilidad de negociación en la defensa de intereses; y por otro lado, que la normatividad no ha alcanzado otros niveles de institucionalidad que garanticen evaluaciones integrales e imparciales basadas en evidencia de las políticas implementadas como fundamento de nuevos cambios, o la participación plural de actores especializados que se integren respetuosamente y con conocimiento al análisis. En esta investigación se plantea que entre los retos que tiene el Estado, y en particular el sector educativo, se encuentran el de crear espacios de participación con diferentes niveles de especialización que cuenten con garantías de inclusión de sus posicionamientos; así como el de desarrollar su capacidad de coordinación, de gestión y de negociación, de búsqueda de acuerdos y consensos normativos básicos para elaborar reformas educativas democráticas que equilibren las posturas y sienten las bases institucionales de mejora y verificación de resultados.

Impacto y transferencia

Esta investigación permitió sentar las bases para evaluar los contenidos de los LTG de la NEM; partiendo del conocimiento que cada vez que aparecen nuevos LTG surgen debates entre diferente tipo de actores defendiendo sus intereses. Los LTG de 2023 no fueron la excepción, se encontró que la polémica se agudizó entre dos posturas ideológicas y políticas más que científicas e imparciales.

Referencias bibliográficas

Aguilar, Luis. F. (2009). Marco para el análisis de las políticas públicas. En F. Mariñez y V. Garza (coords.), Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación. México: Porrúa/EGAP/CEREALE, pp. 11-31.

Departamento de Investigaciones Educativas [DIE] (2008). No a la reforma curricular improvisada. *Cero en conducta*, año 23, núm. 55, agosto, pp. 133-136.

Rosas, Patricia. (2020). Políticas Públicas y Educación Básica en México. En M. Edizioni (ED.), *Prospettiva Ponte e Genius Loci, materiali per una ricerca,* pp. 257-270. Mimesis Edizioni

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Niños y libros: publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.

Silva, Juana. (2017). Red de política y toma de decisiones: el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

Silva, J. y González, L. (2023). Una revisión cronológica de la política de libros de textos gratuitos en México en *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos (Vol. I, pp. 52-67)*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Villa Lever, Lorenza. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. D.F. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Preceptos normativos en los nuevos libros de texto gratuito[32]

Brenda Lorena González Pérez [1]
Rubén Sánchez Gómez [2]
[1] *Depto. de Teorías e Historias, CUAAD, México (UdeG)*
[2] *Depto. de Matemáticas, CUCEI, México (UdeG)*
lorena.gperez@academicos.udg.mx; ruben.sgomez@academicos.udg.mx

Resumen

En esta contribución se presentan los resultados de un estudio cuantitativo de tipo exploratorio sobre la aplicación de preceptos normativos en los nuevos libros de texto gratuito del 2023, que fueron los materiales educativos diseñados para la Educación Básica bajo el paradigma de la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El estudio reunió a 40 analistas para recabar y sistematizar datos de una muestra de 28 libros para responder dos preguntas: ¿En qué medida los preceptos normativos de la Constitución Mexicana se ven reflejados en estos nuevos libros de texto gratuito? y ¿Cuáles preceptos normativos de la Ley General de Educación se ven reflejados, ausentes o se expresan de manera contradictoria en estos libros?

Los principales resultados indican que prácticamente todos los preceptos son abordados en los libros. En cuanto a los contenidos, aquellos con porcentajes promedio más altos son los que corresponden al campo formativo de Lenguajes. Los de porcentajes promedio más bajos son: Lenguas extranjeras, Educación sexual y reproductiva, Deporte, Educación física y Artes, en especial Música. Por otra parte, destacan casos como el del artículo 30 de la Ley General de Educación (LGE), referente a "Cultura de transparencia, rendición de cuentas, integridad, protección de datos personales", que no se incluye en la mayoría de los libros analizados.

Se concluye que, si bien el abordaje cuantitativo nos ha permitido hacer un acercamiento amplio y exploratorio de la aplicación de los preceptos normativos en la nueva familia de libros, es necesario realizar también un abordaje cualitativo para profundizar en la calidad y suficiencia de los mismos. Alentamos a los investigadores a profundizar en este aspecto, pues ya sean vistos como recursos didácticos o herramientas de política educativa, los libros de texto se constituyen en fructíferos objetos de estudio en sí mismos.

Introducción

Desde la experiencia constitucional francesa, en su segunda Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (artículo 22), se establece que: *La instrucción es una necesidad común: la sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de la ciudadanía* y se retoma por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) en su observación número 13, en donde se resalta la importancia de la educación en las personas. Estos principios se prevén en la Constitución Mexicana (CM) y en la LGE, de modo tal que, en los Libros de Texto Gratuitos (LTG) se tiene un vínculo con la dignificación de la persona y la posibilidad de promover la convivencia pacífica entre grupos sociales.

La primera sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación conceptualiza el derecho a la educación como

> […] uno de los principales medios de integración efectiva y eficaz de la sociedad. Por tal motivo, la prestación del servicio educativo debe transmitir valores que hacen posible la vida en sociedad, de manera singular, el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, a los bienes jurídicos ajenos y los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo. De esta forma, la educación debe buscar avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad (Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN], 2015, p. 34).

32 Esta contribución es uno de los resultados de un proyecto de investigación más amplio sobre la evaluación de los contenidos, materiales y propuestas didácticas de los nuevos libros de texto gratuitos. Llevado a cabo por un grupo de académicos de la Universidad de Guadalajara con grados de doctorado (SNI) y maestría relacionados con la educación, entre ellos, algunos son además profesores de educación básica, expertos en literatura infantil, e ilustradores.

Al ser financiados con recursos públicos y por su alcance nacional, queda claro que los LTG deben estar alineados a los principios, criterios y fines estipulados en estos ordenamientos legales. Ante el debate por el paradigma de la NEM basado en proyectos y la polémica sobre la carencia de contenidos básicos en los materiales educativos, se consideró necesario investigar en qué medida los LTG reflejan los preceptos normativos de la CM y de la LGE.

Método

Se implementó un análisis exploratorio en el que participaron 40 expertos que recabaron datos para identificar los preceptos normativos de la CM y de la LGE en los LTG. La muestra se conformó de 28 libros para tener representación de los cinco tipos: Proyectos Comunitarios (PC), Proyectos Escolares (PE), Proyectos de Aula (PA), Múltiples Lenguajes (ML) y Nuestros Saberes (NS).

Se designó un analista por cada libro, que llenó una rúbrica reportando evidencia de los preceptos en cada libro. Se identificaron cuatro campos formativos y dos ejes articuladores que abarcaron 18 contenidos con base en el artículo tercero de la CM. Se solicitó a los analistas un conteo del número de páginas en las que se reflejaba cada precepto. De acuerdo a la LGE, se identificaron cinco ejes articuladores que abarcan 10 características que corresponde al Estado vigilar y fomentar. Esta parte de la rúbrica funcionó como una lista de cotejo en la que los analistas debían identificar si los preceptos se encontraban al menos una vez o si se contradecían a lo largo del libro. Se identificaron 20 criterios, fines y otros aspectos más de la CM y la LGE que se consideraron relevantes desde el contexto actual del país y del paradigma educativo de la NEM.

Análisis de la evaluación de expertos

El proceso que se implementó para obtener un contraste entre los contenidos de los LTG contra los fundamentos propuestos en la CM y la LGE fue una *evaluación*, en donde las rúbricas fueron los *instrumentos* para detectar si los contenidos de los libros atienden los fundamentos de ley y la medida para emitir un juicio de valor respecto a qué tanto se cubren los fundamentos fue un *indicador* como magnitud cuantitativa para comparar dos o más tipos de datos (Sánchez, 2014). Evidentemente, al aplicar cualquier instrumento de medición, interactúa una serie de factores que aportan cierto grado de variabilidad, de modo que, la clave fundamental del estudio es implementar estrategias que los controlen. En este caso, se enfocaron los esfuerzos para diseñar una evaluación *objetiva*, *válida* y *confiable;* objetiva porque se asegura que los resultados son independientes de quien efectúa la medición, cualquier evaluador puede revisar y cotejar los contenidos de los LTG, compararlos con los fundamentos de la CM y de la LGE, para llegar al mismo resultado o al menos, con un nivel de correlación. Para garantizar una evaluación objetiva, se implementó un *proceso de calibración*, asegurando homogeneidad entre los distintos evaluadores (Van Essen, 2008; OECD, 2012). Por validez se entiende que la medición hace lo que se pretende, es decir, mide exactamente lo que se quiere cuantificar (Messick, 1989; Markus y Borsboom, 2013) y es confiable, porque se garantiza que al aplicar el instrumento de forma reiterada al mismo libro, el resultado será el mismo o muy parecido (Van Essen, 2008; OECD, 2012).

Resultados

En la tabla 1 se presentan las proporciones del número de páginas, por libro, en las que se atienden las temáticas descritas en los campos formativos y ejes articuladores de la CM. Estas proporciones se calcularon sobre el contenido disponible en cada libro y sobresalen por ejemplo valores mínimos, en rojo los 0.00%; además de otros indicadores más bajos, tópicos con menor frecuencia, v.g., 0.06% en “Lenguas extranjeras” y “Lenguas indígenas” o 0.15% en “Deporte” y “La educación sexual y reproductiva”. En tanto que, “Lecto - escritura” tiene los valores más altos de la tabla.

Tabla 1

Proporción de páginas de los libros sobre el total de los contenidos, que atienden el campo formativo y eje articulador de la CM

Constitución Mexicana	Campo formativo												Eje articulador							
	De lo humano y lo comunitario				Lenguajes				Saberes y pensamiento científico				Artes y experiencias estéticas		Vida saludable					
Libro	Civismo	Filosofía	Historia	Cuidado del medio ambiente	Lecto – escritura	Lenguas extranjeras	Lenguas indígenas de nuestro país	Literacidad	Geografía	Innovación	Matemáticas	Tecnología	Artes en especial música	Artes en general	Deporte	Educación Física	La educación sexual y reproductiva	Promoción de estilos de vida saludables		
1ML	11.19%	2.47%	10.45%	7.46%	23.76%	0.12%	6.72%	30.60%	1.49%	1.00%	0.25%	1.00%	1.00%	1.74%	0.25%	0.00%	0.00%	0.50%		
1NS	6.79%	0.00%	3.70%	0.00%	12.35%	0.00%	20.37%	8.02%	0.00%	0.00%	10.49%	1.23%	12.35%	6.17%	1.86%	1.86%	0.00%	14.81%		
1PA	12.07%	0.00%	0.00%	14.37%	13.79%	0.00%	2.87%	5.17%	0.00%	3.45%	5.75%	2.30%	0.00%	21.84%	0.00%	0.00%	1.72%	16.67%		
1PC	13.00%	0.00%	0.00%	3.72%	40.25%	3.10%	1.23%	5.57%	0.62%	1.86%	7.43%	0.00%	0.00%	7.12%	0.00%	0.00%	0.00%	16.10%		
1PE	12.23%	0.00%	0.00%	10.11%	14.89%	2.66%	2.66%	9.04%	0.00%	7.45%	6.38%	2.66%	0.00%	12.23%	0.00%	0.00%	3.72%	15.97%		
2ML	8.82%	0.00%	11.76%	12.75%	22.55%	0.00%	5.88%	7.84%	2.94%	2.94%	2.94%	0.98%	3.92%	13.73%	1.96%	0.00%	0.00%	0.99%		
2NS	9.57%	4.26%	7.98%	13.83%	13.83%	0.00%	3.19%	22.34%	1.60%	0.00%	3.72%	2.13%	4.26%	6.38%	0.52%	1.60%	2.13%	2.66%		
2PA	25.00%	0.00%	0.00%	4.46%	35.04%	0.00%	0.23%	6.25%	1.79%	0.00%	4.46%	0.00%	1.79%	9.82%	0.00%	0.89%	6.70%	3.57%		
2PC	5.40%	1.43%	3.60%	17.27%	10.43%	0.00%	2.52%	5.04%	4.32%	2.88%	3.60%	7.19%	4.32%	3.60%	1.80%	3.94%	9.35%	13.31%		
2PE	7.52%	5.53%	2.37%	5.53%	17.39%	0.79%	0.79%	13.44%	4.74%	4.74%	4.35%	9.49%	0.79%	11.86%	2.37%	2.37%	0.00%	5.93%		
3ML	9.05%	0.00%	17.28%	13.58%	4.94%	0.00%	2.06%	23.04%	8.23%	2.88%	4.53%	0.00%	1.65%	7.00%	0.00%	0.00%	0.00%	5.76%		
3NS	14.50%	8.44%	4.99%	22.33%	5.76%	0.69%	2.54%	13.74%	7.75%	0.92%	5.99%	1.84%	1.00%	2.76%	0.15%	0.46%	0.15%	5.99%		
3PA	12.02%	5.90%	2.90%	6.97%	6.97%	0.00%	0.54%	16.09%	3.23%	4.29%	5.36%	3.12%	1.39%	10.19%	0.86%	1.07%	1.72%	17.38%		
3PC	4.72%	3.37%	13.49%	8.09%	25.97%	0.00%	0.00%	15.85%	2.02%	3.71%	9.27%	0.68%	0.35%	4.38%	4.05%	1.35%	0.00%	2.70%		
3PE	13.31%	2.66%	5.70%	6.08%	7.60%	0.00%	4.56%	7.60%	6.08%	8.75%	6.46%	6.84%	1.54%	3.04%	5.70%	5.70%	1.54%	6.84%		
4NS	14.50%	8.44%	4.99%	22.33%	5.76%	0.69%	2.53%	13.74%	7.75%	0.92%	5.99%	1.84%	1.01%	2.76%	0.15%	0.46%	0.15%	5.99%		
4PA	15.88%	0.00%	1.04%	0.34%	35.57%	0.07%	0.14%	6.22%	3.45%	2.42%	9.32%	0.00%	1.03%	6.91%	0.00%	0.69%	5.87%	11.05%		
4PC	3.34%	3.34%	9.36%	8.03%	17.39%	1.67%	1.67%	35.79%	8.70%	0.67%	7.69%	2.35%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%		
4PE	17.63%	3.68%	0.00%	2.63%	12.11%	0.00%	5.26%	16.84%	3.95%	3.16%	5.01%	2.89%	0.00%	8.42%	4.21%	5.26%	0.00%	8.95%		
5ML	3.92%	12.75%	12.75%	4.90%	16.99%	0.00%	4.90%	6.54%	4.90%	0.00%	3.91%	6.86%	4.58%	14.38%	1.31%	1.31%	0.00%	0.00%		
5NS	9.58%	1.80%	4.19%	14.97%	13.17%	0.00%	0.00%	13.77%	0.00%	5.39%	14.97%	1.20%	0.00%	2.99%	0.00%	0.00%	1.80%	16.17%		
5PA	5.95%	2.52%	5.95%	10.07%	8.92%	0.00%	14.87%	11.90%	5.03%	0.00%	4.11%	3.21%	5.95%	7.78%	4.58%	4.12%	3.43%	5.72%		
5PC	16.34%	0.00%	0.00%	14.56%	16.64%	0.00%	0.16%	24.96%	1.78%	0.00%	12.49%	7.13%	0.00%	4.16%	0.00%	0.00%	0.00%	1.78%		
6ML	7.25%	1.91%	11.45%	8.40%	10.31%	0.00%	4.58%	1.53%	10.31%	9.92%	2.67%	7.25%	5.34%	12.21%	3.05%	0.38%	1.53%	1.91%		
6NS	27.83%	9.86%	2.03%	3.48%	10.43%	0.00%	0.00%	7.83%	4.05%	2.03%	7.83%	6.67%	0.58%	2.03%	0.56%	1.45%	4.93%	8.41%		
6PA	17.11%	1.28%	5.62%	5.62%	33.46%	0.06%	0.06%	8.94%	0.51%	1.15%	1.79%	4.85%	0.00%	4.09%	0.00%	0.00%	4.09%	11.37%		
6PC	10.13%	0.00%	8.61%	11.39%	7.85%	0.00%	1.27%	3.42%	8.35%	4.30%	11.65%	5.82%	0.00%	16.58%	0.00%	0.00%	0.00%	10.63%		
6PE	18.89%	0.00%	8.70%	8.69%	35.46%	0.00%	0.68%	3.93%	4.35%	2.99%	4.08%	0.00%	0.00%	6.25%	0.00%	1.36%	0.00%	4.62%		

En la tabla 2 se muestra el contraste de algunos artículos de la LGE y de la CM contra contenidos de los LTG. En este caso los evaluadores seleccionan una de las cinco opciones disponibles (escala tipo Likert).

En orden vertical (tabla 2) sobresale el artículo 15 fracciones VI y IV de la LGE por mostrar los contenidos más bajos en todos los libros, ya que prevalecen “nulo” y “mínimo”; destacan los artículos 57 y 16 fracción VI de la LGE; así como la fracción I del artículo 15 de la Constitución, por tener las valoraciones más altas (“considerable” y “completo”). En orden horizontal, es de señalarse que los libros de NS de todos los grados son en los que menos prevalecieron los preceptos analizados y los libros con mayor prevalencia fueron 3ML, 3PC y 5PC.

Tabla 2

Contenidos en los LTG contra tópicos del artículo tercero (CM) y de los Artículos 5, 15, 16 y 18 (LGE).



Ley	Constitución			Ley General de Educación																	
Aspecto	Criterios			Criterios					Fines								Otros aspectos				
Libro	ART. 3. Fracción II. a) La educación será laica, democrática, nacional.	ART. 3. Fracción II. b). Contribuirá a la mejor convivencia humana, respeto por la naturaleza diversidad cultural, dignidad de la persona.	ART. 3. Fracción II. Incisa f. g. h). Será inclusiva, intercultural, integral, y educará para la vida.	ART. 16. I. Ser democrático, nacional, humanista.	ART. 16. IV. Reforzar el interés general, las familias y ser libre de violencia.	ART. 16. V. Incubar ciencias ambientales, desarrollo sostenible, cambio climático.	ART. 16. VI. Ser equitativa, inclusiva, intercultural.	ART. 16. X. Ser integral, de excelencia, orientada al mejoramiento permanente.	ART. 15 I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos.	ART. 15 III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.	ART. 15 IV. Fomentar el amor a la Patria, apoyo por culturas e historia.	ART. 15 V. Formar en la cultura de la paz, respeto, tolerancia y valores democráticos.	ART. 15 VI. Proyectar actitudes solidarias internacionalmente.	ART. 15 VII. Promover la comprensión de la pluralidad étnica, cultural y lingüística.	ART. 15 VIII. Inculcar el respeto por la naturaleza y el desarrollo sostenible.	ART. 15 X. Contribuir al bienestar y desarrollo del país.	ART. 16. VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la empatía y la colaboración y formas, el respeto para la toma de decisiones informadas, el reconocimiento y la autorregulación, capacidad de resiliencia, resolución pacífica de conflictos, trabajo en red y empatía, gestión y organización.	ART. 18. VIII. El logro de los educandos de acuerdo con sus capacidades, características, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos;	ART. 18. IX. Los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en	ART. 6. Proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando
1ML	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Nulo	Mínimo	Máximo
1MG	Moderado	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Máximo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Mínimo
1PA	Máximo	Moderado	Mínimo	Mínimo	Moderado	Mínimo	Moderado	Moderado	Moderado	Mínimo	Mínimo	Moderado	Nulo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Considerable	Mínimo	Considerable	Completo
1PC	Moderado	Moderado	Mínimo	Mínimo	Moderado	Moderado	Considerable	Moderado	Moderado	Moderado	Mínimo	Máximo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Considerable	Mínimo	Moderado	Completo
1PE	Moderado	Considerable	Moderado	Moderado	Considerable	Completo	Completo	Completo	Completo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Nulo	Moderado	Moderado	Mínimo	Completo	Moderado	Mínimo	Completo
2ML	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Moderado	Mínimo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Mínimo	Mínimo	Máximo
2MG	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Considerable	Considerable	Mínimo	Mínimo	Máximo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Máximo
2PA	Considerable	Moderado	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Considerable	Moderado	Máximo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Nulo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Considerable	Mínimo	Considerable	Completo
2PC	Considerable	Completo	Moderado	Moderado	Moderado	Moderado	Considerable	Moderado	Considerable	Moderado	Moderado	Considerable	Moderado	Moderado	Considerable	Moderado	Considerable	Moderado	Moderado	Moderado
2PE	Considerable	Moderado	Moderado	Mínimo	Nulo	Considerable	Considerable	Moderado	Considerable	Moderado	Mínimo	Considerable	Nulo	Mínimo	Moderado	Mínimo	Nulo	Nulo	Nulo	Completo
3ML	Completo	Completo	Mínimo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Mínimo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo
3MG	Considerable	Moderado	Mínimo	Moderado	Completo	Completo	Considerable	Mínimo	Completo	Moderado	Mínimo	Moderado	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Completo	Considerable	Completo	Mínimo	Completo
3PA	Moderado	Moderado	Moderado	Considerable	Considerable	Moderado	Completo	Completo	Completo	Considerable	Mínimo	Considerable	Mínimo	Moderado	Moderado	Considerable	Completo	Considerable	Mínimo	Completo
3PC	Completo	Completo	Considerable	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Mínimo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Mínimo	Completo
3PE	Considerable	Moderado	Moderado	Moderado	Nulo	Moderado	Completo	Completo	Completo	Moderado	Mínimo	Moderado	Nulo	Mínimo	Moderado	Mínimo	Moderado	Mínimo	Considerable	Completo
4ML	Considerable	Moderado	Mínimo	Moderado	Completo	Completo	Considerable	Considerable	Completo	Moderado	Mínimo	Moderado	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Completo	Mínimo	Completo
4PA	Considerable	Moderado	Mínimo	Moderado	Moderado	Mínimo	Considerable	Considerable	Considerable	Moderado	Mínimo	Moderado	Nulo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Mínimo	Considerable	Completo
4PC	Completo	Completo	Moderado	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Considerable	Considerable	Completo	Completo	Nulo	Nulo	Completo
4PE	Moderado	Mínimo	Moderado	Moderado	Considerable	Completo	Considerable	Completo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Considerable	Completo	Completo	Moderado	Completo
5ML	Completo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Mínimo	Completo	Moderado	Moderado	Moderado	Mínimo	Mínimo	Máximo	Moderado	Moderado	Mínimo	Completo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Completo
5MG	Completo	Considerable	Mínimo	Considerable	Moderado	Mínimo	Moderado	Completo	Completo	Moderado	Mínimo	Moderado	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Completo	Considerable	Completo	Mínimo	Completo
5PA	Completo	Completo	Moderado	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Considerable	Moderado	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo
5PC	Completo	Considerable	Completo	Moderado	Mínimo	Moderado	Moderado	Considerable	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Considerable	Completo	Completo	Moderado	Completo
6ML	Moderado	Mínimo	Moderado	Moderado	Mínimo	Moderado	Considerable	Considerable	Considerable	Mínimo	Considerable	Máximo	Mínimo	Moderado	Moderado	Mínimo	Moderado	Mínimo	Mínimo	Moderado
6MG	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Máximo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Moderado
6PA	Máximo	Mínimo	Mínimo	Moderado	Moderado	Mínimo	Moderado	Considerable	Considerable	Moderado	Mínimo	Moderado	Mínimo	Nulo	Mínimo	Nulo	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Moderado
6PC	Completo	Completo	Moderado	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Completo	Considerable	Completo	Moderado	Considerable	Considerable	Completo	Completo	Completo	Mínimo	Completo
6PE	Considerable	Moderado	Mínimo	Moderado	Moderado	Moderado	Considerable	Considerable	Considerable	Moderado	Moderado	Moderado	Mínimo	Mínimo	Mínimo	Considerable	Considerable	Nulo	Considerable	Completo

Discusión y conclusiones

Existe evidencia para afirmar que los contenidos de los LTG atienden los preceptos normativos de la CM y la LGE, lo que fomenta la sana convivencia en sociedad (Moreso, 1997).

Destaca el Artículo 30 de la LGE, referente a "Cultura de transparencia, rendición de cuentas, integridad, protección de datos personales", que no se incluye en la mayoría de los LTG y el Artículo 15, Fracciones VI y VII que se incluye muy poco en los contenidos de los libros.

- Todos los preceptos del artículo tercero de la CM y de la LGE se abordan, en mayor o menor medida, en los LTG analizados.
- Por campo de conocimiento y eje articulador, no hay evidencia de que estén ausentes los preceptos de análisis y sí hay libros en los que algunos no se mencionan.
- Los contenidos con porcentajes bajos son "Lenguas extranjeras", "Educación sexual y reproductiva", "Deporte", "Educación física" y "Artes".
- El campo formativo de "Lenguaje" tiene valores altos.

El libro "Nuestros Saberes" es referenciado en los libros y si bien esto se explica por su corte enciclopédico, destaca que esto no sucede con el libro "Múltiples Lenguajes". Bajo un análisis más profundo, se observa que este libro efectivamente vincula los contenidos de los cuatro campos formativos y entonces, se recomienda hacer explícitas las relaciones con el resto de los libros.

Impacto y transferencia

Los derechos, principios y valores contemplados en la CM y la LGE, se consideran como mandatos de optimización que inciden en el desarrollo de una persona y más, cuando están disponibles en los LTG. Por ello, todas las personas tendrán acceso al contenido constitucional y más cuando se entiende que la educación es un derecho.

El análisis cuantitativo permitió hacer un acercamiento amplio y exploratorio de los preceptos normativos en los LTG, indagación bajo la cual se despejaron las sospechas de la inexistencia de contenidos básicos marcados en la CM. No obstante, es necesario un abordaje cualitativo para profundizar en la calidad y suficiencia de los mismos; pues el número de páginas no necesariamente indica que un contenido se aborda de forma adecuada, mucho menos determina si un aprendizaje se logrará, entendiendo que esto depende en gran medida del contexto áulico y sus actores.

Se alienta a los investigadores a ahondar en estos aspectos. Ya sean vistos como recursos didácticos o como herramientas de política educativa, los LTG constituyen objetos de estudio en sí mismos.

Referencias bibliográficas

Markus, K. A. y Borsboom, D. (2013). *Frontiers of Test Validity Theory. Measurement, Causation, and Meaning*. Routledge.

Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed). (pp.13-103). American Council on Education. Macmillan.

Moreso, J. (1997). *La indeterminación del derecho y la interpretación de la Constitución*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

OECD. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report - Volume 1 - Design and Implementation*. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf

Sánchez Gómez, R. (2014). Medición en Evaluación. En Salazar-Pastrana, A.; Pool Cibrián, W. y Durán Pérez, A. (Ed.), *Evaluación educativa: en la mejora continua de la educación*, SEGEY, Gobierno de Yucatán, México.

Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN] (2015). *Amparo Directo, 35/2014*, Primera Sala. 15 de mayo de 2015.

Van Essen, T. (2008). *Validity and Reliability – Considerations for the OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes*, presented to the AHELO Country of National Experts, OECD Paris, 17-18 December 2008. Recuperado de: http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf?cote=EDU/IMHE/AHELO/GNE(2008)6&doclanguage=en

Educación Sexual Integral en los LTG[33]

Dea Nicté López García [1]
Dafne Rodríguez González [2]
[1] *Universidad Tecmilenio, México*
[2] *Universidad de Guadalajara, México*
dea.lopez@tecmilenio.mx; dafne.rodriguez@academicos.udg.mx

Resumen

Frente a la controversia sobre la hipersexualización de las infancias a través de los contenidos de los libros de texto gratuito en México, se llevó a cabo una investigación bajo un paradigma mixto en función de determinar la gradualidad y suficiencia de contenidos relacionados con la educación sexual. Además, se revisó si el abordaje de dichos temas es integral usando como referencia el Modelo de los 4 holones sexuales de Eusebio Rubio Aurioles.

La temática sobre salud sexual y reproductiva ha ganado terreno en las aulas de las escuelas mexicanas, sin embargo el reto es ofrecer abordaje suficiente y holístico en el que puedan caber aspectos como la protección, afectividad, diversidad, igualdad y respeto; todo esto en función de que desde la niñez se ejerza el derecho al bienestar integral.

El estudio partió de una revisión conceptual de políticas públicas y una revisión histórica sobre cómo se incluyó la salud sexual y reproductiva en planes y programas anteriores. Se encontró que desde 1972 hay contenido relacionado con el tema en los Libros de Texto Gratuitos (LTG), mismos que han ido evolucionando en búsqueda de una visión más holística acorde a un tema tan amplio como lo es la Educación Sexual Integral (ESI).

Los hallazgos muestran que los LTG de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) atienden diferentes dimensiones sobre el carácter sexuado del ser humano, en el sentido de que no se reduce a cuestiones biológicas o reproductivas sino que se encuentran presentes aspectos relacionados con la vinculación afectiva, el género y, en menor medida, el erotismo. Asimismo, prevalece un enfoque de criticidad cuando se invita a la comunidad áulica a reflexionar sobre aspectos como la igualdad de género, los estereotipos, el reconocimiento de sus derechos relacionados con la expresión corporal y la sexualidad, además de la prevención de situaciones de riesgo relacionada con el abuso sexual infantil.

Sin embargo, se presentan algunos vacíos en el abordaje de ciertas temáticas específicas como la identidad sexual o de género. En este sentido, se vuelve imprescindible que la comunidad docente cuente con las herramientas adecuadas en función de limitar parcialidades o sesgos que puedan permear el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se concluyó que el tema se presenta de forma gradual sin hacer énfasis en los atributos sexuales más allá de lo necesario para una educación sexual integral. Además, los LTG funcionan como una herramienta que puede apoyar al proceso de construcción de aprendizaje integral de la sexualidad para las niñas y niños de educación primaria.

Introducción

La discusión sobre temas referentes a la educación sexual dentro de las instituciones educativas en México ha provocado controversias y debates históricos donde se argumenta con base en valores culturales, políticos y religiosos. Sin embargo, la publicación de la nueva familia LTG en 2023 originó discusiones a nivel político, jurídico, pedagógico y académico para determinar si estos materiales deberían ser distribuidos o no en las escuelas (Reforma, 2023).

Este debate se llevó a cabo en un contexto donde, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2023 se registró un total de 59,141 víctimas de violencia sexual infantil con base en los registros de los hechos que han sido denunciados, siendo las infancias de entre 10 y 14 años las más afectadas

33 Esta contribución es uno de los resultados de un proyecto de investigación más amplio sobre la evaluación de los contenidos, materiales y propuestas didácticas de los nuevos libros de texto gratuitos. Llevado a cabo por un grupo de académicos de la Universidad de Guadalajara con grados de doctorado (SNI) y maestría relacionados con la educación, entre ellos, algunos son además profesores de educación básica, expertos en literatura infantil, e ilustradores.

(INEGI, 2023). Sin embargo, la cifra real no se puede precisar dado que existen ocasiones en las que no se reporta el delito.

Las víctimas de abuso sexual infantil suelen presentar consecuencias a corto, mediano o largo plazo, tales como: problemas emocionales, conductuales, de adaptación social, cognitivos, sexuales, funcionales y algunas psicopatologías como depresión, psicosis o ideación suicida (Cansado Castro, 2022).

Ante estos datos, el Estado mexicano debe comprometerse a atender este problema social desde diversos frentes, siendo uno de los más inmediatos el educativo pues la escuela es el espacio propicio para proveer a las infancias de herramientas que les permitan establecer relaciones interpersonales saludables y placenteras, así como entender y ejercer sus derechos.

Por tanto, como señala Barriga Jiménez (2013), se vuelve fundamental que el enfoque para abordar estas temáticas en la escuela trascienda lo biológico y alcance una visión integral, pues en el carácter sexuado del ser humano convergen aspectos biológicos, sociales, culturales e históricos.

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) señala que los procesos de formación sobre la Educación Sexual Integral (ESI) representan para las infancias y juventudes un derecho humano. Además, se apunta a que puede impartirse dentro y fuera de la escuela, tener una base científica, presentarse progresivamente, ser adecuada para la edad y desarrollo de las personas participantes, basarse en un currículo con objetivos específicos y estructurados y debe abarcar mucho más que sólo comportamientos sexuales.

Los LTG son un material que se distribuye desde 1960 (CONALITEG, 2019), no obstante, es a partir de 1974 que se puede encontrar contenido relacionado con educación sexual y reproductiva. Los temas se centraron en aspectos como los cambios físicos en la pubertad, la reproducción humana, la prevención de embarazos no planificados y enfermedades de transmisión sexual. Estos tópicos se fueron profundizando y ampliando con el paso de las ediciones y los cambios sociales y culturales de la nación, no sin enfrentar debates y alegatos en contra de cada reestructuración (Camacho Sandoval y Padilla Rangel, 2021).

En una revisión histórica en materia de educación sexual, se observaron variaciones en la cantidad de páginas que la abordan en los LTG de ciencias naturales de sexto grado desde su primera edición (Figura 1), siendo que es en 1993 donde más contenido se incluyó. Cabe señalar que se retomaron; sólo los libros de ciencias naturales porque los planes anteriores clasificaban los volúmenes por disciplinas, integrando la educación sexual en el tomo señalado; y fue en sexto grado donde, históricamente, se abordó el tema por primera vez.

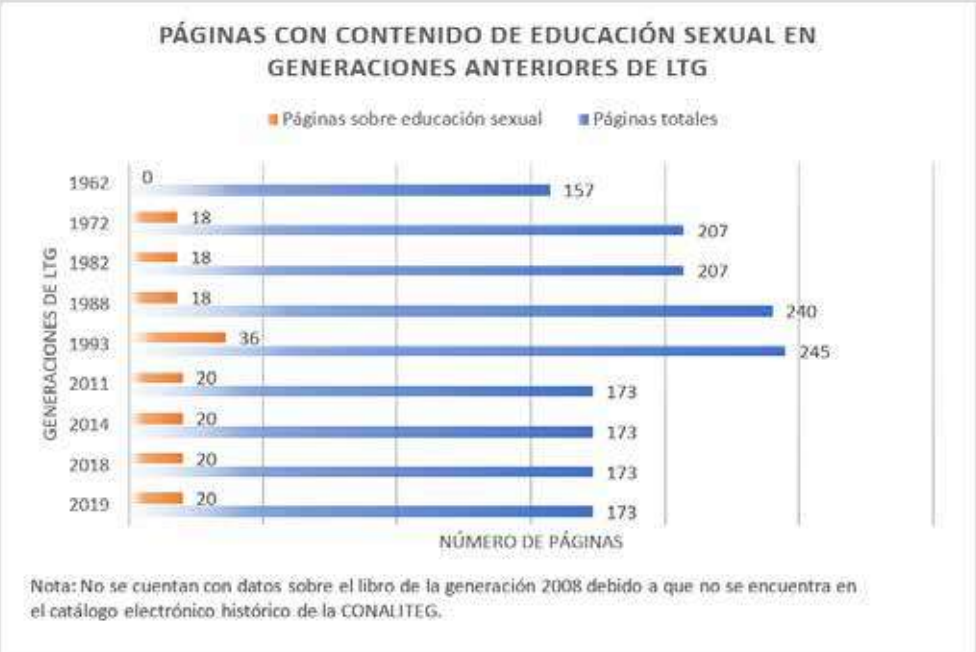


Figura 1

Cantidad de páginas sobre educación sexual en libros de ciencias naturales de sexto grado, por generación.

Fuente: Elaboración propia a partir de López García, Íñiguez Aceves y Riveros Magaña (2023).

En 2023, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México presentó la nueva familia de los LTG de la propuesta educativa de la NEM con base en un nuevo plan de estudios descrito como holístico e integral con cuatro campos formativos y siete ejes articuladores para las 6 fases de educación básica (DOF, 2022). Una propuesta donde no hay categorización por materias en la búsqueda de abordar las temáticas de forma transversal en proyectos de aula, escolares y comunitarios.

Por tanto, es relevante analizar si el abordaje de la educación sexual en los LTG de la NEM propicia la hipersexualización de las infancias o si se está abordando desde una visión integral que permita el acceso a la información y el desarrollo de habilidades para que las infancias cuiden de sí mismas e identifiquen situaciones que puedan atentar contra su desarrollo saludable.

Método

Se analizó la suficiencia y pertinencia del contenido de educación sexual en los LTG de forma sistemática bajo un enfoque cuantitativo.

Para ello, se tomó como base el Modelo de los 4 holones sexuales de Rubio-Aurioles (1994) que contempla la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva para identificar la cantidad de páginas que abonan a la educación sexual en la totalidad de la nueva familia de LTG. De esta forma, se revisó si el contenido que se presenta está orientado a exaltar atributos sexuales atentando contra el desarrollo del estudiantado.

Resultados

Como se observa en la Figura 2, el holón más representado es el de vinculación afectiva que se encuentra en el 100% de los grados. Mientras que el de erotismo aparece en menor medida, sólo se toca en quinto y sexto.

En algunos holones la cantidad de páginas sobre educación sexual es variable; para género la mayor cantidad de contenido se aborda en cuarto año, vinculación afectiva tiene un pico de frecuencia en tercero, reproductividad en sexto y erotismo en quinto.

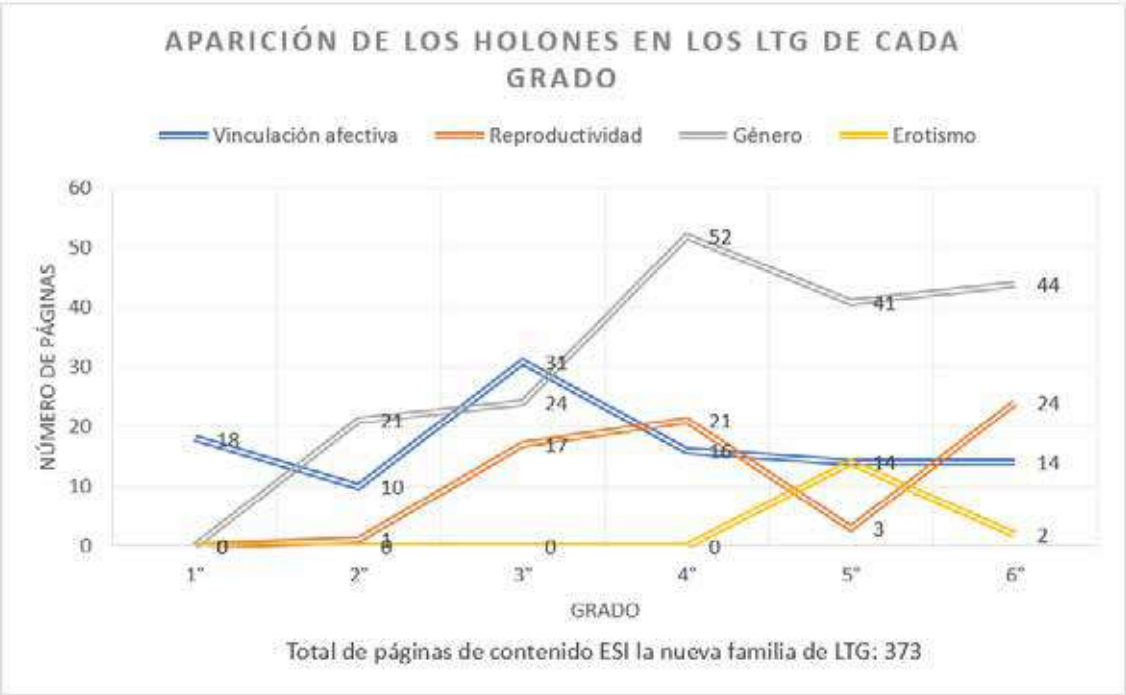


Figura 2

Conteo de páginas donde aparecen los holones del modelo de Rubio-Aurioles (1994) en cada grado.

Fuente: Elaboración propia a partir de López García, Íñiguez Aceves y Riveros Magaña (2023).

Se percibe que se prioriza la vinculación afectiva, se aborda desde el ingreso a la educación básica hasta que el egreso manteniendo una frecuencia más estable que otros holones. También se observa que los temas de género

se integran con mayor recurrencia de cuarto a sexto grado, se infiere que el estudiantado con más edad tiene más experiencias que le permitan situar los aprendizajes en su contexto.

En tanto, los contenidos de reproductividad tienen mayor recurrencia en cuarto y sexto grado que comprende entre los 9 y 12 años de edad, cuando comienzan a cambiar los caracteres sexuales externos. Sin embargo, llama la atención la escasez de abordaje que se observa en quinto año. Finalmente, a pesar de que esta familia de LTG tiene más páginas con contenido sobre educación sexual que otras generaciones, es clara la carencia de temas relacionados con el erotismo que pudieran ser el origen del debate sobre la hipersexualización.

Discusiones y conclusiones

En esta revisión de los LTG se aprecia una dosificación y secuencia de los contenidos sobre la ESI a través de los diferentes programas de primaria, así como un aumento en cuanto a cantidad y variedad de temas a partir de cuarto año.

El análisis de los proyectos contenidos en las páginas permitió vislumbrar que el abordaje pedagógico invita de forma constante a las infancias a cuestionar de forma crítica y reflexiva diferentes situaciones relacionadas con la igualdad de género, los estereotipos o los tabúes.

Sin embargo, se presentan algunas insuficiencias en temas sobre preferencia e identidad sexual y de género, tópicos que en los últimos años han despertado polémica y posturas antagónicas. Por tanto, es fundamental dotar de herramientas teóricas y pedagógicas a la comunidad docente sobre cómo tratarlos eludiendo sesgos y parcialidades.

Se concluyó que los LTG no contienen una cantidad excesiva de información referente a la sexualidad, de tal forma que no representan un riesgo de hipersexualización para el estudiantado de educación primaria mexicano. Además, los conceptos y estrategias pedagógicas que se incluyen tienen una base académica.

Impacto y transferencia

El análisis de datos cuantitativos permitió tener un panorama general que abone a la toma de decisiones, en este caso, de los actores del sistema educativo en temas de sexualidad. Las conclusiones de este análisis fueron una pieza clave para la toma de decisiones sobre la distribución de los LTG en el estado de Jalisco (UDG TV, 2023).

Sin embargo, en el modelo educativo holístico de la NEM la responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el profesorado y la comunidad, por lo que estos materiales son una sugerencia de abordaje que queda a consideración de quien guíe el aprendizaje.

Además, la difusión y divulgación de metodologías, procesos y dispositivos de análisis de la nueva familia de LTG se vuelve primordial para transferir conocimiento que contribuya a la mejora de estas publicaciones y el desarrollo de herramientas teóricas, metodológicas y de contenido para apoyar la práctica docente, el acompañamiento en la familia y la autonomía en el aprendizaje en beneficio de las infancias mexicanas.

Referencias

Barriga Jiménez, S. (2013). *La sexualidad como producto cultural. Perspectiva histórica y psicosocial*. Anduli, 12, pp. 91-111.

Camacho Sandoval, S., y Padilla Rangel, Y. (2021). *Resistencia y oposición a contenidos de educación sexual en libros de texto gratuitos en México: 1974 y 2006.* Revista Brasileira de História de Educação, 21, 1-25. https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e171

Cansado Castro, F. J. (2022). *Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión teórica* [Tesis de Maestría] Universidad de la Laguna, España.

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [CONALITEG] (2019). *A 59 años de la entrega del primer libro de texto gratuito*. gob.mx. https://www.gob.mx/conaliteg/es/articulos/a-59-anos-de-la-entrega-del-primer-libro-de-texto-gratuito?idiom=es#:~:text=El%2016%20de%20enero%20de%201960%20el%20secretario%20de%20Educaci%C3%B3n,de%20trabajo%20de%20primer%20a%C3%B1o.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Comunicado de prensa número 706. Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_VCM_23.pdf

López García, D.N., Íñiguez Aceves, A. y Riveros Magaña, F. (2023). *Educación sexual integral en los libros de textos gratuitos de primaria*. En Rosas Chávez, P. y González Pérez, B.L. *Análisis de los nuevos libros de texto gratuitos. Volumen I. Preceptos normativos y temas específicos.* (pp. 132-149) Editorial Universidad de Guadalajara. https://letrasparavolar.org/libros/archivos/teprali/01.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. pp. 16-17. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335

Rubio Aurioles, E. (1994) *Introducción al estudio de la sexualidad humana.* En Consejo Nacional de Población. *Antología de la Sexualidad Humana. Tomo I* (pp. 17-46) Porrúa.

UDG TV (2023) *Gobernador de Jalisco pide ayuda a la UdeG para distribuir libros de texto gratuitos*. udgtv.com https://udgtv.com/noticias/piden-ayuda-para-distribuir-libros-de-texto-gratuitos/194840

Evaluación de la Noticias Falsas en torno a los Libros de Texto Gratuitos en México[34]

Marisol Luna Rizo
Universidad de Guadalajara, México
marisol.luna@cucea.udg.mx

Resumen

La presente aportación tiene como objetivo analizar la información compartida en redes sociales *(Facebook y X)* relativo al contenido de los libros de texto gratuitos (LTG), para contrastar con el material real de los mismos y —en paralelo— identificar la veracidad y calidad de los datos, conforme a las discusiones y dicotomías generadas, que permita clasificar cuales son considerados *fake news*. Tal indagación se representa con la pregunta: ¿cuáles son los criterios que debemos seguir para evaluar la veracidad de la información sobre los LTG? cuya intención es la de aclarar y demeritar aquellos que fomentan la desinformación. Con los resultados obtenidos se espera contribuir a estimular la sensibilización y elevar la conciencia ética relacionada con la forma en que se consume y transmite la información en entornos digitales para contar con elementos para una evaluación de las redes sociales.

Introducción

En agosto de 2023 se dieron a conocer los nuevos LTG para el inicio del ciclo escolar 2023–2024, lo cual desató polémica y debate en diversos segmentos de la sociedad de todo el país, incluidos padres de familia, docentes, autoridades educativas y gubernamentales. Comenzó entonces una controversia mediática en torno a estos recursos educativos. Desde ese instante los LTG han sido objeto de múltiples revisiones y ajustes de acuerdo con los diferentes momentos sociales, científicos y culturales. Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca articular diferentes elementos técnicos y pedagógicos, en donde destaca el enfoque crítico, humanista y comunitario (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2023) generando impactos significativos en la edición de los nuevos LTG. Villa (2023) editora de *El País*, reportó que "Leticia Ramírez, titular de la SEP, indicó que 95.6 millones de ejemplares de la nueva familia de libros de texto gratuitos se distribuyeron en todo el país" contando con un total de 36 títulos.

Una parte del descontento fue originado por el contenido, estructura y organización de los libros, otra parte fue la falta de cumplimiento de ciertos procedimientos normativos como la publicación de los programas sintéticos antes de la publicación de los LTG; todo ello comenzó a ser difundido en noticias, comunicados y publicaciones a través de redes sociales, logrando un gran alcance y cobertura de la información. A esta actividad se sumaron medios de comunicación locales y nacionales, así como la población en general, quienes aprovecharon la situación para expresar sus opiniones sobre el tema, que en conjunto generaron un fenómeno mediático. El estudio realizado por la casa encuestadora Mitofsky en el periodo del 09 al 11 de agosto del 2023 encontró que, en cuanto a la calidad de los nuevos libros de texto, existe una división de opiniones. Un poco más de la mitad de las personas encuestadas considera que los errores en los libros son muy graves y no deberían distribuirse a los niños (56.0 %), mientras que un porcentaje menor está en desacuerdo (42.7 %) (Mitofsky, 2023).

Es importante considerar que las redes sociales han permitido la glorificación de la información distorsionada, magnificando su capacidad para propagar de manera deliberada todo tipo de bulos y noticias falsas *(fake news).* La distorsión de la información que se quiere comunicar no es nueva. Ocultar información, desinformar y hacer propaganda son características del uso de la información desde que los seres humanos son seres humanos. La sucesiva creación de medios de comunicación más eficientes (primero la imprenta; posteriormente, la radio y televisión; y hoy en día, internet y las redes sociales) ha derivado en que, nunca como hoy, la tecnología haya sido tan eficaz en transmitir información falsa (Posetti y Matthews, 2018).

34 Esta contribución es uno de los resultados de un proyecto de investigación más amplio sobre la evaluación de los contenidos, materiales y propuestas didácticas de los nuevos libros de texto gratuitos. Llevado a cabo por un grupo de académicos de la Universidad de Guadalajara con grados de doctorado (SNI) y maestría relacionados con la educación, entre ellos, algunos son además profesores de educación básica, expertos en literatura infantil, e ilustradores.

Método

La metodología que se aplicó para comprender el fenómeno de la desinformación en torno a los nuevos LTG fue el Análisis de Redes Sociales (ARS), debido a que permite construir conocimiento acerca de las múltiples relaciones existentes y los mecanismos de intercambio, según Sanz (2003), es una herramienta de medición y análisis de las estructuras sociales que emergen de las relaciones entre actores sociales diversos (individuos, organizaciones, naciones). Para esta exploración el ARS representa un conjunto integrado de técnicas de análisis, que fue aplicado para el estudio formal de las relaciones entre actores que surgen de la recurrencia o de la ocurrencia de determinados eventos como es la discusión sobre la calidad de los LTG.

También, se consideró la aportación de Tichy, Tushman y Frombrun (1979) quienes han observado que las redes tienen dimensiones de análisis como:

1. Contenido transaccional, se refiere al tipo de intercambio en la red que puede ser de información, recursos o expresiones de afecto.
2. Naturaleza de los nexos, corresponde a la reciprocidad, grado de la relación, grado de expectativas y las relaciones múltiples.
3. Dimensiones, está corresponde al número de personas en la red, conectividad, agrupamiento y los nexos de los individuos.

Las noticias y publicaciones fueron categorizadas de acuerdo a la clasificación propuesta por la UNESCO (2018), relacionada al trastorno de la información. Esta clasificación presenta dos rangos, el primero identificado como información falsa (mis-información), y el segundo como la información con intención de causar daño (mal-información).

La mayoría de los datos se agruparon en la primera categoría, la cual abarcó más de la mitad de los casos estudiados. Por otro lado, la segunda categoría, aunque significativa, representó una proporción menor (aproximadamente dos tercios de lo observado en la primera), mostrando que la distribución de información falsa prevalece en mayor medida ante los elementos señalados.

Resultados

A partir del análisis realizado se pudo indagar en la identificación de siete *fake news,* cuya exploración se desarrolló por medio del Método de ARS, a través de tres dimensiones propuestas por Tichy, *et al*. (1979) las cuales son: a) contenido transaccional, b) naturaleza de los nexos y c) dimensiones, cada una con métodos específicos que contribuyeron significativamente en determinar su veracidad.

1. Promoción de obras de gobierno, no se menciona dentro de los libros logros de los gobiernos.
2. Validación del lenguaje informal, dentro de los mismos LTG se aclara el contexto al utilizar el lenguaje informal.
3. Sobre las figuras geométricas, se aclara dentro de los libros que corresponde a círculos y que se utilizó como actividad para comprender las diferencias entre las imágenes.
4. Mapa, se encontró que las imágenes difundidas en redes corresponden a libros de otros años correspondientes a otros estados de la república.
5. Diversidad sexualidad, se encontraron ilustraciones que no corresponden a los LTG en difusión en las redes sociales.
6. Laicidad, no se encontró evidencia de este hallazgo por el contrario se cuenta con una visión intercultural no limitada a lo religioso al contar con diferentes imágenes y temas relacionados con las culturas indígenas.
7. Diversidad sexual, no corresponde los ejercicios a los LTG.

Por último, a partir de compartir esta información en las redes sociales se generó una dicotomía ante la discusión a favor y en contra de su distribución y contenido, lo que refleja una necesidad de generar estrategias de comprensión y gestión de la información para la indagación de la veracidad de la información.

Discusión y conclusiones

A partir de este análisis encontramos que las personas comparten la información como parte de los estímulos emocionales como lo apuntan Berger y Milkman (2012) "el contenido que provoca emociones de alta estimulación tiene más probabilidades de ser compartido" (p. 192), el tema de los LTG generó en las redes una dicotomía en la discusión a favor y en contra de su distribución y contenido. Pero es importante recalcar que en algunos de los casos se compartió información sin considerar la veracidad de los datos e imágenes.

Impacto y transferencia

Con este tipo de ejercicios de evaluación busca el desarrolló de la habilidad para el análisis de los textos y en específico el digital que se difunde en diferentes medios, con el fin de evaluar la veracidad de los contenidos con un análisis sistemático, para generar nuevos paradigmas éticos para el uso de la información en las redes sociales para los fines académicos.

Por consiguiente, esta investigación da pie a la implementación de herramientas digitales y *software* especializado para interpretación de los mensajes que se comparten y se generan en redes sociales para los fines académicos y de información.

Referencias

Mitofksy (2023, Agosto). Los nuevos libros de texto, divide opiniones, agosto 2023. https://www.mitofsky.mx/post/libros-de-texto-divide-opiniones

Posetti, J. y Matthews, A. (2018). Una breve guía de la historia de las noticias falsas y la desinformación. International Center for Journalist. https://www.icfj.org/sites/default/files/201906/HistoryPropaganda_Espanol2_final_5.pdf

Sanz, L. (2003). Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. Apuntes de Ciencia y Tecnología, (7), 21.

SEMS (2023). La Nueva Escuela Mexicana: orientaciones para padres y comunidad en general. Primera edición. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/ sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_ orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf

Tichy N. M., Tushman, M. L., y Fombrun, C. (1979). "Social Network Analysis for Organization." En *Academy of Management Review*, 4 (4), 507-519.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552

Villa, E. (2023, 28 de agosto). La polémica por los nuevos libros de texto de la SEP marca el arranque del nuevo ciclo escolar en México. El País. https://elpais.com/ mexico/2023-08-28/la-polemica-por-los-nuevos-libros-de-texto-de-la-sep-marca- el-arranque-del-nuevo-ciclo-escolar-en-mexico.html

SIMPOSIO

Profundizando en el conocimiento y comprensión de la segregación escolar en España y América Latina. Una presentación del Observatorio de la Segregación Escolar

F. Javier Murillo
Universidad Autónoma de Madrid, España
javier.murillo@uam.es

Resumen simposio

La segregación escolar es uno de los desafíos más importantes a los que se enfrentan los sistemas educativos en la actualidad. Sin embargo, a pesar de su incidencia en el rendimiento, en el desarrollo del alumnado y en sus expectativas, en los centros educativos y en el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, aun se tiene poca información sobre ella, sus causas y consecuencias. En este simposio se presenta el desarrollo y los resultados de cinco investigaciones sobre la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y América Latina llevadas a cabo por equipos de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Salamanca con objetivos complementarios.

En la primera se estima la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades y en los países de América Latina utilizando los datos más actuales disponibles (ERCE 2019 y PISA 2022). Encuentra una alta segregación escolar en los países de América Latina, con una gran variabilidad entre países, y una moderada segregación en España, también con grandes diferencias entre comunidades autónomas.

La segunda aportación busca determinar la incidencia de la titularidad en la segregación del alumnado desfavorecido en los centros sostenidos con fondos públicos en España y sus comunidades autónomas. Los resultados apuntan que la desigual distribución del alumnado en función de su nivel socioeconómico entre la red de centros públicos y la red de centros privados concertados explica el 17,9% de la segregación total para España, llegando a un 32,8% en la Comunidad de Madrid.

El objetivo de la tercera es estudiar la evolución de la segregación escolar en la Educación Secundaria de España, comparando los niveles de segregación de comunidades autónomas con rendimientos académicos promedio elevados y bajos en las oleadas PISA 2006-2022. Se encuentra que la segregación escolar en España va disminuyendo y pero que tiene una clara incidencia en el rendimiento.

La cuarta aportación busca determinar la incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico del alumnado, utilizando para ello datos la evaluación nacional de Uruguay, encontrando una clara relación entre la segregación, tanto del alumnado favorecido como desfavorecido con el rendimiento, en Matemáticas y en Lectura.

El último estudio tiene como objetivo describir las medidas contra la segregación escolar puestas en marcha desde diferentes administraciones, analizando una docena de propuestas de España y de otras zonas del mundo.

Estas cinco contribuciones aportan una imagen actual de la situación y su evolución, causas, consecuencias de la segregación escolar por nivel socioeconómico y sobre las medidas tomadas para combatirla. Con ello se hace una contribución al desarrollo de políticas educativas y sociales públicas que abordan esta lacra. Además, se presenta el Observatorio de la Segregación Escolar (https://www.observatoriosegregacionescolar.org/) como un recurso de referencia para equipos de investigación, personas que asumen cargos de responsabilidad política, profesionales de la educación y sociedad en general, en su esfuerzo por abordar y mitigar la segregación escolar.

Palabras clave: segregación escolar, nivel socioeconómico, España, América Latina.

Abstract

School segregation is one of the most important challenges facing education systems today. However, despite its impact on students' performance, development, and expectations, on schools and on the development of a fairer and more equitable society, there is still little information on school segregation, its causes and consequences. This symposium presents the development and results of five studies on school segregation by socio-economic status in Spain and Latin America by research teams from the Autonomous University of Madrid and the University of Salamanca with complementary objectives.

The first one estimates school segregation by socioeconomic status in Spain and its communities and in Latin American countries using the most current data available (ERCE 2019 and PISA 2022). Results show a high school segregation in Latin American countries, with significant variability among them, and a moderate segregation in Spain, also with large differences among autonomous communities.

The second contribution seeks to determine the impact of ownership on the segregation of disadvantaged pupils in publicly funded schools in Spain and its autonomous communities. The results indicate that the unequal distribution of students based on their socioeconomic status between the network of public schools and the network of private subsidized schools explains 17.9% of the total segregation for Spain, reaching 32.8% in the Community of Madrid.

The aim of the third one is to study the evolution of school segregation in Secondary Education in Spain, comparing the segregation levels of autonomous communities with high and low average academic performance in the PISA waves 2006-2022. We find that school segregation in Spain is decreasing but that it has a clear impact on performance.

The fourth contribution seeks to determine the impact of school segregation by socio-economic status on students' academic performance, using data from the Uruguayan national assessment, finding a clear relationship between segregation of both advantaged and disadvantaged students and performance in Mathematics and Reading.

The last study aims to describe the measures against school segregation implemented by different administrations, analysing a dozen proposals from Spain and other parts of the world.

These five contributions provide a current picture of the situation and its evolution, causes, consequences of school segregation by socio-economic status and the measures taken to combat it. This contributes to the development of public educational and social policies that address this problem. In addition, the Observatory on School Segregation (https://www.observatoriosegregacionescolar.org/) is presented as a reference resource for research teams, people in positions of political responsibility, education professionals and society in general, in their efforts to tackle and mitigate school segregation.

Keywords: school segregation, socio-economic status, Spain, Latin America.

Introducción del Simposio

La segregación escolar es uno de los desafíos más importantes con los que se enfrentan los sistemas educativos de España y América Latina. Sus altos niveles atentan directamente contra la equidad del sistema educativo y la inclusión educativa, y supone una fragrante vulneración del derecho a la educación en igualdad de oportunidades que tienen todos los niños, niñas y jóvenes. Se trata de un derecho protegido por la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y por la legislación en materia de educación. La segregación escolar impide la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Con este simposio presentamos una serie de investigaciones sobre la segregación escolar en España y América Latina relacionadas con la estimación de su magnitud, la doble red de centros públicos-privados, su evolución, la incidencia en el rendimiento y las medidas para abordarlo.

Todo ello como presentación del Observatorio de la Segregación Escolar, recientemente creado. https://www.observatoriosegregacionescolar.org/

Situación de la segregación escolar en España y América Latina

F. Javier Murillo
Universidad Autónoma de Madrid, España
javier.murillo@uam.es

Introducción

Aunque los primeros trabajos sobre segregación escolar datan de finales de la década de 1950 como forma de verificación del llamado caso Brown, por el cual se declaró inconstitucional la segregación escolar del alumnado afrodescendiente en Estados Unidos (Reardon y Owens, 2014), el interés por analizar la situación en España y América Latina es mucho más reciente. En este caso, frente a los trabajos en Estados Unidos, el foco de interés ha estado en el estudio de la segregación escolar por nivel socioeconómico. Efectivamente las primeras investigaciones que estiman la magnitud de la segregación escolar en América Latina (Carrillo, 2020; Vazquez, 2012), y España (Benito et al., 2014) tienen apenas dos décadas de existencia y muestran una muy alta segregación en la práctica totalidad de los países, pero con grandes diferencias entre ellos y, en España, entre comunidades. Con la última edición de PISA, correspondiente a 2022 y recientemente publicada, se posibilita actualizar los datos para educación secundaria y compararlos con otras regiones, y con el ERCE 2019 tener información de la segregación en educación primeria en América Latina, incluso en países, como Cuba, de los que no se disponía de esta información.

En esta investigación se busca estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y en los países de América Latina utilizando los últimos datos disponibles para ello.

Método

Para conseguir este objetivo se ha hecho una explotación de los micro-datos de las últimas ediciones de las dos evaluaciones internacionales que aportan información sobre España y sus comunidades y de la gran mayoría de países de América Latina: la edición 2022 de PISA coordinado por la OCDE (2023), y el cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), de 2019, coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (2022).

PISA, en primer lugar, es una evaluación internacional que evalúa las competencias del alumnado en Lectura, Matemáticas y Ciencias, y en 2022 también las competencias de pensamiento creativo, del alumnado de 15 años (OCDE, 2023). Se desarrolla sistemáticamente desde el año 2000 y en su última edición, la muestra total es de cerca de 700.000 estudiantes de 80 países de todo el mundo que representan a más de 29 millones.

El ERCE 2019, por su parte, es un estudio de gran escala en el que se evalúan los logros de aprendizaje en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales de estudiantes de tercer y sexto grado de educación primaria de 16 sistemas educativos de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2022). El desarrollo del ERCE 2019 comenzó en 2017, la recogida de datos se realizó en mayo de 2019 y los informes se empezaron a publicar en 2022.

De esta manera, la muestra final la componen para el estudio de España un total de 28.808 estudiantes de educación secundaria, matriculados en 935 centros. Para el estudio de la segregación en América Latina con PISA de 2022 la muestra final es de 71.411 estudiantes escolarizados en 3.455 escuelas y, con el ERCE 2019, de 157.115 estudiantes de 7.214 escuelas.

La variable criterio para estimar la segregación escolar por nivel socioeconómico es, para los datos que usan PISA, el Índice de la situación económica, social y cultural de la familia del alumnado (ESCS), variable calculada por PISA a partir del nivel de educación y ocupación más alto de la madre y padre y de las posesiones en el hogar. Para los que trabajan con lo microdatos del ERCE es el Índice socioeconómico y cultural de la familia (ISECF) de los y las estudiantes, variable estimada por el propio ERCE 2019 a partir de información de la escolaridad y ocupación de los padres y de las características del hogar (material del piso de la vivienda, alcantarillado, recolección de basura, telefonía, internet, cantidad de libros en el hogar, entre otras) (UNESCO, 2022).

En este estudio se ha utilizado el Índice de Gorard para estimar la segregación del 25% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico y cultural, el cuartil 1. El índice de segregación de Gorard (índice G) se define como la "proporción de estudiantes desfavorecidos que tendrían que intercambiar escuelas dentro del área del análisis, para que exista una distribución uniforme de este grupo entre la población" (Gorard y Smith, 2004, p.19).

Matemáticamente se expresa de la siguiente forma:

$$G = \frac{1}{2}\sum_{i=1}^{k}\left|\frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{T_i}{T}\right|$$

Donde, para país, x_{1i} representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela *i*, X_1 es el número total de estudiantes del grupo minoritario en todas las escuelas del país, T_i es el número total de alumnos en la escuela *i*, y *T*, número total de alumnos en cada país.

Resultados

Los resultados de la estimación de la magnitud de la segregación por nivel socioeconómico para el 25% de alumnado con familias de menor nivel socioeconómico en España y las comunidades autónomas apunta, en primer lugar, a que la segregación para educación secundaria en España llega a 0,26. Ello implica que un 26% de estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos deberían cambiar de escuela para que no hubiera segregación escolar.

Esa cifra, sin embargo, oculta unas grandes diferencias entre una comunidad autónoma y otra. Efectivamente, dentro del propio Estado conviven comunidades con una alta segregación escolar, entre las que pueden destacarse la Comunidad de Madrid, con una segregación de 0,32 y Cataluña, con 0,28.

En el lado contrario hay comunidades con una segregación escolar más controlada. Así, Cantabria presenta unas cifras de solo 0,19 y Castilla-La Mancha y Castilla y León tienen un índice de segregación de 0,20.

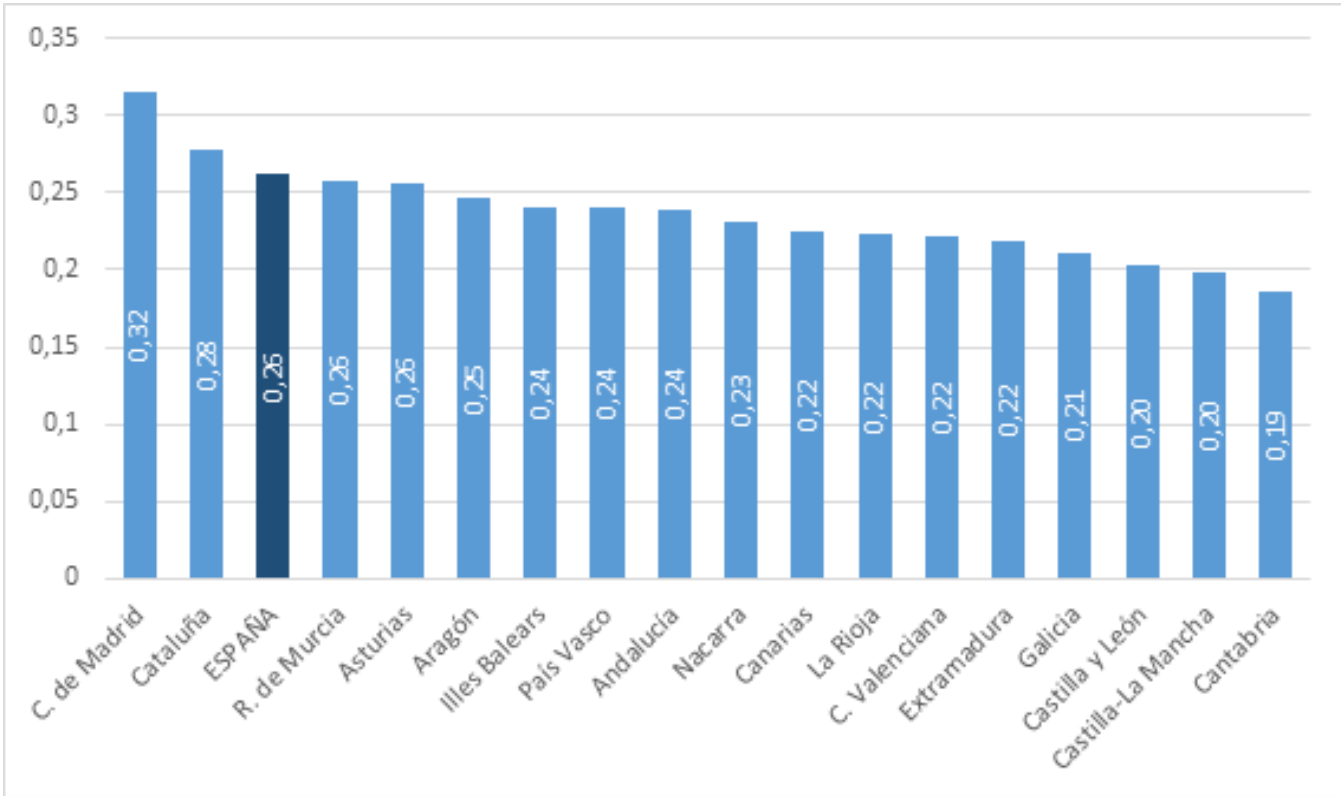


Figura 1

Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en España y sus comunidades autónomas. Índice de segregación de Gorard con el 25% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico

Nota. Elaboración propia a partir de PISA 2022.

La segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina es sustancialmente más alta a la encontrada en España, tanto si se considera educación primaria como educación secundaria (Figura 2).

Efectivamente, para educación primaria y usando datos del ERCE 2019, la segregación escolar varia del 0,47 encontrado para Panamá, a los 0,27 en Cuba. De esta forma, sería posible agrupar los países en cuatro bloques. En primer lugar, Panamá, Colombia y el Salvador con una segregación muy alta, donde más del 40% del alumnado socioeconómicamente desfavorecido debería cambiar se escuela. En segundo lugar, se encontrarían siete países cuya segregación se encontraría por debajo de 0,40 y por encima de 0,35. Son Perú, con 0,39; Honduras y Guatemala, con 0,38; Nicaragua, con 0,37; y Ecuador, México y Brasil, los tres con 0,35. A continuación estaría Argentina y Paraguay, con 0,34; y Costra Rica y Uruguay, con 0,32. Por último, los dos países con una menor segregación son República Dominicana y Cuba, con 0,28 y 0,27 respectivamente.

La segregación en educación secundaria ofrece datos algo más bajos que los encontrados para primaria, salvo Perú que presenta valores muchos más altos. Así la segregación estaría entre los 0,42 de Perú y hasta los 0,25. En todo caso, y salvo Perú, el orden de los países se mantendría prácticamente idéntico.

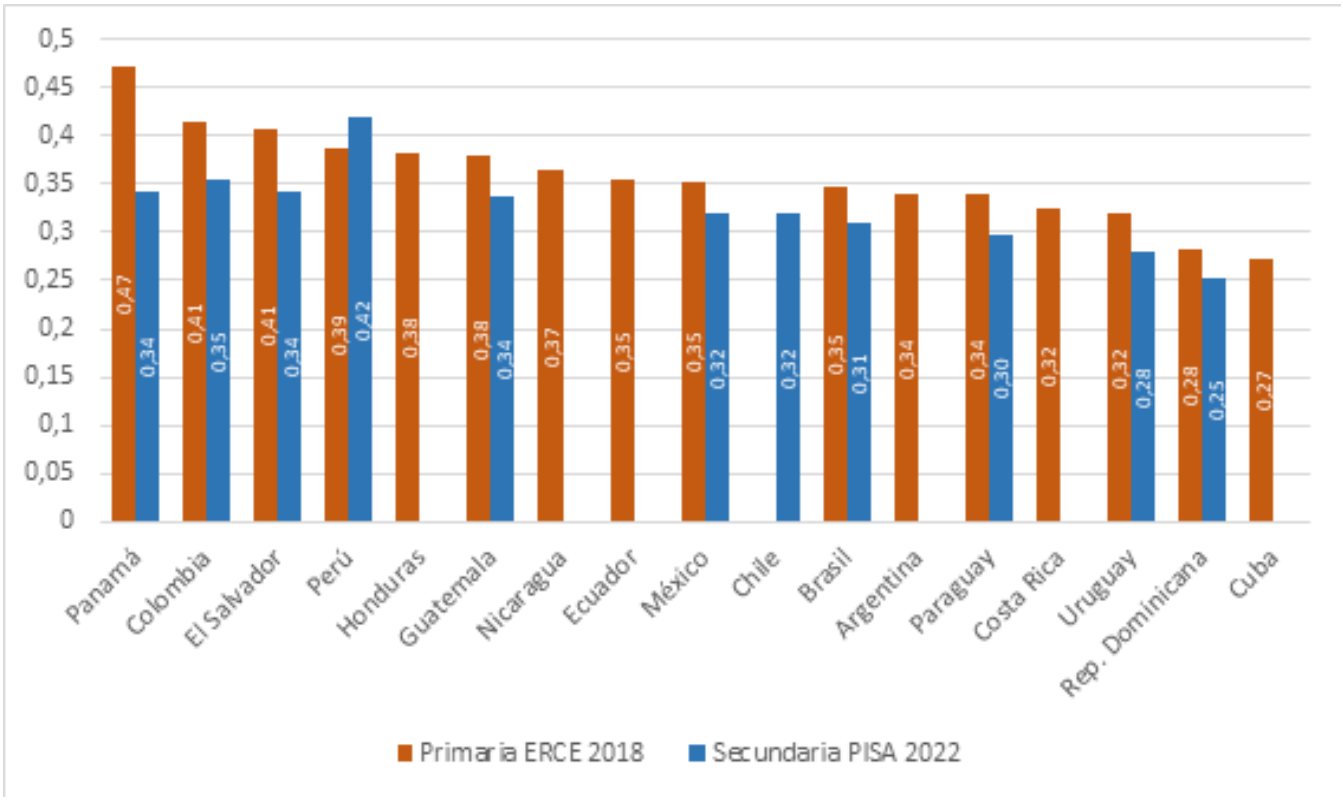


Figura 2

Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y educación secundaria de los países de América Latina. Índice de segregación de Gorard con el 25% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico

Nota. Elaboración propia a partir de PISA 2022.

Discusión y conclusiones

Estos resultados, como no puede ser de otra forma, son coherentes con los encontrados en Estudios anteriores tanto para España (p.ej., Murillo y Martínez-Garrido, 2018, 2019) como en América Latina (Murillo y Graña, 2022; Murillo y Martnez-Garrido, 2017; Murillo et al, 2023). Para España se encuentran resultados más moderados que lo hallados en anteriores ediciones de PISA. Y en América Latina los datos son coherentes con los encontrados con el TERCE para primaria y PISA 2018 para secundaria, mostrando es la región más segregadora del mundo.

Con estos resultados solo cabe exigir a las autoridades educativas de los diferentes países que se empiecen a

tomar medidas de política educativa publica para combatir esta lacra. Pero también es necesario difundir estos resultados a toda la sociedad, para que se tome conciencia de la situación y de las consecuencias tan terribles para el alumnado, el profesorado, los centros educativos y el futuro de la sociedad.

Impacto y transferencia

El conocimiento de la magnitud de la segregación escolar supone un primer y necesario primer paso para que puedan desarrollarse políticas de actuación en contra de la segregación escolar que ayuden a reducir sus niveles, paliar y prevenir sus efectos. En caso contrario estaríamos contribuyendo a construir sociedades cada día más inequitativas e injustas.

Referencias bibliográficas

Benito, R., Alegre, M. A. y González-Balletbó, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review, 58*(1), 104-134. https://doi.org/10.1086/672011

Carrillo, S. (2020). La segregación escolar en América Latina. ¿Qué se estudia y cómo se investiga?· *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(4), 345-362. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014

Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education, 40*(1), 15-28, https://doi.org/10.1080/0305006042000184863

Murillo, F. J. y Graña, R. (2022). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina. Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana de Educación, 1*(84), 1-24. https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 9*(19), 11-30. https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación, 11*(1), 37-58. https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE, 25*(1), art. 1. https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Graña, R. (2023). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23*(1), 87-117. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Reardon,S. y Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology, 40,* 199-218. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152

UNESCO. (2022). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019).* UNESCO.

Vázquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales, CEDLAS.

Los centros concertados y la segregación escolar por nivel socioeconómico en España

Claudia Guiral
Universidad Autónoma de Madrid, España
claudia.guiral@uam.es

Introducción

En España existe un debate abierto sobre los beneficios y los efectos perjudiciales que tiene la existencia de centros concertados, es decir, centros de titularidad privada financiados con fondos públicos. Entre las mayores críticas se encuentra el impacto que tienen estos centros en la equidad educativa.

Estudios previos elaborados con bases de datos internacionales han demostrado que España es uno de los países donde la segregación más se ve afectada por la existencia de un sector educativo privado (OCDE 2019; Vazquez, 2016). En el caso específico de los centros privados-concertados, no contamos con evidencias tan claras sobre su contribución a la segregación escolar, aunque cada vez son más los trabajos de comunidades y localidades del territorio que destacan su incidencia en la desigual distribución del alumnado en función de su nivel socioeconómico (Murillo y Martínez-Garrido, 2021; Prieto-Latorre et al., 2020), su origen nacional (Madaria y Vila, 2020), e incluso en función de tener –o no– un diagnóstico de necesidades educativas especiales (Guiral y Murillo, 2023).

El objetivo de este trabajo es determinar la incidencia de la titularidad en la segregación del alumnado desfavorecido en los centros sostenidos con fondos públicos en España y sus comunidades autónomas.

Método

Para responder al objetivo propuesto se usan los datos de la evaluación internacional PISA 2022. En concreto, se usan los datos de España y sus comunidades autónomas. La muestra del estudio la componen 28.222 estudiantes de educación secundaria matriculados en 913 centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados-concertados).

La variable criterio para estimar la segregación es el Índice de la situación económica, social y cultural familiar (ESCS) y, como grupo minoritario, se seleccionó el 25% del alumnado con menor ESCS en cada comunidad.

Para calcular la segregación escolar, así como descomponerla en su componente intra e inter-redes (este último siendo la parte de la segregación atribuible a la desigual distribución del alumnado entre la red pública y la privada en función de su nivel socioeconómico) se usa el Índice de Hutchens (Huchens, 2004). El IH se expresa con la siguiente fórmula:

$$IH = 1 - \sum_{i=1}^{k} \sqrt{\frac{X_{2i}}{X_2}\frac{X_{1i}}{X_1}}$$

Donde, x_{1i} y x_{2i} representan el número de estudiantes del grupo minoritario (C1) y mayoritario respectivamente en el centro educativo *i*. Por su parte, X_1 y X_2 son el número total de estudiantes del grupo minoritario y mayoritario, respectivamente, en todos los centros de cada comunidad autónoma.

Descomponiendo esta segregación: $H = H_{intra} + H_{inter}$

Donde $H_{intra} = H_{púb} w_{púb} + H_{priv} w_{priv}$

Con $w_{púb} = \sqrt{\left(\frac{P_{púb}}{P}\right)\left(\frac{R_{púb}}{R}\right)}$ y $w_{pri} = \sqrt{\left(\frac{P_{pri}}{P}\right)\left(\frac{R_{pri}}{R}\right)}$

Donde $P_{púb}$ y $R_{púb}$ son la proporción del grupo minoritario y mayoritario en cada centro de la red pública y, análogamente, P_{pri} y R_{pri} son la proporción del grupo minoritario y mayoritario en cada centro de la red privada, *P*

y *R* la proporción de estudiantes que pertenecen a cada uno de los grupos en todos los centros de España o de la comunidad autònoma en estudio.

Resultados

El análisis revela, en primer lugar, que la segregación escolar en los centros sostenidos con fondos públicos del conjunto del Estado español es de 0,11, con valores que varían entre el 0,06 de Cantabria al 0,14 de Cataluña (estimada con el Índice de Hutchens). La segregación dentro de los centros públicos, por su parte, es mucho menor, con un valor de 0,07 para el conjunto de España. Aunque, y al igual que ocurre con el conjunto de los centros, la magnitud de la segregación dentro de la red de centros públicos es muy variable entre comunidades. Destaca la alta segregación en el interior de la red de escuelas privadas concertadas, mayor a la encontrada en los centros públicos y en el total de los centros sostenidos con fondos públicos. En este caso, para España es de 0,17 y entre las comunidades con una mayor segregación de la red de centros privados-concertados están Canarias y Murcia, con una magnitud de 0,25.

El porcentaje de la segregación total atribuible a la desigual distribución del alumnado con menores recursos socioeconómicos entre la red de centros públicos y la red de centros privados-concertados (segregación inter-redes) es, para el conjunto de España, de 17,9%. Aun con ello, las diferencias entre comunidades son muy pronunciadas. Así, las comunidades con una mayor incidencia de la titularidad en la segregación escolar son la Comunidad de Madrid, donde un 32,8 % de la segregación escolar se explica por la existencia de centros privados-concertados; seguida por la Rioja, Canarias y la Región de Murcia con un 25%. Otras comunidades por encima de promedio estatal son Cantabria (18,9%), Castilla y León (21,5%), Navarra (21,7%), Asturias (24,5%). En el extremo contrario, y con una incidencia inferior al 10%, están Aragón, Galicia, País Vasco y Extremadura.

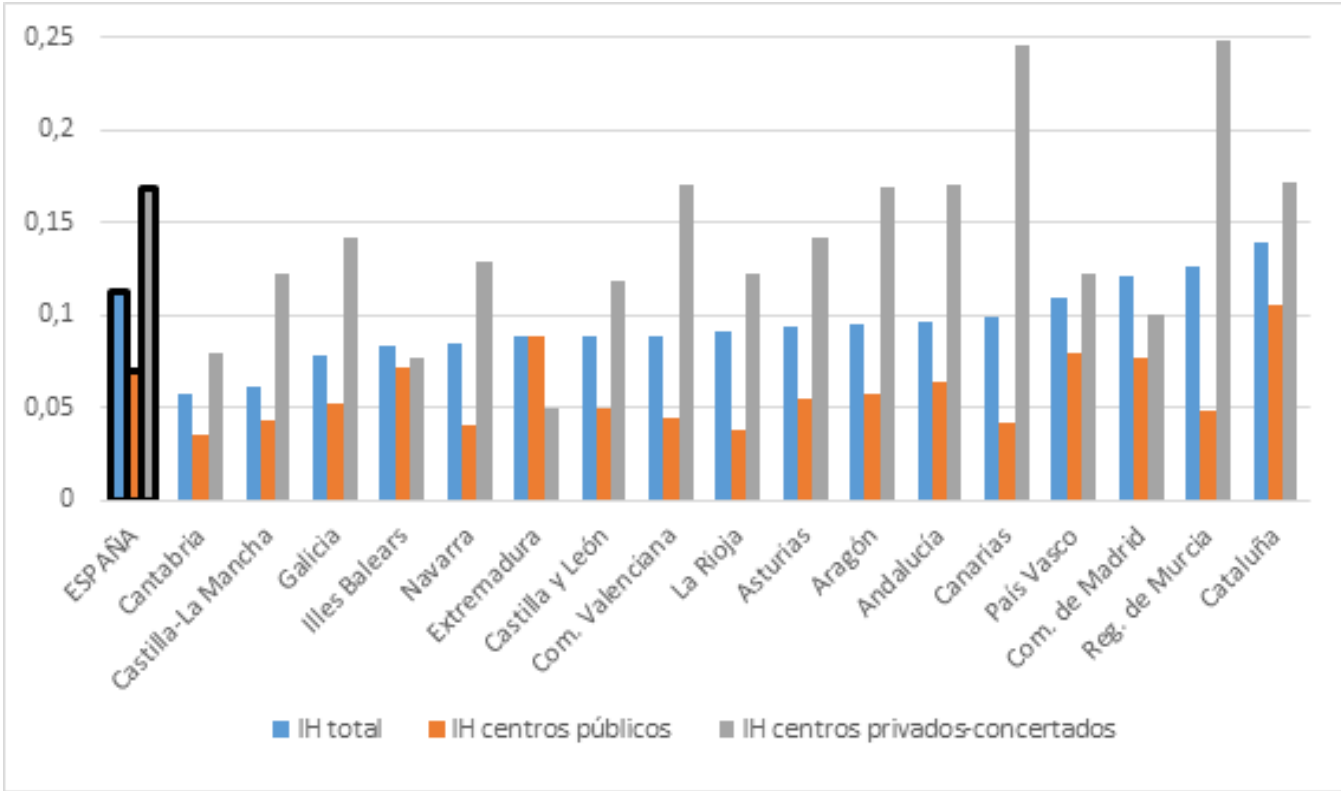


Figura 1

Segregación escolar de los centros sostenidos con fondos públicos, dentro de la red de centros públicos y dentro de la red de centros privados-concertados en España y sus comunidades autónomas. Índice de Hutchens para el 25% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico

Nota. Elaboración propia a partir de PISA 2022.

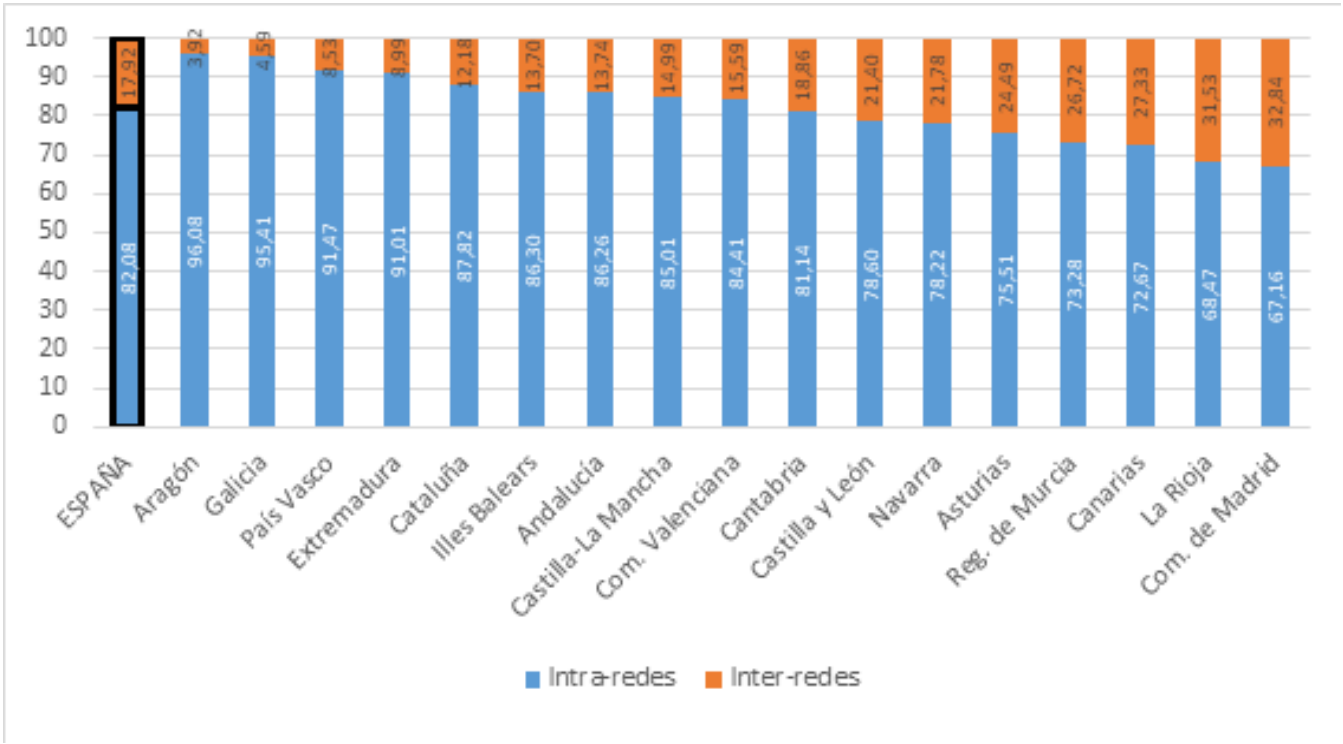


Figura 2

Descomposición de la segregación escolar en sus componentes intra e inter-red de centros públicos y red de centros privados-concertados en España y sus comunidades autónomas. Índice de Hutchens para el 25% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico

Nota. Elaboración propia a partir de PISA 2022.

Discusión y conclusiones

Este trabajo tenía como objetivo determinar la incidencia de la doble red de centros sostenidos con fondos públicos en la segregación escolar del alumnado desfavorecido en España y sus comunidades autónomas. Los resultados muestran que la existencia de centros privados-concertados incide de forma notable en la segregación del alumnado con menores recursos en el Estado.

De promedio, desigual distribución del alumnado en función de su nivel socioeconómico entre redes para el conjunto de Estado español explica el 17,9% de la segregación total, un porcentaje superior al reportado por otras investigaciones para países del entorno cercano (OCDE, 2019; Vázquez, 2016). La contribución de los centros privados-concertados no obstante muestra una gran variabilidad entre comunidades autónomas. Así, la Comunidad de Madrid, la Rioja, Canarias y la Región de Murcia son aquellas donde la doble red de centros sostenidos con fondos públicos más índice la segregación escolar, con un porcentaje superior al 25%.

Los hallazgos aportan evidencias sólidas sobre los efectos perjudiciales que tienen los centros privados-concertados a la segregación escolar por nivel socioeconómico. De esta forma, apoyan lo ya encontrado en los trabajos de, por ejemplo, Prieto-Latorre y otros (2020) para Andalucía o Murillo y Martínez-Garrido (2021) para la Comunidad de Madrid, por poner algunos ejemplos. Se concluye así que para acabar con este fenómeno que reproduce y produce numerosas injusticias educativas y sociales no hay otro camino más que la apuesta por una escuela pública. No podemos tolerar la financiación de una red de centros privados-concertados que fomenta la segregación y contribuye al aumento de las desigualdades en el ámbito educativo.

Impacto y transferencia

Esta aportación evidencia que los centros privados-concertados contribuyen a la segregación, de forma que cualquier propuesta que busque combatir este fenómeno injusto debe partir del compromiso con la educación pública, no de subvencionar centros segregadores.

Referencias bibliográficas

Guiral, C. y Murillo, F. J. (2023). Evolución de la segregación escolar del alumnado con necesidades educativas especiales: Evidencias desde un contexto local. *Revista de Investigación en Educación, 21*(3), 413-431. https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4979

Madaria, B. de y Vila, L. E. (2020). Segregaciones escolares y desigualdad de oportunidades educativas del alumnado extranjero en València. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(4), 269-299. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educacion - RASE, 14*(3), 348-369. https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149

OCDE. (2019). *Balancing school choice and equity: An International Perspective Based on PISA*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2592c974-en

Prieto-Latorre, C., Marcenaro-Gutiérrez, O. D. y Vignoles, A. (2020). School segregation in public and semiprivate primary schools in Andalusia. *British Journal of Educational Studies, 69*(2), 175-196. https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1795078

Vazquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica, 62*, 121-184.

Evolución de la segregación socioeconómica interescuela en la Educación Secundaria de España y su relación con el rendimiento académico[35]

Fernando Martínez-Abad
María José Rodríguez-Conde
María Holgado-Aguadero
Universidad de Salamanca, España
fma@usal.es

Introducción

Tal y como destaca el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es fundamental para los sistemas educativos *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Esta definición está íntimamente relacionada con la noción de justicia social como equidad (Bolívar, 2012). En este sentido, Murillo y Martínez-Garrido (2018, p. 69) destacan que "la segregación escolar es un factor de inequidad educativa que atenta contra la igualdad de oportunidades e incide de forma directa en la generación de inequidades sociales". Entre los indicadores de calidad atribuibles a un sistema educativo, debemos contemplar la promoción de la equidad como igualdad de resultados y de oportunidades (Broer et al., 2019). La educación debe ejercer de reactivo que impulse el correcto funcionamiento del ascensor social y la participación activa en la sociedad de todos los ciudadanos. Y en este punto se puede identificar la segregación escolar como un factor de riesgo que dificulta la promoción de la equidad educativa (Murillo et al., 2023).

Entre los indicadores existentes para medir la segregación escolar, seleccionamos en este trabajo el Índice de Inclusión Socioeconómica (IS), ya que otros índices más difundidos en la literatura no resultan adecuados cuando se dispone de una variable de naturaleza escalar, como es el caso de la variable nivel socioeconómico y cultural familiar (NSE) disponible en las pruebas PISA (León et al., 2022). El empleo de otros índices como el de Gorard supone la categorización de la variable NSE y la consecuente pérdida de información y variabilidad (Martínez-Abad et al., 2023).

Dados los esfuerzos en materia de política educativa en España para reducir los niveles de segregación escolar, y que estudios previos encuentran relación significativa en el nivel escuela entre la composición socioeconómica escolar, o nivel de segregación intraescuela (Murillo y Martínez-Garrido, 2021), este trabajo plantea las siguientes hipótesis:

H1. Los niveles de segregación escolar en la Educación Secundaria de España se han reducido a lo largo del S.XXI, independientemente del nivel de rendimiento promedio de la región.

H2. Existe una relación inversa significativa entre los niveles de segregación regional y el rendimiento académico.

Así, la presente investigación plantea el estudio de la evolución de la segregación escolar en la Educación Secundaria de España, comparando los niveles de segregación de comunidades autónomas con rendimientos académicos promedio elevados y bajos en las oleadas PISA 2006-2022.

Método

Se planteó un análisis de datos secundarios a partir de un **diseño** no experimental transversal por cohortes. En concreto, se trabajó con las cohortes de las oleadas 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 y 2022 de las pruebas PISA en España.

A partir de la **población** de estudiantes de 15 años escolarizados en España en cada cohorte, PISA obtiene una muestra representativa por región mediante un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados en dos etapas.

35 Proyecto PID2021-125775NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

La **variable** criterio del estudio la conformó el indicador IS, como medida de segregación escolar, por cada comunidad autónoma y oleada. Como variable predictora se sitúa la identificación de la comunidad autónoma como de alto o bajo rendimiento.

El **procedimiento y análisis de datos** se estableció teniendo en cuenta varias cuestiones fundamentales:

- El IS se estimó en cada comunidad y oleada, a partir del factor compuesto ESCS (nivel socioeconómico y cultural familiar) que facilita PISA. Se empleó Índice de Correlación Intraclase del modelo multinivel nulo en el que el ESCS partió como variable criterio (Y_{ij}).
- a selección de las comunidades autónomas de alto y bajo rendimiento se realizó calculando el rendimiento promedio de cada región en las oleadas PISA 2006-2022. El 20% superior de las escuelas conformó el grupo de alto rendimiento, y el 20% inferior el de bajo rendimiento.
- Tal y como recomiendan Jakubowski y Gajderowicz (2022), en el cálculo de los modelos multinivel se ponderaron las bases de datos con los pesos del nivel escuela.

Resultados

La Tabla 1 muestra la selección de escuelas de alto (Madrid, Navarra, Castilla y León) y bajo rendimiento (Islas Canarias, Andalucía, Extremadura) a partir de su rendimiento promedio. Si observamos el NSE promedio de las comunidades seleccionadas, vemos una diferencia importante favorable a las de alto rendimiento. El IS de Madrid es particularmente elevado.

Tabla 1

Distribución de comunidades autónomas por rendimiento y NSE promedio (PISA 2006-2022)

Comunidad Autónoma	Rendimiento promedio		NSE	
	Media	Sx	Media	Sx
Islas Canarias	460,81	11,25	-,505	,261
Andalucía	467,83	6,62	-,495	,246
Extremadura	470,63	3,23	-,439	,271
Madrid	501,17	12,41	,068	,148
Navarra	501,88	11,98	-,122	,126
Castilla y León	507,20	6,26	-,151	,175

La Figura 1 muestra los niveles de segregación de las 3 comunidades de alto rendimiento. Se observan niveles bajos de segregación escolar en Castilla y León y Navarra, con niveles muy elevados en Madrid, claramente por encima de la línea base.

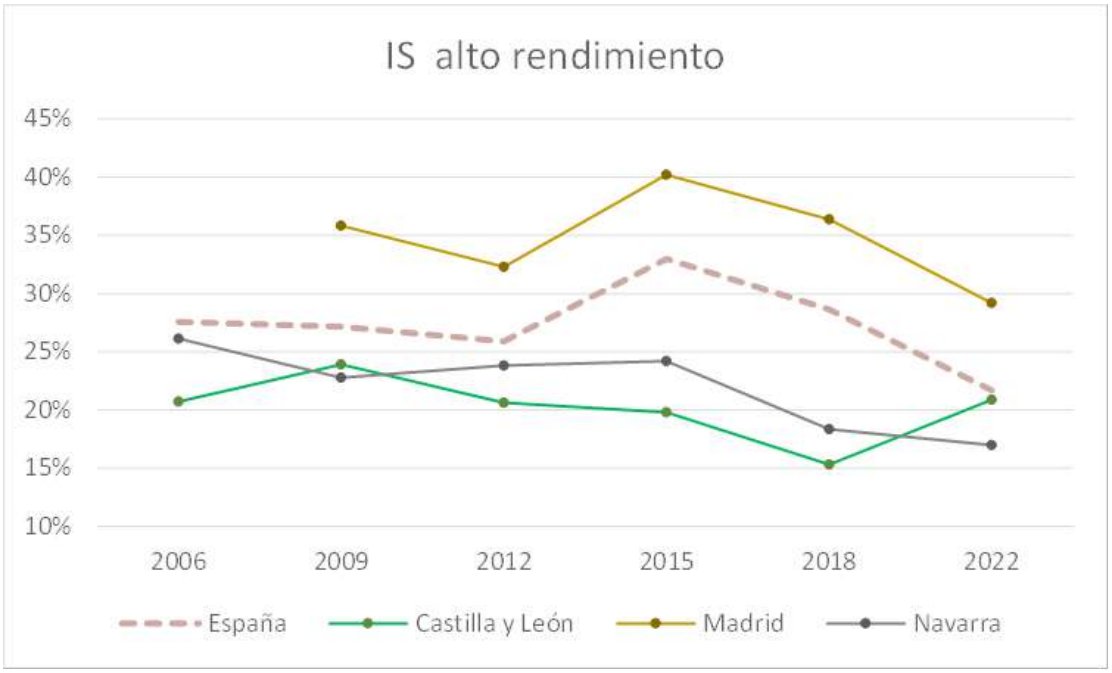


Figura 1

Segregación escolar comunidades de alto rendimiento

La Figura 2 muestra que en las comunidades de bajo rendimiento el nivel de segregación escolar es ligeramente inferior a la línea base que refleja España, situándose en 2022 en niveles muy cercanos al nivel global de España.

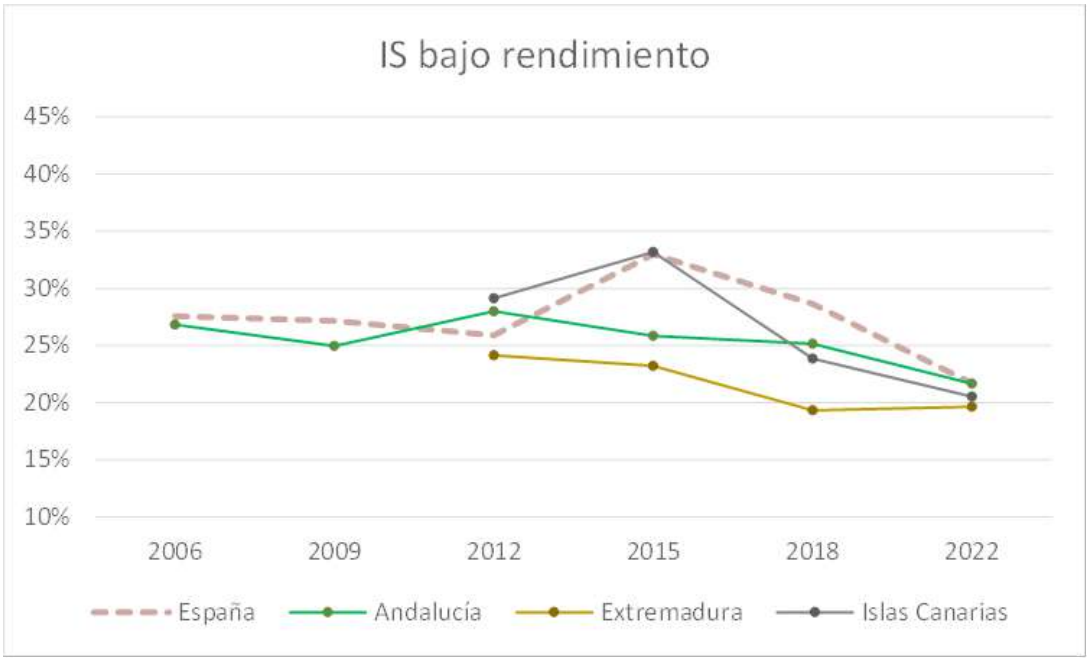


Figura 2
Segregación escolar comunidades de bajo rendimiento

La comparativa entre comunidades de alto y bajo rendimiento (Figura 3) no arroja resultados claros. Ambos grupos de regiones se sitúan en niveles muy similares en todas las mediciones, con tendencias similares. De hecho, la correlación entre el IS y el Rendimiento de las comunidades autónomas arroja resultados no significativos e inconsistentes (2006: r=-0,534, p.=0,112; 2009: r=-0,179; p.=0,540; 2012: r=0,320; p.=0,265; 2015: r=0,017; p.=0,948; 2018: r=-0,239; p.=0,356; 2022: r=-0,183; p.=0,483).

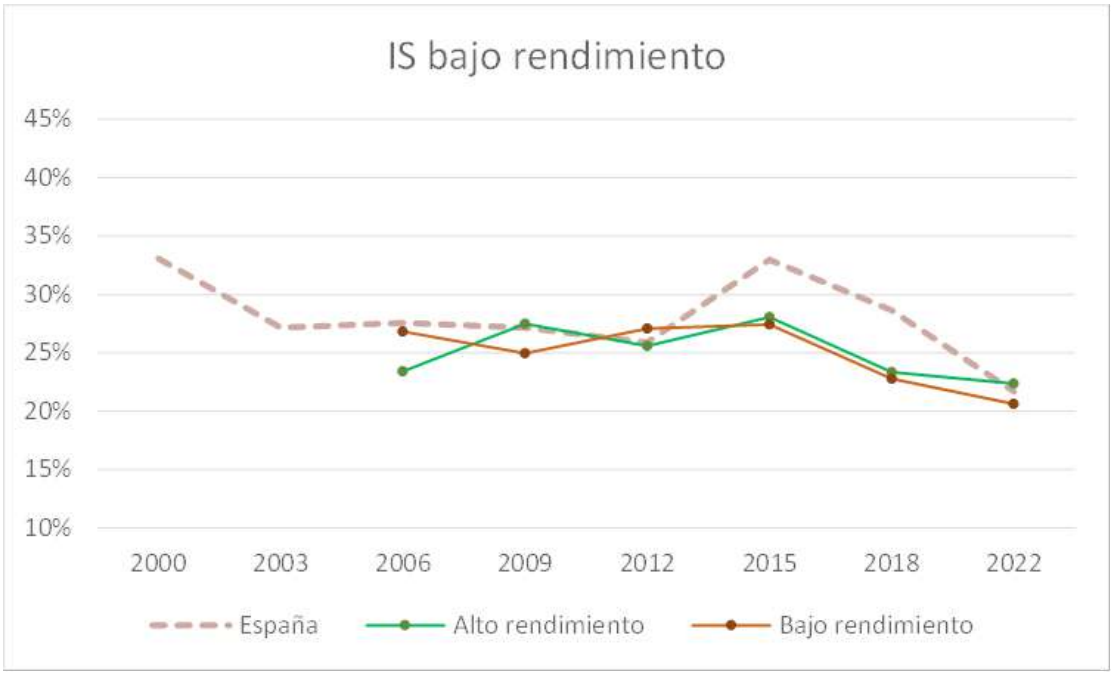


Figura 3
Segregación escolar comunidades de alto y bajo rendimiento

Discusión y conclusiones

Este trabajo ha abordado el estudio de la segregación escolar en la educación secundaria de España empleando el indicador IS. Se destaca la pertinencia de este indicador para medir la segregación socioeconómica en evaluaciones a gran escala como PISA (Martínez-Abad et al., 2023).

En relación a la H1, los resultados generales muestran cómo los niveles de segregación socioeconómica en el sistema educativo español son relativamente bajos, y que la tendencia es a su reducción en comunidades de rendimiento alto y bajo. De hecho, los niveles de segregación en 2022 alcanzaron el mínimo de la serie histórica.

En cuanto a la H2, a diferencia de otros estudios que encuentran una relación significativa entre la segregación intraescuela y el rendimiento en el nivel escuela (Murillo y Martínez-Garrido, 2021), no observamos esta relación interescuela de manera clara.

Futuros estudios deben profundizar más sobre esta cuestión, llevando a cabo comparaciones entre países.

Impacto y transferencia

La segregación escolar en las regiones españolas se ha reducido, por igual en comunidades de alto y bajo rendimiento. No obstante, no se localiza una relación sistémica entre los niveles de segregación y el rendimiento académico. Las medidas de reducción de la segregación deben ir acompañadas de otros procedimientos específicos para abordar la vulnerabilidad.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *1*(1), 9-45. https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1.001

Broer, M., Bai, Y. y Fonseca, F. (2019). *socioeconomic inequality and educational outcomes: evidence from twenty years of TIMSS*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1

Jakubowski, M. y Gajderowicz, T. (2022). Application of multilevel models to international large-scale student assessment data. En M. S. Khine (Ed.), *Methodology for multilevel modeling in educational research: concepts and applications* (pp. 185-201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9142-3_10

León, J., Álvarez-Álvarez, C. y Martínez-Abad, F. (2022). Contextual effect of school SES on reading performance: A comparison between countries in the European Union. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *52*(4), 674-688. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1840964

Martínez-Abad, F., Hernández-Ramos, J. P. y Rodríguez-Conde, M. J. (2023). Análisis de la segregación escolar en evaluaciones a gran escala: Un estudio a partir de PISA 2006-2018. En A. M. Porto Castro, J. M. Muñoz Cantero y C. I. Ocampo Gómez (Eds.), *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 2589-2594). Universidade de Santiago de Compostela Publicacións. https://doi.org/10.15304/9788419679543

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Impact of the economic crisis on school segregation in Spain. *Revista de Educacion*, *2018*(381), 67-93. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381

Murillo , F. J. y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *14*(3), 348-369. https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Graña, R. (2023). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en América Latina y el Caribe. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *21*(1), Article 1. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005

Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. El caso de Uruguay

Raquel Graña Oliver
Universidad Autónoma de Madrid, España
raquel.granna@hotmail.com

Introducción

La segregación escolar definida como la desigual distribución de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales o por su condición es uno de los mecanismos más eficaces que tiene la sociedad para legitimar las desigualdades sociales. En la medida en que un sistema escolar segregado tiene a sus estudiantes distribuidos de manera desigual, las experiencias de escolarización que se desarrollan entre compañeros de condición social similar modulan la probabilidad de los diferentes grupos de estudiantes de ser afectados (positiva o negativamente) por sus compañeros (Krüger, 2018). Así, la segregación escolar ejerce una influencia directa en el aprendizaje de los estudiantes, complejiza el trabajo del profesorado, aumenta la complejidad de la gestión escolar, incrementa los costos educativos y reduce la eficiencia de los programas sociales de compensación. En definitiva, contribuye a la formación de sociedades menos inclusivas y equitativas.

El impacto de la segregación escolar en el rendimiento académico se encuentra directamente relacionado con el efecto pares, aunque no existen tantos estudios que hayan indagado sobre su relación con la segregación escolar. Estos pocos estudios muestran que estudiar en escuelas segregadas afecta negativamente al rendimiento académico del alumnado (por ejemplo, Murillo y Carrillo, 2021; Palardy, 2020).

El objetivo de esta aportación es determinar la incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico del alumnado.

Método

Para alcanzar este objetivo se ha realizado una explotación de los microdatos de Aristas 2017 a través de Modelos Multinivel. La muestra del estudio cuenta con un total de 15.356 estudiantes de tercer y sexto grado escolarizados en 247 escuelas de Uruguay.

Las variables utilizadas en el estudio son las siguientes. V*ariables dependientes*: el rendimiento en matemáticas y lectura; V*ariables de ajuste*: Estatus socioeconómico y cultural (ESCS), el sexo del alumnado y el promedio del ESCS; *Variables explicativas:* Magnitud de la segregación nivel socioeconómico y cultural a partir del Índice de Hutchens (Hutchens, 2001) para cuatro grupos minoritarios el 10% de estudiantes con familias de menor y mayor ESCS (P10 y P90) y el 25% de ellos o ellas (C1 y C4).

Los Modelos Multinivel se estiman de dos niveles (estudiante y escuela) para determinar si existen diferencias significativas en el rendimiento en matemáticas y lectura en función de la segregación escolar (para cuatro grupos minoritarios), controlando las variables que pueden incidir en la relación.

Resultados

Los resultados del proceso de modelado multinivel son análogos para las dos áreas estudiadas y para ambos cursos. En primer lugar porque tanto para ambos grados (tercero y sexto) como para ambas materias (matemáticas y lectura), se muestra una clara incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico.

En la Tabla 1 y la Tabla 2 se observa que tanto para tercero como para sexto grado para los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico (P10 y C1) se hace una aportación negativa en ambas materias. Lo que muestra que estudiar en una escuela segregada hace que el rendimiento del alumnado se vea disminuido.

Por el contrario, para si la segregación es de los estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (C4 y P90) las pendientes son positivas; lo que significa que el alumnado escolarizado escuelas segregadas de mayor nivel socioeconómico obtiene mejor rendimiento que el que no lo está. Con una excepción para el rendimiento en lectura en sexto grado parece que la segregación para el P90 no hace una aportación significativa al modelo, por lo que no parece incidir en el rendimiento.

Tabla 1

Procesos de modelado multinivel para rendimiento en matemáticas de estudiantes de tercer y sexto grado

	Matemáticas 3er grado		Matemáticas 6º grado	
	Modelo A1	Modelo A2	Modelo A1	Modelo A2
	B (EE)	B (EE)	B (EE)	B (EE)
Parte fija				
Intercepto	294,75 (1,21)		297,49 (1,23)	
ESCS familia	22,19 (0,79)		20,80 (0,81)	
Género (M/F)	3,90 (1,02)		NS	
Seg P10		-1208 (409,33)		-1539,82 (413,01)
Seg Q1		-1780,34 (428,89)		-2049,84 (432,44)
Seg Q4		1062,60 (198,52)		1298,64 (197,30)
Seg P90		374,58 (128,97)		627,36 (128,39)
Parte aleatoria				
Entre escuelas	208,20		219,37	
Entre estudiantes	1783,39		1810,35	

Tabla 2

Procesos de modelado multinivel para rendimiento en lectura de estudiantes de tercer y sexto grado

	Lectura 3er grado		Lectura 6º grado	
	Modelo A1	Modelo A2	Modelo A1	Modelo A2
	B (EE)	B (EE)	B (EE)	B (EE)
Parte fija				
Intercepto	290,33 (1,16)		291,75 (1,09)	
ESCS familia	21.62 (0,79)		20,98 (0,79)	
Género (M/F)	12,46 (1,03)		11,90 (1,04)	
Seg P10		-1003,30 (391,95)		-1203,75 (355,89)
Seg Q1		-1514,63 (412,69)		-1749,79 (371,79)
Seg Q4		939,95 (190,72)		607,93 (182,37)
Seg P90		374,91 (122,18)		220,17 (115,32) *
Parte aleatoria				
Entre escuelas	179,61		142,47	
Entre estudiantes	1828,52		1896,31	

Si se profundiza en el análisis de la varianza explicada por cada una de las variables explicativas a partir del modelo ajustado según el área se observan varios matices. Así, para el **rendimiento en matemáticas** para tercer grado la segregación para el P10 explica el 3,27% de la varianza del centro, para el C1 explica el 6,73%, para el C4 lo hace el 13,16% y, por último, para el P10 lo hace el 3,26%. Eso significa que, sin controlar el nivel socioeconómico promedio del centro, la segregación con el C4 es la que más incide en el rendimiento en matemáticas. Esta misma

varianza analizada para sexto grado ofrece resultados análogos, con la diferencia de que la varianza explicada es mayor: 5,56% para P10, 9,60% para C1, 19,07% para C4 y 10,41% para P90.

Este mismo análisis para el **rendimiento en lectura** vuelve a dejar resultados análogos. La varianza del rendimiento del nivel escuela explicada para tercer grado por cada una de las consideraciones es de 3,82% para P10, 4,6% para C1, 11,20% para C4 y 1,75% para el P90 algo más baja en todos los grupos. Y para sexto grado, la varianza del centro explicada por las otras tres consideraciones de segregación es de 5,00% para P10, 10,91% para C1 y 4,03% para C4.

Discusión y conclusiones

Los resultados confirman que estudiar en escuelas segregadas incide en el rendimiento académico del alumnado. Concretamente, este trabajo ha mostrado que estudiar en un centro que concentra estudiantes con familias del 10 y el 25% con menor nivel socioeconómico hace que el rendimiento sea más bajo que el de sus compañeros que están en centros no segregados. También se muestra que estudiar en un centro con alta concentración de estudiantes con familias del 25 o 10% con mayor nivel socioeconómico hace que los estudiantes obtengan mejor rendimiento que el de sus pares en escuelas no segregadas. Todo ello controlando el sexo y el nivel socioeconómico de las familias del alumnado.

Estos hallazgos son similares a los encontrados por Bartholo y da Costa (2016) en escuelas públicas de Río de Janeiro, y Murillo y Carrillo (2021) en escuelas peruanas. En Estados Unidos han encontrado resultados semejantes Palardy (2020) y Marcotte y Dalane (2019), entre otros.

Impacto y transferencia

Este estudio ha aportado sólidas evidencias sobre la incidencia de la segregación escolar en el rendimiento de los estudiantes como una de las graves consecuencias que tiene segregar a los estudiantes en función del nivel socioeconómico de sus familias. Pero, también es de sobra conocido que estas consecuencias no acaban aquí. La segregación incide en la autoestima y expectativas de futuro del alumnado y en su formación en diversidad; afecta también al profesorado que tiene serias dificultades para desarrollar su trabajo; afecta a las familias y la comunidad generando bajas expectatives y marginación; afecta al desarrollo de políticas educativas, que se vuelven más onerosas y menos eficaces y también a las políticas sociales que se vuelven ineficientes. En definitiva, la segregación escolar es un indicador más de un sistema educativo injusto y luchar contra ella es un tema de Justicia Social.

Referencias bibliográficas

Bartholo, T. y Costa, M. (2016). Evidence of a school composition effect in Rio de Janeiro public schools. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24*(92), 498-521. https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300001

Krüger, N. (2018). An evaluation of the intensity and impacts of socioeconomic school segregation in Argentina. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, Causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 210-243). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350033542

Marcotte, D. E. y Dalane, K. (2019). Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher, 48*(8), 493-503. https://doi.org/10.3102/0013189X19879714

Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(49). https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129

Palardy, G. J. (2020). The impact of socioeconomic segregation in US high schools on achievement, behavior, and attainment and the mediating effects of peers and school practices. En J. Hall, A. Lindorff y P. Sammons (Eds.), *International perspectives in educational effectiveness research* (pp. 287-325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3_11

Análisis de las medidas para luchar contra la segregación escolar desarrolladas por diferentes administraciones

Cynthia Martínez-Garrido
Universidad Autónoma de Madrid
cynthia.martinez@uam.es

Introducción

Frente a los altos niveles de segregación escolar urge el diseño de medidas concretas para paliar los efectos de la segregación escolar. En esta investigación se busca describir las medidas contra la segregación escolar puestas en marcha desde diferentes administraciones.

Método

Para dar respuesta a este objetivo se ha llevado a cabo una investigación de enfoque cualitativo a través del método de análisis documental. Para identificar los documentos que finalmente forman parte de la muestra se llevaron a cabo cinco fases:

- *Fase 1.* Búsqueda de contenido. Se realizó una búsqueda a través del buscador Google de documentos que hicieran propuestas para luchar contra la segregación escolar.
- *Fase 2.* Rastreo de contenido en el contexto español. Con el objetivo de recoger el mayor número de medidas para luchar contra la segregación implementadas en el contexto cercano se hizo una búsqueda más minuciosa de las posibles documentaciones realizadas por las administraciones de las 17 comunicades autónomas españolas en relación a la toma de acciones planificas y/o puestas en marcha en la lucha contra la segregación.
- *Fase 3.* Organización de los documentos identificados. De entre toda la documentación recopilada se organizaron los textos en función del nivel de compromiso de poderse llevar a cabo las medidas propuestas.
- *Fase 4.* Criterios de selección. Se analizan tan sólo aquellos informes o planes de alguna Administración (o de alguna institución, pero asumidos por diferentes administraciones) diseñados para luchar contra la segregación escolar. Excluyendo, por tanto, lo textos de carácter más académico, las reflexiones o las propuestas de instituciones sin responsabilidad ejecutiva (ONGs, universidad, entidades supranacionales) o documentos elaborados por académicos como encargos para Administraciones educativas.
- *Fase 5.* Categorización de las medidas para luchar contra la segregación escolar. Una vez identificados los documentos que forman la muestra de estudio las diferentes propuestas que plantean fueron categorizadas y agrupadas.

La Tabla 1 recoge la muestra final de los 12 documentos identificados sobre los que se realiza el análisis.

Tabla 1

Relación de documentos analizados

Título del texto	Entidad	Fecha
Documento de análisis y propuesta para hacer frente a la segregación escolar	Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz	Diciembre, 2016
Pla per a l'equitat i l'èxit educatiu	Ajuntament de Sabadell	Octubre, 2017
Equity and excellence for all: Diversity in New York City public schools.	Department of Education NYC	Diciembre, 2017
Conclusions i propostes d'equitat educative	Ajuntament de Terrassa	Noviembre, 2018

Pla de xoc contra la segregació i per a la igualtat d'oportunitats i l'èxit educatiu	Consorci d'Educació de Barcelona	Marzo, 2019
Pacto contra la segregación en Cataluña. Un compromiso para el éxito educativo	Síndic	Marzo, 2019
Diagnòstic i propostes d'equitat educative	Ajuntament de Tarragona, GEPS y Fundació Jaume Bofill	Noviembre, 2019
Mapa escolar: Hacia un plan municipal contra la segregación escolar en la ciudad de Valencia	Universitat de València	Diciembre, 2019
Pla Educatiu d'entorn y comissió d'estudi per a la situació de segregació escolar en Manresa	Ajuntament de Manresa	Junio, 2020
Pacte de ciutat per combatre la segregació escolar de Girona	Ajuntament de Girona	Junio, 2020
Progetti arredi innovativi	Comune di Milano	Mayo, 2021
Informe sobre la situación de la segregación escolar en Getafe	Catedra UNESCO en Educación para la Justicia Social y Ayuntamiento de Getafe	Junio, 2021

Resultados

A partir de los documentos analizados se identifican seis grandes temáticas sobre los que se diseñan medidas concretas para luchar contra la segregación: Zonificación escolar, límites a las ratios y plazas vacantes, reserva de plazas para el alumnado vulnerable, planificación de transiciones educativas, Comisión de escolarización y mecanismos de obtención de plaza en los centros educativos. Detallamos a continuación cada uno de ellos.

La referencia a la **zonificación escolar** es una de las propuestas que más aparecen en los documentos analizados. Concretamente, Barcelona pretende incluir modificaciones orientadas a reducir la capacidad de elección de las familias, por su parte Terrasa y Tarragona se han reducido las zonas de la ciudad, en Tarragona a cuatro zonas y en Terrasa se han reducido de manera que cada zona cuenta con una media de seis centros entre los que se puede acudir. En Girona se avanza hacia una estrategia de zonificación integrada que abarque desde los 0 a los 16 años. En Manresa se plantea una actualización de los criterios de zonificación de manera que las zonas sean lo más similares posibles al número de estudiantes, que exista equilibrio entre oferta-demanda y que los límites de los barrios no sean los que definan las áreas de proximidad. En Getafe o Valencia se plantean las modificaciones en la zonificación no en términos de proximidad, sino atendiendo a las características socioeconómicas de los ciudadanos y barrios. Los textos fuera de España aluden también a la zonificación, en el caso de Milán o la ciudad de Nueva York la zonificación se reforma considerando la diversidad y las limitaciones en los desplazamientos.

La **limitación de las ratios y las plazas vacantes** permite evitar la sobreoferta y la concentración de estudiantes vulnerables. De esta forma, el Ayuntamiento de Barcelona, también Tarragona proponen la reducción de ratios. En Vitoria-Gasteiz se plantea no ampliar ratios ni crear nuevos grupos cuando hay plazas vacantes en otros centros de la misma zona.

También destaca el consenso en relación con la **reserva de plazas** para el alumnado vulnerable. Por ejemplo, el Ayuntamiento de Barcelona propone esta reserva para estudiantes con necesidades educativas especiales en todo fondo financiado por fondos públicos. En Girona o Tarragona se propone la reserva de plazas para el alumnado con necesidades educativas especiales, en particular, en la etapa de Educación Infantil. O Vitoria-Gasteiz que extiende la reserva de plazas más allá del periodo de preinscripción y matriculación de manera que puede ser aprovechada por aquellos estudiantes de matrícula tardía.

Destaca la medida tomada por parte del Ayuntamiento de Barcelona y Vitoria-Gasteiz para **planificar las transiciones educativas** como medida para equilibrar la composición social de los centros. En el caso de Barcelona, se plantean que el paso a secundaria no perpetúe la segregación existente en primaria. En Vitoria-Gasteiz proponen evitar que los estudiantes realicen toda su escolarización en centros educativos segregados.

La **Comisión de escolarización** se señala también como un elemento clave en la lucha contra la segregación escolar, de una forma dotándole de más competencias y de más protagonismo en los ayuntamientos, así lo señalan los documentos de Barcelona, Girona, Manresa, Terrassa.

Y por último, también destacan las medidas en relación con la revisión de los **mecanismos de obtención de plaza en los centros** educativos. Por ejemplo, a través de la asignación de puntos diferenciada en función de la proximidad al domicilio familiar se indica en el texto de Barcelona. Girona o Getafe apuestan por el seguimiento a las malas prácticas en el empadronamiento de las familias. Y Manresa, por ejemplo, establece criterios de puntuación diferenciada para desempatar relacionados con reducir la segregación escolar.

Discusión y conclusiones

Se han identificado seis grandes medidas para luchar contra la segregación escolar propuestas en planes diseñados por alguna Administración (o de alguna institución, pero asumidos por diferentes administraciones) para luchar contra la segregación escolar. Estas medidas hacen referencia a seis grandes temas: Zonificación escolar, límites a las ratios y plazas vacantes, reserva de plazas para el alumnado vulnerable, planificación de transiciones educativas, Comisión de escolarización y mecanismos de obtención de plaza en los centros educativos.

Las administraciones locales no tienen competencias normativas y casi ninguna ejecutiva que les permitan poner en marcha las medidas diseñadas. Por ello, para poder iniciar la lucha contra la segregación escolar es necesario que los ayuntamientos cuenten con el apoyo de las Conserjerías de Educción de las Comunidades Autónomas.

Impacto y transferencia

La relación de medidas identificades supone un avance para que las administraciones que se planteen luchar contra la segregación escolar puedan iniciar sus pasos en torno a ellas.

Referencias bibliográficas

Ajuntament de Girona. (2020). *Pacte de ciutat per combatre la segregació escolar de Girona*. Ajuntament de Girona.

Ajuntament de Sabadell. (2017). *Pla per a l'equitat i l'èxit educatiu*. Ajuntament de Sabadell.

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (2016). *Documento de análisis y propuesta para hacer frente a la segregación escolar Vitoria-Gasteiz.* Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Bonal, X. y Zancajo, A. (2019*). L'escolarització a Tarragona: diagnòstic i propostes d'equitat educativa.* Ajuntament de Tarragona, GEPS y Fundació Jaume Bofill.

Comissió d'Estudi de la Situació de la Segregació Escolar a Manresa. (2020). *Pla Educatiu d'entorn y comissió d'estudi per a la situació de segregació escolar en Manresa.* Ajuntament de Manresa.

Comune di Milano. (2021). *Progetti arredi innovativi.* Comune di Milano.

Consorci d'Educació de Barcelona. (2019). *Pla de xoc contra la segregació i per a la igualtat d'oportunitats i l'èxit educatiu.* Ajuntament de Barcelona.

Department of Education NYC. (2017). *Equity and excellence for all: Diversity in New York City public schools.* NYC Public Schools.

Kliczkowski, F. y Jacovkis, J. (2018). *Conclusions i propostes d'equitat educative*. Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa

Murillo, F. J. (Coord.). (2021). *Informe sobre la situación de la segregación escolar en Getafe.* Catedra UNESCO en Educación para la Justicia Social y Ayuntamiento de Getafe.

Síndic. (2019). *Pacto contra la segregación en Cataluña. Un compromiso para el éxito educativo*. Síndic.

Universitat de València. (2019). *Mapa escolar: Hacia un plan municipal contra la segregación escolar en la ciudad de Valencia*. Universitat de València.

SIMPOSIO

Repensando la investigación cualitativa: nuevas perspectivas desde el posthumanismo crítico, el neomaterialismo y la construcción de los datos [36]

Irene Moreno-Medina[1]
[1]*Universidad Autónoma de Madrid*
irene.morenom@uam.es

Resumen simposio

La complejidad y diversidad de las alfabetizaciones se manifiestan en las prácticas educativas de las escuelas. Un nuevo enfoque social de la alfabetización requiere metodologías innovadoras, especialmente en entornos educativos donde la disparidad entre las prácticas de la escuela y el entorno familiar es más pronunciada, y donde la alfabetización enfrenta desafíos significativos. El proyecto MATILDA surge como respuesta a la necesidad de abordar la alfabetización desde una perspectiva que reconozca la heterogeneidad, singularidad y complejidad de los niños. En este sentido, desde el grupo de investigación del proyecto, concebimos la alfabetización no solo como el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, sino como un conjunto de prácticas que influyen en la creación de significados durante la infancia, moldeadas por las experiencias y entornos sociales de los niños, es decir, modalidades de alfabetización a través de la corporalidad, los sonidos y los objetos. Por ello, este proyecto tiene como objetivo realizar una investigación sobre alfabetización desde una perspectiva neomaterialista y posthumana, que atiende a las relaciones y afectos que se establecen entre los cuerpos humanos y no humanos, donde la etiqueta de "más-que-humanos" apela a una visión no jerárquica de la materia, sea esta de origen humano o no. Este enfoque postcualitativo es una vía alternativa para realizar una investigación reflexiva, responsable y éticamente comprometida. Nuestras conclusiones proponen una forma diferente de afrontar los eventos en educación infantil, con implicaciones que se relacionan directamente con la "crisis del dato" en la investigación postcualitativa. Crisis que, desde la investigación cualitativa, se vincula con la representación de las voces de los participantes y cómo este tipo investigación asume un sentido ético y rechaza la injusticia epistemológica cuando realizamos investigación educativa.

Este paradigma reformula la manera en la que los niños se relacionan con el sonido, con el acto de escuchar y con el tiempo, y las implicaciones en la concepción adulta de estas dimensiones en entornos educativos. Los afectos, agencialidades y rupturas de la linealidad de la escucha que emergen en este análisis postucalitativo permiten cuestionar las intencionalidades adultas sobre la escucha en entornos educativos formales y no formales que desatienden las particularidades de la escucha en la infancia. Para abordar esta materia en profundidad, el equipo de investigación de MATILDA presenta cuatro comunicaciones que abordan esta temática desde la investigación y a partir de las acciones realizadas en dos centros educativos públicos de la ciudad de Sevilla (España): i) Nuevos Horizontes Metodológicos de la Investigación Postcualitativa en las Ciencias de la Educación: Antecedentes, Teoría Actual y Conceptos Básicos; ii) Cartografías difractivas: Una aproximación a la construcción de datos visuales; iii) De Reggio Emilia al posthumanismo: La construcción de datos sonoros para la documentación pedagógica; iv) ¿Por qué la investigación postcualitativa es una investigación justa, equitativa y ética?

Palabras clave: Enfoque científico, ética de la investigación, investigación, método científico.

36 Esta contribución utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado (incluyendo, los géneros femenino, masculino, no binario, pangénero, transgénero o cuirgénero). Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

Abstract

The complexity and diversity of literacy manifest in the educational practices of schools. A new social approach to literacy requires innovative methodologies, especially in educational settings where the disparity between school practices and the family environment is more pronounced, and where literacy faces significant challenges. The MATILDA project emerges in response to the need to address literacy from a perspective that recognizes the heterogeneity, singularity, and complexity of children. In this context, we conceive literacy not only as the development of reading and writing skills but as a set of practices that influence the creation of meanings during childhood, shaped by the experiences and social environments of children, namely, modes of literacy through corporeality, sounds, and objects. This project aims to conduct research on literacy from a neomaterialist and posthuman perspective, addressing the relationships and affections established between human and non-human bodies, where the label "more-than-human" appeals to a non-hierarchical vision of matter, whether of human origin or not. This postqualitative approach provides an alternative path for conducting reflective, responsible, and ethically committed research. Our conclusions propose a different way of addressing events in early childhood education, with implications directly related to the "data crisis" in postqualitative research. Qualitative research faces a crisis related to the representation of participants' voices and how this research assumes ethical sense and the evident epistemological injustice when conducting educational research. This paradigm reformulates the way children relate to sound, listening, and time, and the implications in the adult conception of these dimensions in educational settings. The affections, agencies, and ruptures of the linearity of listening that emerge in this postqualitative analysis allow questioning adult intentions about listening in formal and informal educational settings, which overlook the particularities of listening in childhood. To delve into this matter deeply, the MATILDA research team presents four communications that address this topic from research and based on actions carried out in two public schools in the city of Seville (Spain): i) New Methodological Horizons of Postqualitative Research in Education Sciences: Background, Current Theory, and Basic Concepts; ii) Diffractive Cartographies: An Approach to Visual Data Construction; iii) From Reggio Emilia to Posthumanism: The Construction of Sound Data for Pedagogical Documentation; iv) Why is Postqualitative Research Fair, Equitable, and Ethical?

Keywords: Scientific approach, Ethics of science, Research, Scientific methods.

Introducción del Simposio

La diversidad y complejidad de las alfabetizaciones se evidencian en las prácticas educativas escolares. Un enfoque social renovado de la alfabetización demanda métodos innovadores, especialmente en entornos donde la brecha entre las prácticas escolares y familiares es más marcada, y donde la alfabetización enfrenta desafíos significativos. En este simposio se presentan los resultados de un proyecto con el objetivo de llevar a cabo una investigación sobre alfabetización desde una perspectiva neomaterialista y posthumana que considere las relaciones y afectos entre cuerpos humanos y no humanos, abogando por una visión no jerárquica de la materia. Este enfoque postcualitativo representa una alternativa para una investigación reflexiva, responsable y éticamente comprometida, proponiéndose un enfoque diferente para afrontar los eventos en la educación infantil, con implicaciones relacionadas con la "crisis del dato" en la investigación postcualitativa. Esta crisis está vinculada a la representación de las voces de los participantes y a cómo este tipo de investigación asume un sentido ético y rechaza la injusticia epistemológica en la investigación educativa cualitativa.

Para comenzar, se indaga en la metodología postcualitativa en investigación educativa, utilizada para realizar el proyecto de investigación, con el objetivo de conocer las bases de este enfoque innovador y sus implicaciones investigadoras y sociales. Se presentan los resultados de una revisión narrativa bibliográfica. Estos resaltan que la investigación postcualitativa comprende que la realidad es múltiple, contextual, emergente y siempre cambiante en la que el investigador es parte del evento estudiado y actúa como "etnógrafo-posthumano" en intra-acción con el niño -posthumano-, que deja de ser sujeto/objeto de estudio y se comprende como fenómeno complejo y dinámico. Se concluye que el paradigma postcualitativo permite dar respuesta a fenómenos que, con otras metodologías como la cuantitativa o cualitativa, no sería posible. En definitiva, se presenta este enfoque como una vía alternativa para realizar una investigación reflexiva, responsable y éticamente comprometida.

Como ejemplo, se presentan dos casos de construcción de datos desde este paradigma, en el que se reformula

la manera en que los niños se relacionan con el sonido, la escucha y el tiempo, y las implicaciones que esto tiene en la concepción adulta de estas dimensiones en entornos educativos. Los afectos, agencialidades y rupturas de la linealidad de la escucha que emergen en este análisis postcualitativo permiten cuestionar las intencionalidades adultas sobre la escucha en entornos educativos, tanto formales como informales, que descuidan las particularidades de la escucha en la infancia. Por un lado, una primera construcción de datos de investigación se encuentra basada en el uso de cartografías y de la difracción, entendida esta última como una manera de aproximarnos a la multiplicidad de capas que se superponen en un evento. En la propuesta presentada, cada una de las tres investigadoras muestra una lectura diferente de un mismo fenómeno en la que la manipulación subjetiva de lo visual complementa lo lingüístico. Cada difracción es analizada "pensando-con-la-teoría", lo que permite la emergencia de lo inesperado y la construcción de conocimiento a partir de la relacionalidad de agentes humanos y más que humanos (niños, adultos, sensorialidad, materia y afectos). Como conclusión, se propone una forma diferente de afrontar los eventos en educación infantil, con implicaciones que se relacionan de manera directa con la "crisis del dato" en la investigación postcualitativa.

En la presentación de una segunda construcción del dato se realiza un análisis y reflexión a partir de datos estrictamente auditivos y se exploran las implicaciones que la ausencia de imagen tiene en la elaboración, presentación y análisis. En este caso, se lleva a cabo en un evento en un aula de Educación Infantil en el que se superponen diferentes sonidos lingüísticos y no lingüísticos sin soporte visual, y se muestran cuáles son las estrategias implementadas por las investigadoras para construir el dato desde un enfoque postcualitativo. Las conclusiones llevan no solo a reformular la manera en la que los niños se relacionan con el sonido, con el acto de escuchar y con el tiempo, sino también las implicaciones en la concepción adulta de estas dimensiones en entornos educativos.

Por último, se expone cómo la investigación cualitativa se enfrenta a una crisis relacionada con la manera en que se representan las voces de los participantes y cómo esta investigación asume un sentido ético. Esta reflexión nos lleva a la crisis del dato en la investigación cualitativa y evidencia una injusticia epistemológica cuando realizamos investigación educativa. A su vez, la crisis del dato nos obliga a repensar ciertas cuestiones sobre el papel del discurso verbal en la investigación y si las estrategias habituales de la investigación cualitativa son capaces de eliminar el sesgo hacia una perspectiva adultocéntrica y humana de la indagación en la infancia y adolescencia. En conclusión, esta comunicación repiensa el papel del investigador en la indagación postcualitativa y apunta distintas líneas que pueden ayudar a construir una investigación ética y superar la crisis del dato en la investigación cualitativa.

Como conclusión, la metodología postcualitativa aplicada —mediante la complementariedad de datos visuales y lingüísticos, la subjetividad y presencia activa de las investigadoras, y el reconocimiento de la multiplicidad de los eventos— emerge como una vía innovadora que posibilita una comprensión más compleja del mundo. La utilización de este enfoque invita a reflexionar sobre la importancia de construir datos que integren apoyos visuales, concebidos como una extensión vital del componente auditivo. O cómo, también, mediante la complementariedad de datos visuales y lingüísticos, la subjetividad y presencia de las investigadoras, y el reconocimiento de la multiplicidad de los eventos, se convierte en una manera innovadora que permite formas complejas de entender el mundo. La creación de nuevos universos en la infancia y adolescencia debe marcar el rumbo de la investigación, donde agentes materiales (humanos y más allá de lo humano) se entrelazan para tejer un conocimiento nuevo y significativo.

Nuevos horizontes metodológicos de la investigación postcualitativa en las Ciencias de la Educación: antecedentes, teoría actual y conceptos básicos[37]

Irene Moreno-Medina[1]
Inés Lucas-Oliva[2]
[1]*Universidad Autónoma de Madrid, España*
[2]*Universidad de Sevilla, España*
irene.morenom@uam.es

Resumen

Esta comunicación indaga en la metodología postcualitativa en investigación educativa. Como objetivo se plantea conocer las bases de este enfoque innovador y sus implicaciones investigadoras y sociales. Se realiza una revisión narrativa bibliográfica, ya que este método facilita un análisis detallado de la información disponible sobre el tema. Los resultados resaltan que la investigación postcualitativa comprende que la realidad es múltiple, contextual, emergente y siempre cambiante. En ella el investigador[38] es parte del evento estudiado y actúa como "etnógrafo-posthumano" en intra-acción con el niño -posthumano-, que deja de ser sujeto/objeto de estudio y se comprende como fenómeno complejo y dinámico. Se concluye que el paradigma postcualitativo permite dar respuesta a fenómenos que con otras metodologías como la cuantitativa o cualitativa- no sería posible. En definitiva, este enfoque es una vía alternativa para hacer una investigación reflexiva, responsable y éticamente comprometida.

Palabras clave: Enfoque científico, ética de la investigación, metodología, investigación, método científico.

Abstract

This presentation delves into the post-qualitative methodology within educational research. The aim is to learn about the foundational principles of this innovative approach and the associated investigative and social implications. A narrative literature review is carried out, as this method allows for a detailed analysis of the information available on the subject. The findings highlight that post-qualitative research acknowledges the multiplicity, contextuality, emergence, and perpetual flux of reality. In this framework, the researcher becomes an integral part of the studied event, embodying the role of a "posthuman-ethnographer" in intra-action with the posthuman- child, who is no longer conceptualized as a subject/object of study, but as a complex and dynamic phenomenon. It is concluded that the post-qualitative paradigm makes it possible to respond to phenomena that would not be possible with other methodologies, such as quantitative or qualitative ones. In short, this approach is an alternative way to carry out reflexive, responsible and ethically committed research.

Keywords: Scientific approach, Ethics of science, Methodology, Research, Scientific methods.

Introducción

Los métodos de investigación cuantitativa, en primer lugar, y cualitativa, después, (así como también el empleo combinado de ambos en estudios mixtos) han sido considerados los principales métodos de investigación, casi de forma exclusiva, en las Ciencias Sociales en general y en Ciencias de la Educación en particular (Hernández Sampieri et al., 2023). Se asume que dichos métodos aportan el mayor grado de objetividad y rigor científico para el estudio. Sin embargo, en las últimas décadas ha emergido como enfoque metodológico innovador y reflexivo la investigación postcualitativa (Guba y Lincoln, 2005; St. Pierre, 2011). Esta encuentra sus raíces en la crítica constructiva de las limitaciones de la investigación cualitativa tradicional (Denzin y Giardina, 2016). La

37 Esta comunicación forma parte del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación Mejora de la Alfabetización Multimodal en la Infancia (3-8 Años): Desarrollo de un Modelo Integrador en Zonas con Necesidades de Transformación Social del Plan Estatal 2017-2020 Generación Conocimiento - Proyectos I+D+i. Referencia: PID2019-104557GB-I00.

38 Se emplea el género no marcado para la inclusión de todos los sexos con el fin de facilitar la fluidez del texto y evitar un exceso de palabras.

metodología postcualitativa de la investigación se ha visto fuertemente inspirada por las teorías posthumanistas y neomaterialistas, que proponen una nueva visión del mundo, de los elementos /agentes y de las relaciones que lo componen y, por lo tanto, de cómo observarlos para poder investigarlos.

A medida que los investigadores reflexionaban sobre la naturaleza de la realidad y la subjetividad, surgió la necesidad de superar las restricciones impuestas por las metodologías convencionales (Jackson y Mazzei, 2012). Por ello, se plantea el objetivo de conocer las bases de la metodología postcualitativa en la investigación en educación.

Método

Para alcanzar el objetivo de este trabajo, se llevó a cabo una revisión narrativa bibliográfica. Esta modalidad de revisión, según Letelier et al. (2005), se caracteriza por su exhaustividad, permitiendo la compilación, análisis y discusión de la información disponible sobre un tema específico (Fortich, 2013). Así, la revisión narrativa se presenta como la elección idónea para describir y discutir exhaustivamente el estado actual del tema seleccionado (Popay et al., 2006).

Para llevar a cabo esta revisión, se seleccionó cuidadosamente diversos artículos, siguiendo las pautas de pertinencia y significancia del tema establecidas por Hernández et al. (2007). En una revisión narrativa, la selección de artículos no está limitada por un análisis sistemático estricto (Granth y Booth, 2009), ya que se busca realizar una revisión detallada con información esencial y una perspectiva unificada.

La selección de documentos se basó en fuentes primarias, iniciando con una búsqueda avanzada en bases de datos de revistas de alto impacto como Scopus, Web of Science y Scielo. Posteriormente, se completó la búsqueda mediante Google Scholar, Redalyc y Proquest. Se emplearon palabras clave y descriptores en español e inglés, combinando términos como “investigación postcualitativa” y “paradigma postcualitativo” con “método de investigación”, “posthumanismo”, “nuevo materialismo” y “nuevo empirismo”. Se excluyeron los artículos en idiomas otros idiomas y aquellos irrelevantes para los objetivos de la investigación. Luego se sintetizó la información recopilada y se presentaron los resultados.

Resultados

En el corazón de la investigación postcualitativa se encuentra una comprensión profunda de la multiplicidad y la fluidez de la realidad. A diferencia de los enfoques cualitativos que buscan estabilidad y generalización, la investigación postcualitativa rechaza las categorías y binarismos, proponiendo una realidad contextual, emergente y siempre cambiante (Barad, 2013; St. Pierre, 2011). Los teóricos postcualitativos desafían las estructuras convencionales y abrazan la naturaleza dinámica de la investigación, incorporando conceptos posthumanistas y neomaterialistas. Para adentrarse en la investigación postcualitativa en educación es esencial partir por resignificar tres conceptos interrelacionados: realidad-representación-subjetividad (Caetano-Silva et al., 2022; Deleuze y Guattari, 1988) lo que implica reconceptualizar la noción de investigador y de niño.

En relación con la realidad, resulta fundamental el concepto de *fenómeno* o *evento*. Según Barad (2003, 2007), la realidad es cambiante y plural y los fenómenos que la componen, como espontáneos instantes de realidad, emergen de la materialización de las intra-acciones entre agentes humanos y más-que-humanos. Estos coexisten de forma inseparable en los ensamblajes, afectándose entre sí en los fenómenos.

La investigación postcualitativa requiere que el investigador actúe como etnógrafo desde una perspectiva posthumana (Hackett, 2021). Para la recogida de datos se sirve fundamentalmente de entrevistas, la observación y la grabación audiovisual de diferentes espacios y momentos que se generan en propio proceso de investigación. La viñeta, como instrumento, permite capturar la instantánea sobre el fenómeno que se pretende analizar (Jackson y Mazzei, 2019). Para su construcción se requiere un discurso material, multimodal/multisensorial (Pink, 2008; Renold y Mellor, 2013), que presta atención, además de al lenguaje verbal, a todos los agentes enredados en el evento (humanos, no humanos, más-que-humanos: visuales, sonoros, olfativos, espaciotemporales, emocionales, culturales, etc.), y escapa de las limitaciones semióticas del discurso verbal (Deleuze y Guattari, 1988).

El investigador, al interesarse y observar, afecta al fenómeno y es parte inherente del mismo, por tanto, es también parte del instrumento en el proceso de co-construcción de los datos (Ehret, 2018). Para su análisis, la lectura difractiva pensando con la teoría (Jakson y Mazzei, 2008; 2012; 2019; Kuby y Rucker, 2019; Mazzei, 2014), permite

observar el fenómeno, y los agentes en él entrelazados, a través del prisma de las teorías posthumanas (Manning y Massumi, 2014).

En educación esto afecta directamente a la concepción de niño que deja de verse como sujeto/objeto de estudio para verse como fenómeno. El *niño posthumano* (Murris, 2016) es un agente enredado en múltiples eventos en cambio constante. Puesto que resulta imposible rastrear y analizar todos los eventos, no es posible determinar por qué un niño se comporta de una determinada manera. El niño posthumano no existe como entidad individual antes de sus intra-acciones en los distintos fenómenos en los que están involucrados multitud de agentes (el espacio-tiempo, los cuerpos, la cultura, el lenguaje, etc.), sino que emerge de estas (Murris, 2018). Por ello, la investigación postcualitativa carece de un método o diseño de investigación previo al evento (Caetano-Silva et al, 2022; Law, 2004; St. Pierre, 2015)

Discusión y conclusiones

La investigación postcualitativa nace de las limitaciones de las metodologías de investigación tradicionales (Denzin, 2013; Jackson y Mazzei, 2012; MacLure, 2011). Las críticas se pueden unificar bajo cuatro pilares fundamentales. En primer lugar, se reivindica la complejidad, diversidad y subjetividad de los fenómenos sociales. El empirismo dominante en la investigación educativa tradicional pretende establecer una verdad objetiva, cuyo valor investigador recae en que sea generalizable y replicable. Sin embargo, esta postura parece ignorar la mencionada complejidad de los eventos/fenómenos, que son únicos e irrepetibles en el espacio-tiempo y que constituyen una realidad múltiple y cambiante (Barad, 2013). En relación con esto, el segundo pilar aúna los cuestionamientos sobre la capacidad de la investigación tradicional para capturar y reflejar fielmente la realidad usando como herramienta de representación el discurso verbal, que es el resultado de los valores y la visión del mundo de una determinada una sociedad y, por lo tanto, impide plantear la realidad de forma ajena a dichos valores y visión (Lambert, 2011; Lecercle, 2002). Puesto que el investigador no puede desprenderse de su lengua ni su forma de comprender el mundo, la investigación postcualitativa plantea la necesidad de reconocer la posición, la voz y la responsabilidad del investigador y de los participantes -como partes inherentes al fenómeno- en la producción de conocimiento (Deleuze y Guattari, 1988; MacLure, 2013). El tercer pilar acoge críticas sobre la visión antropocentrista de la investigación tradicional, que ignora los afectos de los agentes no humanos y más que humanos en la construcción de los eventos, y se centra en el humano como elemento-sujeto/objeto central de la investigación. En este sentido se reivindica la figura del niño -posthumano- como fenómeno (Murris, 2016). El cuarto pilar tiene que ver con el carácter ético que la metodología postcualitativa asume como objetivo principal. Influenciado por las teorías postestructuralistas y postmodernas, se cuestionan las categorías, las identidades y las relaciones de poder que operan en la investigación y se propone en su lugar una visión más crítica, reflexiva y con mayor responsabilidad política y social.

En resumen, la investigación postcualitativa se inspira en las teorías posthumanas, los nuevos materialismos, los nuevos empiricismos y el giro afectivo, que proponen una nueva ontología, una nueva epistemología y una nueva ética para comprender y transformar las realidades educativas y sociales.

Impacto y transferencia

La investigación postcualitativa representa un enfoque innovador que vence las limitaciones de la investigación cualitativa, proporcionando nuevas formas de observar y analizar fenómenos que permiten llegar a conclusiones imposibles de alcanzar con los métodos convencionales. En contraste con ellos, este enfoque reconoce al investigador como parte del evento estudiado. La distinción clave del paradigma postcualitativo radica en su orientación posthumanista, que implica un giro en el foco: no se investiga un sujeto/objeto, sino un fenómeno en el que investigadores y otros agentes están enredados. Esta perspectiva tiene profundas implicaciones éticas y entienden “la investigación en educación como responsabilidad y compromiso” (Pacheco-Costa y Guzmán-Simón, 2022, p. 14); como una forma de activismo social (Caetano-Silva et al., 2022; Manning, 2016).

En definitiva, la investigación postcualitativa ofrece una perspectiva innovadora, reflexiva y ética. En ella se asume la multiplicidad de la realidad y la necesidad de acercarse a ella con una nueva sensibilidad investigadora y un nuevo sentir de lo que es y lo que implica investigar, adquiriendo el compromiso ético de contribuir con la investigación en el entorno que se investiga.

Referencias bibliográficas

Barad, K. (2003). Posthumanist peformativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Barad, K. (2013). Ma(r)king time: material entanglements and re-memberings: cutting together-apart. En P. R. Carlile, S. Nicolini, A. Langley, y H. Tsoudas (Eds.), *How matter matters. Objects, artifacts, and materiality in organization studies* (pp. 16-31). Oxford University Press.

Caetano-Silva, G., García-Jiménez, E. y Guzmán-Simón, F. (2022). De la investigación cualitativa a la investigación postcualitativa: alternativas a la crisis del dato. En A. Pacheco-Costa y F. Guzmán-Simón (Eds.), *Perspectivas de lo más-que-Humano en la Infancia*. (pp. 65-79) Editorial Síntesis.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Denzin, N. K. (2013). The death of data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, *13*(4), 353-356. https://doi.org/10.1177/1532708613487882

Denzin, N. K. y Giardina, M. D. (2016). *Qualitative Inquiry and the Conservative Challenge: Confronting Methodological Fundamentalism*. Taylor y Francis.

Ehret, C. (2018). Propositions from affect theory for feeling literacy through the event. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors y R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 563-580). Routledge.

Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud Virtual, 5*(1), 1-4. https://doi.org/10.22519/21455333.372

Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*, 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Sage Publications.

Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury Academic.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2023*). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitavia, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (Eds.) (2008) Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research. Routledge.

Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2019) Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. (pp. 1240-1275). Sage.

Kuby, C. R. y Rucker, T. G. (2019). Posthuman theory as a tool to explore literacy desirings: Sara-Taylor-iPad-Book becoming in Writers' Studio. En R. Burnett, M. Leander y C. Lewison (Eds.), *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood*. (pp. 242-254). Routledge.

Lambert, G. (2011). Expression. En C. J. Stivale (Ed.), *Gilles Deleuze. Key concepts* (pp. 33-43). Routledge.

Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. Routledge.

Lecercle, J. J. (2002). *Deleuze and language*. Palgrave MacMillan.

Letelier, L. M., Maríquez, J. y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metanálisis: ¿Son la mejor evidencia? *Rev Méd Chile, 133*, 246-249. https://doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015

MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, *17*(10), 997-1005. https://doi.org/10.1177/077800411423198

MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *26*(6), 658-667. https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755.

Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.

Manning, E. y Massumi, B. (2014). *Thought in the act: Passages in the ecology of experience.* University of Minnesota Press.

Murris, K. (2016). *The Posthuman child. Educational transformation through philosophy with picturebooks.* Routledge

Murris, K. y Reynolds, B. (2018) *A manifesto posthuman child: de/colonising childhood through reconfguring the human* [Video]. www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ.

Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. (Eds). (2022). *Perspectivas de lo más-que-Humano en la Infancia*. Editorial Síntesis.

Pink, S. (2008). An urban tour. The sensory sociality of ethnographic place-making. *Ethography, 9*(2), 175-196. https://doi.org/10.1177/1466138108089467

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., et al. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC Methods Programme*. ESRC

Renold, E. y Mellor, D. (2013). Deleuze and Guattari in the Nursery: To-wards an ethnographic multi-sensory mapping of gendered bodies and becomings. En R. Coleman y J. Ringrose, *Deleuze and research methodologies* (pp. 23-41). Edinburgh University Press.

St. Pierre, E. A. (2011). Post-qualitative research: The critique and the coming after. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 611-626). Sage Publications.

St. Pierre, E. A. (2015). Practices for the "new" in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. En N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-96). Routledge.

Cartografías difractivas: Una aproximación a la construcción de datos visuales

Sabina Reyes de las Casas[1]
Alejandra Pacheco-Costa[2]
Concepción Torres Begines[2]
[1]*Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España*
[2]*Universidad de Sevilla, España*
sabina.reyes@ulpgc.es

Resumen

La metodología postcualitativa propone la superación de lo lingüístico como medio privilegiado para la construcción de conocimiento y la integración del investigador dentro de la elaboración de los datos (MacLure, 2013a, 2013b). Partiendo de estos dos supuestos, en esta comunicación exploramos una construcción de datos de investigación basada en el uso de cartografías (Kuntz, 2019) y de la difracción (Barad, 2007), entendida como una manera de aproximarnos a la multiplicidad de capas que se superponen en un evento. En nuestra propuesta, cada una de las tres investigadoras presenta una lectura diferente de un mismo fenómeno en la que la manipulación subjetiva de lo visual complementa lo lingüístico. Cada difracción es analizada "pensando-con-la-teoría" (Jackson y Mazzei, 2023), por lo que permite la emergencia de lo inesperado y la construcción de conocimiento a partir de la relacionalidad de agentes humanos y más que humanos (niños, adultos, sensorialidad, materia y afectos). Nuestras conclusiones proponen una forma diferente de afrontar los eventos en educación infantil, con implicaciones que se relacionan de manera directa con la "crisis del dato" en la investigación postcualitativa.

Palabras clave: educación, metodología, datos de investigación.

Abstract

Post-qualitative methodologies propose the overcoming of linguistic ways of expression as the privileged medium for knowledge construction, and the integration of the researcher within the building of data (MacLure, 2013a, 2013b). Based on these two assumptions, in this paper we explore a construction of research data based on the use of cartographies (Kuntz, 2019) and diffraction (Barad, 2007), understood as a way of approaching the multiplicity of layers that overlap in an event. In our proposal, each of the three researchers presents a different reading of the same phenomenon in which the subjective manipulation of the visual complements the linguistic. Each diffraction is analysed "thinking-with-the-theory" (Jackson and Mazzei, 2023), which allows the emergence of the unexpected and the construction of knowledge from the relationality of human and more-than-human agents (children, adults, sensoriality, matter and affects). Our findings propose a different way of dealing with events in early childhood education, with implications that relate directly to the "crisis of the data" in post-qualitative research.

Keywords: education, methodology, research data.

Introducción

Esta investigación surge en el contexto del proyecto de investigación "Mejora de la Alfabetización Multimodal en la Infancia (3-8 Años): Desarrollo de un Modelo Integrador en Zonas con Necesidades de Transformación Social" (MATILDA), que se llevó a cabo en varios colegios de Educación Infantil en la ciudad de Sevilla (España). En una de las acciones de este proyecto se propuso un paseo etnográfico con niños de cinco años, su docente, algunas familias y parte del equipo de investigadores, entre quienes estábamos Concha, Sabina y Alejandra. La acción reconstruye las relaciones entre los niños y su barrio, situándolos como protagonistas de las historias y experiencias que se generan durante el paseo etnográfico. Durante el paseo, ellos actúan como anfitriones y son los encargados de presentar el barrio a los investigadores. Previamente, los investigadores co-diseñaron junto a las familias y las docentes el itinerario y las paradas que realizarían los alumnos durante la acción. El tiempo estimado para la realización de la actividad era de dos horas y media (de 10:00 a 12:30h). Una de las paradas del paseo era el parque cercano, donde los niños tendrían tiempo para desayunar.

Esta comunicación recoge una lectura difractiva del juego de los niños en torno a un tobogán en un parque infantil.

El concepto de difracción parte de la física (Barad, 2007) y se entiende como la descomposición del haz de luz. Aplicado a la investigación, las difracciones asumen la multiplicidad inherente en la realidad, y su análisis permite que afloren contextos, realidades e interpretaciones que habían permanecido ocultos hasta ahora. Las distintas capas que se superponen en las difracciones de nuestro estudio responden a la subjetividad de cada una de nosotras, que vuelca su propia experiencia de los parques y lugares de juego infantil, y forma parte del propio evento (MacLure, 2013a). Desde una perspectiva neomaterial, cada lectura atiende a las relacionalidad de la materia y los cuerpos de los niños, las cámaras, los sonidos, la temperatura, el tobogán o las sombras de los árboles (Pacheco-Costa y Guzmán-Simón, 2022). En este sentido, nuestra investigación aplica distintas conceptualizaciones sobre los espacios de juego como la propuesta por Linda Knight (2016, p. 14), atendiendo a los espacios de juego en la infancia como un espacio de "colisiones que incluyen lo más-que-humano lleno de encuentros diversos, afectivos y con movimiento, con una agencialidad pedagógica". El uso de "cartografías" busca integrar estas relacionalidades, tal y como proponen Knight (2016) con los "mapas ineficaces", o Tina Richardson (2017) con las "esquizocartografías" para analizar los entornos urbanos. En nuestro estudio, optamos por el térmico "cartografías" entendidas como un proceso que atiende a la investigación relacional, involucra a los investigadores y es indisoluble de una perspectiva ética sobre la investigación (Kuntz, 2019).

Método

La recogida de datos se llevó a cabo con cámaras de movimiento, cámaras de grabación de mano y grabadoras bajo la responsabilidad de los investigadores participantes en el paseo etnográfico, aunque también había cámaras que permitieron a los niños recoger imágenes y vídeos por sí mismos. Además, se tomaron fotografías del paseo y las investigadoras recogieron sus propias notas de campo (Ellingson y Sotirin, 2020). Desde el momento de inicio del proceso de escritura, estos materiales han sido revisitados en numerosas ocasiones, generándose una co-construcción de los datos (Kuby y Gutshall Rucker, 2016) en torno a los hechos acaecidos y dando lugar a nuevos planteamientos. Esta actividad constante de revisión de la documentación recogida ha llevado a las investigadoras a enredarse con los datos, estableciéndose relaciones de afecto e intensidad (Truman et al., 2021). A esta recogida de datos audiovisuales se une el entrelazamiento de las propias investigadoras con los sonidos, atmósferas o silencios, sus historias y subjetividades. En otras palabras, lo que las investigadoras escogemos o decimos, así como nuestras propias experiencias, pensamientos y vivencias, también forma parte del fenómeno analizado y del proceso de construcción de los datos (Peers, 2022). Esta manera de entender las relaciones entre los agentes se fundamenta en la idea de afecto (Dernikos et al., 2020), considerado como una fuerza relacional que vincula cuerpos más-que-humanos porosos y desposeídos de límites y contenciones. Las investigadoras afectan y son afectadas en este entrelazamiento, lo que provoca que no haya una única construcción de datos, sino tres.

En la construcción de los datos, consideramos que estos "no son nunca algo pre-existente, sino que llegan a ser en condiciones materiales particulares" (Bozalek y Kuby, 2022, p. 48). Asimismo, partimos de los presupuestos postcualitativos sobre la crisis del dato lingüístico (MacLure, 2013b), en el que lo verbal es incapaz de "representar" la complejidad y subjetividad de las acciones. En una búsqueda de formas que nos permitan dar forma a este evento más allá de lo representacional, hacemos uso de una cartografía positiva del espacio del parque (Kuntz, 2019). En esta cartografía se recogen las intra-acciones que tienen lugar entre los agentes humanos (adultos, niños) y más-que-humanos (tobogán, árboles, tierra) (Murris y Zhao, 2022). Esto implica que no solo existe el parque como espacio físico, sino también un espacio efímero que llega-a-ser en la intra-acción de niños, tobogán, parque o investigadoras, y que es el que nosotras cartografiamos. Por tanto, no hay una práctica discursiva previa, sino que se trata de un espacio relacional o dialógico (Kuby y Christ, 2018).

Resultados

Las tres cartografías construidas en el proceso de esta investigación parten de la Figura 1, y cada una se centra en diferentes aspectos no determinados de antemano, como la relación entre los adultos y los niños y estos con el espacio del parque (cartografía 1), la relacionalidad de los agentes más-que-humanos (cartografía 2), y las construcciones de la sensorialidad en el evento (cartografía 3). Cada una de las cartografías es entendida como una provocación para la emergencia de relaciones a la luz de teorías neomaterialistas y posthumanas, que nos ayudan a "pensar con la teoría" (Jackson y Mazzei, 2023). Así entendidas, las cartografías permiten lecturas múltiples y superpuestas de este evento.



Figura 1
La estructura del tobogán

Discusión y conclusiones

El uso de cartografías para realizar una lectura difractiva (Barad, 2007) nos ha permitido centrar nuestra atención en elementos que hubieran pasado desapercibidos de otra manera, como son la distribución del espacio y el lugar que ocupan los diferentes agentes humanos en él, abogando por una superación del binomio adulto/niño (cartografía 1), las relaciones que se establecen en base a las intra-acciones entre los agentes humanos y más-que humanos y que favorecen el surgimiento de nuevas realidades e itinerarios y usos imprevistos (cartografía 2) y la agencialidad de lo sensorial (sonidos, luces, texturas) en dichas intra-acciones (cartografía 3). En este proceso cuestionamos ideas sobre el rol de adultos y niños en los espacios de juego, la efectividad de las intencionalidades adultas sobre los espacios, y cómo lo más-que-humano actúa, afecta y es afectado, lo que implica que el parque es un espacio en continuo *becoming*. La metodología post-cualitativa aplicada, mediante la complementariedad de datos visuales y lingüísticos, la subjetividad y presencia de las investigadoras, y el reconocimiento de la multiplicidad de los eventos, se convierte en una manera innovadora que permite formas complejas de entender el mundo.

Impacto y transferencia

Este trabajo de investigación es parte del proyecto de I+D+i PID2019-104557GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ que busca el fortalecimiento de la alfabetización multimodal en centros educativos situados en zonas en desarrollo social. El objetivo de trabajar los parques como espacios alfabetizadores libres favorece aspectos como la igualdad, la atención a las diversas capacidades y circunstancias personales y sociales y el empoderamiento de los niños como creadores de nuevos significados a partir de su intra-acción con el espacio lúdico.

Referencias bibliográficas

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Boldt, G. M. y Leander, K. (2017). Becoming through 'the break': A post-human account of a child's play. *Journal of Early Childhood Literacy*, *17*(3), 409-425. https://doi.org/10.1177/1468798417712104

Bozalek, V. y Kuby, C. R. (2022). Data. En K. Murris (Ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 48-49). Routledge.

Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, S. D. y Niccolini, A. (Eds.) (2020). *Mapping the affective turn in Education. Theory, research and pedagogies*. Routledge.

Ellingson, L. L. y Sotirin, P. (2020) *Making data in qualitative research. Engagement, ethics, and entanglements*. Routledge.

Jackson, A. Y. y Mazzei, L. (2023). *Thinking with theory in qualitative research*. Routledge.

Knight, L. (2016). Playgrounds as sites of pedagogical encounters: Mapping material, affective, spatial, and pedagogical collisions. En N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman y Z. Zaliwska (Eds.), *Pedagogical matters. New materialisms and curriculum studies* (pp. 13-28). Perter Lang.

Kuby C. R. y Christ R. C. (2018). Productive aporias and inten(t/s)ionalities of paradigming: Spacetimematterings in an introductory qualitative research course. *Qualitative Inquiry, 24*(4), 293-304. https://doi.org/10.1177/1077800416684870

Kuby C. R. y Gutshall Rucker, T. (2016) *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press.

Kuntz, A. M. (2019). *Qualitative inquiry, cartography, and the promise of material change*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315173412

MacLure, M. (2013a). The wonder of data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 13*(4), 228-232. https://doi.org/10.1177/1532708613487863

MacLure, M. (2013b). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 26*(6), 658-667. https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755

Murris, K. y Zhao, W. (2022). Subject/Object. En Murris, K. (Ed.), *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (pp. 18-19). Routledge.

Pacheco-Costa, A. y Guzmán-Simón, F. (Eds.) (2022). *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia*. Síntesis.

Peers, J. (2022). Re-searching research. Troubling lines as a worlding practice. En K. Murris y V. Bozalek (Eds.), *In conversation with Karen Barad* (pp. 92-104). Routledge.

Richardson, T. (2017). Assembling the assemblage: Developing schizocartography in support of an urban semiology. *Humanities, 6*(3), 47. https://doi.org/10.3390/h6030047

Truman, S. E., Hackett, A., Pahl, K., McLean Davies, L. y Escott, H. (2021). The capaciousness of No: Affective refusals as literacy practices. *Reading Research Quarterly 56*(2), 223-236. https://doi.org/10.1002/rrq.306

De Reggio Emilia al posthumanismo: La construcción de datos sonoros para la documentación pedagógica[39]

Alejandra Pacheco-Costa[1]
María -Rosario Leal-Bonmati[1]
Concepción Torres Begines[1]
[1]*Universidad de Sevilla, España*
apacheco@us.es

Resumen

La investigación sobre alfabetización desde una perspectiva neomaterialista y posthumana atiende las relaciones y afectos que se establecen entre los cuerpos humanos y no humanos, en los que la etiqueta de "más-que-humanos" apela a una visión no jerárquica de la materia, sea esta de origen humano o no. Dichas relaciones se materializan en la infancia, entre otros, en movimientos, gestos, sonidos lingüísticos y no lingüísticos. Sin embargo, la investigación educativa suele basarse en datos visuales o audiovisuales, con una clara tendencia al oculocentrismo. En esta comunicación proponemos un análisis y reflexión partiendo de datos estrictamente auditivos, y exploramos las implicaciones que la ausencia de imagen tiene en la elaboración, presentación y análisis. Para ello, nos centramos en un evento en un aula de Educación Infantil en el que se superponen diferentes sonidos lingüísticos y no lingüísticos sin soporte visual, y mostramos cuáles son las estrategias implementadas por las investigadoras para construir el dato desde un enfoque postcualitativo. Nuestras conclusiones nos llevan no solo a reformular la manera en la que los niños se relacionan con el sonido, con el acto de escuchar y con el tiempo sino también las implicaciones en la concepción adulta de estas dimensiones en entornos educativos.

Palabras clave: Educación infantil; posthumanismo; alfabetización; sonido; metodología postcualitativa.

Abstract

Literacy research from a neo-materialist and post-human perspective attends to the relations and affects among human and non-human bodies, in which the label "more-than-human" appeals to a non-hierarchical view of matter, whether it is of human or non-human origin. Such relationships are materialised in childhood, among other ways, in movements, gestures, linguistic and non-linguistic sounds. However, educational research tends to be based primarily on visual or audiovisual data, with a clear tendency towards occulocentrism. In this paper we propose an analysis and reflection based on strictly auditory data, and we explore the implications that the absence of image has on the elaboration, presentation and analysis. To this aim we focus on an event in an early childhood education classroom, in which different layers of linguistic and non-linguistic sounds overlay without any visual support, and we show the strategies implemented by the researchers to construct the data from a post-qualitative approach. The conclusions of this analysis lead us not only to reformulate the way in which children relate to sound, listening and time, but also the implications for the adult conception of these dimensions in educational settings.

Keywords: Early childhood education; posthumanism; literacy; sound; postqualitative methods.

Introducción

La escucha es una actividad fundamental en algunos enfoques metodológicos de la educación infantil, como es el caso de la pedagogía de Reggio Emilia, donde se postula como una acción dinámica que implica escuchar y ser escuchado y donde docentes y alumnos se encuentran en un plano de igualdad (Rinaldi, 2019). Así, la pedagogía de la escucha es un proceso recíproco que apoya la labor de los docentes, en el que tanto niños como adultos co-analizan las acciones del aula recogidas en la documentación pedagógica. Desde el punto de vista de las relaciones entre estos, la documentación pedagógica es el fundamento para escuchar a los niños en un plano de igualdad (Davies, 2014), donde se eliminan los prejuicios adultos sobre lo que se espera escuchar (Yoon y Templeton, 2019).

La documentación pedagógica de Reggio Emilia pone el foco en los "cien lenguajes" de la infancia, otorgando un valor preeminente a la comunicación que los niños establecen no solamente a través de la expresión lingüística,

39 Esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del proyecto I+D+i Mejora de la Alfabetización Multimodal en la Infancia (3-8 Años): Desarrollo de un Modelo Integrador en Zonas con Necesidades de Transformación Social [MATILDA] (PID2019-104557GB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

sino también de una multitud de formas que incluyen el arte, el cuerpo o la relación con los espacios. Estos lenguajes se entretejen en la manera de construir conocimiento de los niños, de una forma holística e inesperada (Cagliari et al., 2018).

La visión posthumana de la infancia profundiza en esta igualdad entre niños y adultos, donde los primeros dejan de considerarse como sujetos incapaces, a la espera de adquirir las habilidades que les permitirán ingresar en el mundo adulto (Murris, 2016). Se elimina así el dualismo adulto/niño, generando una visión de la infancia en la que se entienden y se crean mundos que no tienen un modelo previo en los adultos. Así, Lenz Taguchi (2010), en su relectura de la pedagogía de Reggio Emilia desde el posthumanismo, propone que la escucha vaya más allá de la decisión adulta sobre lo que debe ser aprendido.

El posthumanismo también trasciende los cien lenguajes de la infancia de Reggio Emilia al afirmar que los niños utilizan su cuerpo no solamente para comunicar, sino que en sus intra-acciones con la materia (Barad, 2007) se construyen mundos donde lo humano es un cuerpo material más (Lenz Taguchi, 2010), pero no la única causa o consecuencia de las acciones. El posthumanismo también profundiza en la idea del aprendizaje holístico e impredecible de Reggio Emilia cuando rechaza la linealidad de los aprendizajes y la generación de "cadenas" que los secuencian y organizan como una secuencia cronológica en la que un paso lleva al siguiente (Hackett, 2021). En esta consideración no lineal del aprendizaje juegan un papel esencial los deseos y los afectos que, entendidos de una manera relacional (Dernikos et al., 2020), vinculan a cuerpos que se afectan y son afectados de una manera recíproca. El sonido ejerce un poder fundamental en estos afectos (Gallagher, 2016) que en ocasiones contradice el control que se ejerce sobre el sonido (Thiel y Dernikos, 2020) y el cuerpo (Kirby, 2019) en el ámbito escolar.

Método

El evento del que partimos en esta comunicación tiene lugar en un aula de 5 años en un colegio del sur de España. Durante dos años, el equipo de investigadoras ha estado trabajando con los niños y han desarrollado varias acciones en el aula y fuera de ella. En el desarrollo de una de estas acciones estuvo presente un equipo de Radio Nacional de España que grabó en audio el relato del evento y entrevistó a niños, profesoras, otros docentes y miembros del equipo de investigación. Dicha grabación se editó y difundió en forma de pódcast, y varios días después, Ester, la profesora de la clase participante en el proyecto, lo presentó en clase.

La recogida de datos fue llevada a cabo con la aplicación "grabadora de voz fácil" desde un móvil Android, el 10 de marzo de 2023. Los niños se encontraban sentados en círculo, como suele ser habitual en la asamblea, y el móvil se situó a nivel de suelo, buscando recoger los datos sonoros con cierta calidad. Esa grabación ha sido la referencia para el tratamiento y organización de los datos, tomándola como base para la temporalización y dándole un peso específico sobre la grabación profesional del pódcast. A este se ha acudido para recoger y plasmar el contenido al que los niños hacen referencia en sus intervenciones. La escasa calidad de la grabación recogida con el teléfono móvil hace que se pierdan sonidos alejados en el espacio, pero también proporciona una captación del sonido lo más cercana posible a las investigadoras, de tal manera que este dato auditivo no es una "representación" de lo que sucede en el aula, sino un dato mucho más cercano que se construye desde la propia posición de los investigadores (MacLure, 2013).

Resultados

Una parte de los resultados de esta investigación es la propia generación de estrategias de análisis a partir de datos auditivos. En este sentido, nuestras estrategias incluyen la transcripción (Tabla 1) de los sonidos del aula diferenciando entre pódcast (columna de la izquierda) y sonidos presentes en el aula (columna de la derecha), entre los que se incluyen las intervenciones lingüísticas de los niños y de los adultos (profesora e investigadora), además de los sonidos no lingüísticos como murmullos, risas y movimiento de muebles. Se ha intentado reflejar de manera paralela la sucesión de los sonidos, planteando una temporalización centrada en los tiempos del aula que encaja, siempre que es posible, con el tiempo de reproducción del pódcast. Cada uno de los cortes del pódcast por parte de la docente se han presentado con una línea horizontal. Estos tiempos de "silencio" del pódcast tienen como respuesta en ciertas ocasiones la continuación de la intervención de los agentes implicados en el espacio del aula, razón por la cual a veces hay espacios en blanco. En algunas ocasiones se ha vuelto atrás sobre la grabación del pódcast, repitiéndose en una ocasión el mismo texto. En la columna derecha aparecen espacios en blanco correspondientes a los momentos de escucha en el aula. Esto no conlleva que sean momentos de silencio, sino de ausencia de discurso verbal estructurado, estando presentes murmullos, risas y otros sonidos.

Tabla 1

Transcripción del pódcast y de los sonidos del aula (selección)

0:35 *Cabecera del programa* En Primera Persona con Sandra Camps. 0:38 Fernando: pero totalmente, con total libertad. Ellos han cogido un globo, por ejemplo, lo han hinchado y se han puesto a jugar; y otros ahí ves que querían hacer materiales con una historia que se llama *El charco del rey Olaf*... que es sobre la nieve y tal...	0:35 *Sonidos en aula* 0:41 Iván: Eh, ese es Fernando. 0:42 Roberto: ¡Fernando! 0:45 Eva: pero escuchamos. 0:48 Iván: Lo de la universidad. 0:51 Iván: El de la voz que he escuchao.

De manera paralela, hemos elaborado un diagrama (Figura 1) en el que se presentan sobre una línea temporal: 1) los bloques temáticos del pódcast (cuadrados con línea negra), 2) las intervenciones de los niños (bocadillo con línea azul), 3) las intervenciones de la docente (bocadillo con línea naranja), y 4) los sonidos no-lingüísticos que se producen en el aula (con línea en color verde).

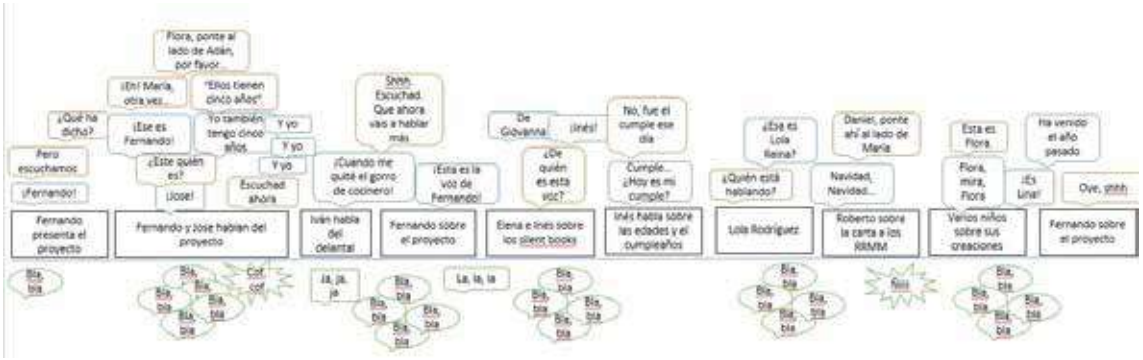


Figura 1

Diagrama de las intervenciones

Discusión y conclusiones

La escucha del pódcast en el aula emerge como un enredo (*entanglement*) que involucra a los niños, los adultos, la profesora, el aula misma, el equipo de sonido, el suelo en el que se sientan los niños y el silencio y sonido que se entretejen a su alrededor. Nuestro análisis siegue una perspectiva neomaterialista y por tanto pone el foco en los que el sonido *hace.* El pódcast, como grabación, es una materia vibrante (Bennett 2010) que afecta a los niños, y que se reconfigura al ser afectado por ellos (Massumi, 2015). Los silencios y las intervenciones de los niños materializan afectos en las que ellos son afectados por el pódcast, por los silencios, por los sonidos de sus compañeros y por el generado en el aula. En este proceso el pódcast también es afectado por los niños, que actualizan, reconceptualizan y proveen de nuevos significados al pódcast y al acto mismo de sentarse y escucharlo en la clase. De este modo, la grabación no es una materia inerte, sino que emerge como un agente en las relaciones que se entrelazan en el enredo del aula.

Nuestra discusión aborda también el papel de la ruptura de la linealidad de la escucha que se produce en el evento, y que se contiene tanto en el diagrama como en la transcripción. El uso de estas herramientas nos permite reflexionar acerca de la necesidad de construir datos con apoyo visual, entendidos como un complemento de lo auditivo, y sobre las implicaciones que tiene "cerrar los ojos" y focalizar nuestra atención en el sonido. Los afectos, agencialidades y rupturas de la linealidad de la escucha que emergen en este análisis nos llevan a cuestionar las intencionalidades adultas sobre la escucha en entornos educativos formales y no formales, que desatienden las particularidades de la escucha en la infancia.

Impacto y transferencia

Este trabajo de investigación es parte del proyecto MATILDA (I+D+i PID2019-104557GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/) en el que se busca el empoderamiento de los niños como creadores de contenidos y responsables de su propio proceso alfabetizador. En el caso del presente trabajo, nos hemos centrado en la participación conjunta de los niños y los adultos como co-constructores del conocimiento y responsables de la creación de nuevos contenidos y significados que favorecen a su aprendizaje y su autonomía, así como el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento creativo. A esto se añade que el proyecto se realiza en un centro en una zona en desarrollo social, con lo que se hace necesaria esta puesta en valor del individuo para su integración, desarrollo social y académico.

Referencias bibliográficas

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter. A political ecology of things*. Duke University Press.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (Eds.). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia. Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993*. Morata.

Davies, B. (2014). *Listening to children. Being and becoming*. Routledge.

Dernikos, B. P., Lesko, N., McCall, S. D. y Niccolini, A. (Eds.) (2020). *Mapping the affective turn in Education. Theory, research and pedagogies*. Routledge.

Gallagher, M. (2016). Sound as affect: Difference, power and spatiality. *Emotion, Space and Society*, *20*, 42-48. https://doi.org/10.1177/0309132516652952

Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury.

Kirby, P. (2020). Marshmallow claps and frozen children: sitting on the carpet in the modern 'on-task' primary classroom. *Pedagogy, Culture y Society, 28*(3), 445-461. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1650390

Lenz Taguchi, H.L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.

MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 26*(6), 658-667. https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755

Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Polity Press.

Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge.

Rinaldi, C. (2019). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender: discurso e intervenciones 1984-2016*. Morata.

Thiel, J. J. y Dernikos, B. P. (2020). Refusals, re-turns, and retheorizations of affective literacies: A thrice-told data tale. *Journal of Literacy Research*, *52*(4), 482-506. https://doi.org/10.1177/1086296X20966317

Yoon, H. S. y Templeton, T. N. (2019). The practice of listening to children: The challenges of hearing children out in an adult-regulated world. *Harvard Educational Review*, *89*(1), 55-84.

¿Por qué la investigación postcualitativa es una investigación justa, equitativa y ética?[40]

Fernando Guzmán-Simón [1]
Eduardo García-Jiménez [1]
[1]*Universidad de Sevilla, España*
fernandoguzman@us.es

Resumen

La investigación cualitativa se enfrenta a una crisis relacionada con la manera en que se representan las voces de los participantes y cómo esta investigación asume un sentido ético. Esta reflexión nos lleva a la crisis del dato en la investigación cualitativa y evidencia una injusticia epistemológica cuando realizamos investigación educativa. A su vez, la crisis del dato nos obliga a repensar ciertas cuestiones sobre el papel del discurso verbal en la investigación y si las estrategias habituales de la investigación cualitativa son capaces de eliminar el sesgo hacia una perspectiva adultocéntrica y humana de la indagación en la infancia y adolescencia. En conclusión, esta comunicación repiensa el papel del investigador en la indagación postcualitativa y apunta distintas líneas que pueden ayudar a construir una investigación ética y superar la crisis del dato en la investigación cualitativa.

Palabras clave: investigación cualitativa; datos; ética

Abstract

Qualitative research is facing a crisis related to the way in which the voices of participants are represented and how this research assumes an ethical sense. This reflection leads us to the crisis of data in qualitative research and reveals an epistemological injustice when we conduct educational research. In turn, the crisis of data forces us to rethink certain questions about the role of verbal discourse in research and whether the usual strategies of qualitative research are capable of eliminating the bias towards an adult-centred and human perspective of inquiry in childhood and adolescence. In conclusion, this paper rethinks the role of the researcher in post-qualitative research and points to different lines that can help to build ethical research and overcome the crisis of data in qualitative research.

Keywords: qualitative research; data; ethic

Introducción

Esta comunicación parte de la crítica a los planteamientos de la pedagogía de la multialfabetización y ahonda en la reflexión sobre los planteamientos discursivos basados en elementos no-representacionales. La perspectiva neomaterialista y posthumana subraya la relación del evento y las prácticas discursiva-materiales en la investigación educativa. Estas son creadas a través del cuerpo y las intra-acciones que se establecen con los objetos, los espacios, los movimientos o los sonidos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje en la infancia y adolescencia posee un carácter relacional, no-lineal y emergente. Estas relaciones nacen del afecto y la intensidad del instante, donde los niños y adolescentes crean mundos a través de sus experiencias con otros cuerpos. En esta comunicación, se analiza cómo la perspectiva posthumana y neomaterialista sobre la alfabetización ha generado un nuevo concepto de investigación postcualitativa basado en la capacidad de crear nuevos significados (Mazzei y Jackson, 2024). Este enfoque, a su vez, incorpora una visión alternativa sobre la ética en la investigación.

La ética de investigación, desde una perspectiva posthumana, neomaterialista y postfeminista crítica, nos advierte de las distintas formas en las que somos "injustos" en la investigación (Murris, 2021). Esta injusticia tiene varias ramificaciones que afectan a cómo los investigadores desarrollan la investigación y toman en cuenta las voces de los

40 Esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del proyecto I+D+i *Mejora de la Alfabetización Multimodal en la Infancia (3-8 Años): Desarrollo de un Modelo Integrador en Zonas con Necesidades de Transformación Social* [MATILDA] (PID2019-104557GB-I00) financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

participantes. Desde esta perspectiva, la investigación deviene en una injusticia epistémica (Fricker, 2007), cuando se dan por supuestos elementos clave como el lenguaje que usamos, los instrumentos con los que recogemos los datos y la manera en que los analizamos (Langford, 2019). Esta ética postcualitativa desenfoca lo humano en la investigación y lo reorienta hacia las relaciones entre humanos y más-que-humanos (Davies, 2014a). Esto conlleva repensar qué y quiénes importan en nuestra investigación y permite "volvernos responsables por lo que aprendemos a ver" (Haraway, 1988, p. 583).

Metodología

La búsqueda de esta "justicia epistémica" nos hace replantearnos en la investigación postcualitativa cómo "representamos" la voz. Esto ha llevado a que "(…) la voz permanece cerca de lo verdadero y lo real, y debido a esta proximidad, se ha convertido casi en el espejo del alma, la esencia del yo. Los investigadores cualitativos han sido entrenados para privilegiar esta voz, para 'liberar' la voz auténtica de cualquier otra cosa que le impida llegar a existir, de relatar la verdad sobre uno mismo" (Mazzei y Jackson, 2009, p. 1). De hecho, la investigación cualitativa plantea las siguientes falacias:

1. Que las voces hablen por sí mismas (Jackson, 2003).
2. Que los informes de investigación incorporen varias voces (participantes) y ocultar la voz del investigador (Guba y Lincoln, 2005).
3. Que la credibilidad (validez interna) de la investigación cualitativa (Riege, 2003) está amenazada por aquellos factores que encubren una situación en la investigación y este riesgo se evita con las estrategias siguientes:
    a. Trabajo en periodos largos de tiempo.
    b. Observación continua.
    c. Triangulación de fuentes y técnicas de recogida de datos.
    d. Cotejo en las opiniones de los participantes.
    e. Incorporación de abundante material referencial.

Todos estos elementos de la investigación cualitativa están basados en el discurso verbal y esto supone asumir la reproducción de una manera de construir el mundo (Deleuze y Guattari, 1988) y evidenciar el papel del investigador como "constructor del dato". Estos dos elementos nos llevan a formular las siguientes preguntas:

1. ¿Quién decide qué palabras exactamente deben tenerse en cuenta en la investigación y cuáles no?
2. ¿A quién se escuchó y cómo lo escuchó?
3. ¿Cómo se transforman y son "ficcionalizadas" las voces en nuestra investigación?
4. ¿A qué intereses sirven estas voces cuando son incorporadas en nuestro discurso de investigación?

Todas estas cuestiones nos ayudan a reflexionar sobre el sesgo en la investigación cualitativa y el uso injusto de la voz de los participantes, que es subordinada a los intereses del investigador. El privilegio de la voz en la investigación cualitativa positivista (basado en evidencias) supone que representa la verdad y refleja el significado de una experiencia. En cambio, la voz en el Postestructuralismo aparece siempre ligada a la agencialidad humana que produce significados que son inestables e impensados con anterioridad. Por último, la voz en la investigación postcualitativa atiende a voces de humanos y no-humanos, donde la agencialidad no sólo está en la relación sujeto-objeto, sino en la relación horizontal entre/a través de los cuerpos. Desde una perspectiva actual, nuestra investigación promueve el pensamiento de una voz que no quede reducida a las pretensiones de la evidencia. En este proyecto de investigación, "(…) prestaría atención a características tales como la risa, la mímica, la burla, el silencio, el tartamudeo, las lágrimas, la astucia, la timidez, los gritos, las bromas, las mentiras, la irrelevancia, la parcialidad, la incoherencia, la inseguridad, las máscaras, los falsos comienzos, los falsos 'frentes' y memorias defectuosas […] sino como recursos desconcertantes para el logro de una voz 'auténticamente' disimuladora" (MacLure, 2009). La incorporación de estas voces silenciadas en la investigación cualitativa supone la búsqueda de una investigación ética y responsable, en el que el investigador se comprometa personalmente con la investigación y donde los participantes importen (Mazzei, 2009).

En consecuencia, la construcción de los datos en nuestra investigación fue realizada a través de diferentes fuentes como notas de campo, fotografías, vídeos y audios obtenidos en las actividades de la escuela (Ellingson y Sotirin, 2020). Estos elementos fueron revisados como un fenómeno en su conjunto (Guillion, 2018) y co-construidos por los investigadores como parte del mismo proceso de la investigación (Kuby y Rucker, 2016). Estos datos no son considerados como algo pasivo, sino que conforman un enredamiento con los investigadores y asumen un carácter dinámico y difractivo (Ellingson y Sotirin, 2020). La revisión de la documentación recogida nos condujo a seleccionar varios fenómenos y, de la misma manera, fuimos atraídos por él (Koro-Ljungberg, 2013). Desde entonces, hemos revisitado estos momentos para incorporar en la viñeta no sólo aspectos verbales o visuales, sino aquellos afectos y relaciones de intensidad que fueron generados por los agentes participantes en el fenómeno (Truman et al., 2021).

El análisis de datos del proyecto MATILDA ha venido orientado por los propios planteamientos del marco teórico dibujado en el apartado anterior. Esta investigación parte de la propuesta de Jackson y Mazzei (2019: 1244): "what counts as knowledge and reality, and how researchers produce (and are produced) by research practices". Nuestra lectura con la teoría de la viñeta (Jackson y Mazzei, 2023) acerca al investigador a las prácticas discursivo-materiales (Barad, 2007) no pensadas con anterioridad y que emergen como relaciones y afectos en/entre/a través de los agentes humanos y más-que-humanos (Hackett, 2021).

Conclusiones parciales

La ética de la investigación postcualitativa plantea un acercamiento a la investigación educativa más justa, desde la ética ontoepistemológica que propone Murris (2016), asumiendo una nueva forma de conocer la infancia y la adolescencia, de ser con el niño y el adolescente y abordar una investigación educativa de manera responsable que desemboque en planteamientos educativos más justos. Por ello, repensar la investigación educativa es importante para transformar la Sociedad en un entorno justo y equitativo.

Del mismo modo, el investigador debe ser consciente que el proceso de investigación transforma la realidad que investiga. Por esta razón, el papel que juega el investigador no puede ser el de una posición de poder, sino aquel que se convierte en un agente (igual que cualquier otro) en el proceso de investigación (Dernikos et al., 2020). La investigación se convierte en un proceso colaborativo donde el conocimiento es construido a través del encuentro basado en el afecto. En la investigación educativa postcualitativa, el investigador, los niños y el profesorado son invitados a construir el conocimiento juntos, evitando las estructuras de poder marcadas por los binarismos adulto/niño e investigador/investigado.

En consecuencia, la investigación educativa postcualitativa está basada en los encuentros fortuitos e inesperados. La construcción de mundos en la infancia y en la adolescencia deben marcar una nueva pauta de la investigación, donde agentes materiales (humanos y más-que-humanos) se relacionan para construir un conocimiento nuevo. En definitiva, nosotros buscamos en la investigación educativa la manera de superar lo que Murris (2016) ha definido como "injusticia ontoepistemológica"; es decir, "la discriminación estructural y sistémica de los niños, en particular como conocedores" (p. 35) que limita la creatividad de los niños y adolescentes, y no permite que conozcamos dimensiones del aprendizaje inesperadas. Una ética de la construcción de mundos (Bozalek, 2021) implica descentrar la perspectiva humanista hacia una más-que-humana (véase Malone, 2019), convirtiéndose en un "proyecto político" (Hackett, 2021) donde la investigación educativa adopta una profunda responsabilidad (Bozalek, 2021) orientada hacia una forma de activismo ético-onto-epistemológico relacional que describió Barad (2007).

Referencias bibliográficas

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and* meaning. Duke University Press.

Bozalek, V. (2021). Rendering each other capable: Doing response-able research responsibly. En K. Murris (ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines* (pp. 135-149). Routledge

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Ellingson. L. L. y Sotirin, P. (2020). *Making Data in Qualitative Research: Engagement, Ethics, and Entanglements*. Routledge

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Guillion, J. S. (2018). *Diffractive Ethnography: Social Sciences and the Ontological Turn*. Routledge.

Guba. E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. L. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 193-215). Sage.

Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575-599. https://doi.org/3178066

Jackson, A. Y. (2003). Rhizovocality. *Qualitative Studies in Education, 16*(5), 693-710. https://doi.org/10.1080/0951839032000142968

Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2023). *Thinking with theory in qualitative research*. Routledge.

Koro-Ljungberg, M. (2013). 'Data' as vital illusion. *Cultural Studies↔Critical Methodologies 13*(4), 274–278. https://doi.org/10.1177/1532708613487873

Kuby, C. R. y Gustshall Rucker, T. (2016). *Go Be a Writer! Expanding the Curricular Boundaries of Literacy Learning with Children*. Teachers College Press.

Langford, R. (2019). *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice: Possibilities and dangers*. Bloomsbury Academic.

MacLure, M. (2009). Broken voices, drity workds: on the productive insufficiency of voice. En A. Y. Jackson y L. A. Mazzei (Eds.), *Voice in Qualitative Inquiry. Challenging conventional, interpretive, and critical conception in qualitative research* (pp. 97-114). Routledge.

Malone, K. (2019). Worlding with Kin: Diffracting childfish sensorial ecological encounters through moving image. *Video Journal of Education and Pedagogies, 4*, 69–80. https://doi.org/10.1163/23644583-00401011

Mazzei, L. A. (2009). An impossibly full voice. En A.Y. Jackson y L.A. Mazzei (Eds.), *Voice in Qualitative Inquiry. Challenging conventional, interpretive, and critical conception in qualitative research* (pp. 45-62). Routledge.

Mazzei, L. A. y Jackson, A. Y. (2009). Introduction. The limit of voice. En A.Y. Jackson y L.A. Mazzei (Eds.), *Voice in Qualitative Inquiry. Challenging conventional, interpretive, and critical conception in qualitative research* (pp. 1-14). Routledge.

Mazzei, L. A. y Jackson, A. Y. (Eds.) (2024). *Postfoundational approaches to qualitative inquiry*. Routledge.

Murris, K. (2016). *Posthuman child*. Routledge.

Murris, K. (2021). The 'missing peoples' of critical posthumanism and new materialism. En K. Murris (Ed.), *Navigating the Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Terrain across Disciplines: An Introductory Guide* (pp. 62-84). Routledge.

Riege, A. M. (2003). Validity and reliability tests in case study research: a literature review with !hands-on" applications for each research phase. *Qualitative Market Research: An International Journal, 6*(2), 75-86. https://doi.org/10.1108/13522750310470055

Truman, S. E., Hackett, A., Pahl, K., McLean Davies. L., Escott, H. (2021). The capaciousness of no: Affective refusals as literacy practices. *Reading Research Quarterly, 56*(2), 223–236. https://doi.org/10.1002/rrq.306

SIMPOSIO

Necesidades, experiencias e innovaciones en torno al aprendizaje de metodologías de investigación

Mariona Portell [1]
Carla Quesada-Pallarès [1]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
carla.quesada@uab.cat

Resumen simposio

El aprendizaje de metodologías de investigación es esencial para un futuro profesional competente en el diseño, ejecución y evaluación de acciones educativas basadas en la mejor evidencia científica disponible. La investigación dirigida a optimizar este proceso de aprendizaje debe abordar la creciente complejidad de los entornos educativos, así como la interacción entre aspectos metodológico-conceptuales y avances tecnológicos que, a un ritmo vertiginoso, brindan nuevas oportunidades, al mismo tiempo que fuerzan a replantear taxonomías rígidas sobre cómo deben diseñarse las investigaciones. En este contexto, la docencia universitaria en metodología de investigación se enfrenta a renovadas y nuevas cuestiones. El objetivo de este simposio es presentar cuatro aproximaciones a esta problemática que emanan de la colaboración entre la RT-6 ForMiEdu de AIDIPE, centrada en la formación y metodologías en investigación educativa, con el grupo de investigación GRID de la Generalitat de Catalunya (SGR) versado en la fundamentación de la metodología observacional como aproximación de método mixto. Además, GRID aporta una extensa trayectoria en el desarrollo conceptual y tecnológico aplicado a la innovación en el diseño de investigación en diferentes ámbitos, entre ellos, la educación.

La primera comunicación delimita el concepto de competencia investigadora y aporta una revisión de las necesidades metodológicas, y de actuación, que requiere el alumnado de Ciencias de la Educación con la finalidad de optimizar dicha competencia. La segunda aporta evidencia sobre un plan de acción para dar respuesta a algunas de las necesidades revisadas, analizando los beneficios de una implementación de la pedagogía "Construcción del Conocimiento", una propuesta socio-constructivista encaminada a fomentar que el alumnado cuestione, indague, dialogue y construya colaborativamente conocimientos. La tercera presenta desarrollos tecnológicos con gran potencial para el aprendizaje de metodología observacional: LINCE Plus y LINCE App. Además del interés que tiene el software en sí, esta comunicación ayuda también a ilustrar los beneficios derivados de hibridar la innovación metodológica con la tecnológica. Finalmente, la cuarta comunicación nos aproxima al contexto innovador de la pedagogía hospitalaria y despliega una reflexión de los grandes retos que debe afrontar el aprendizaje de metodologías de investigación en este contexto.

De esta forma, el simposio se aproxima a tres de los dominios desde los que se puede analizar la complejidad del aprendizaje de metodologías de investigación en educación superior: el nivel formativo, el grado de soporte tecnológico específico, y el nivel de multidisciplinariedad del contexto de aplicación. La discusión general tiene la intención de ofrecer ideas para futuras investigaciones dentro de las líneas presentadas, que aborden nuevos desafíos que la sostenibilidad seguirá planteando a la investigación e innovación educativa.

Palabras clave: Educación, Metodología, Software de código abierto, Innovación científica.

Abstract

Needs, experiences, and innovations regarding the learning of research methodologies. Learning research methodologies is essential for a competent professional future in the design, execution, and evaluation of educational actions based on the best available scientific evidence. Research aimed at optimizing this learning

process must address the increasing complexity of educational environments, as well as the interaction between methodological-conceptual aspects and technological advances, which, swiftly, provide new opportunities while forcing to rethink rigid taxonomies on how research should be designed. In this context, university teaching in research methodology faces renewed and new questions. The aim of this symposium is to present four approaches to this issue stemming from the collaboration between the AIDIPE's RT-6 ForMiEdu, focused on training and methodologies in educational research, with the GRID research group of the Generalitat de Catalunya (SGR) versed in the foundation of observational methodology as a mixed methods approach. Additionally, GRID brings extensive experience in conceptual and technological development applied to innovation in research design in various fields, including education.

The first paper outlines the concept of research competence and reviews the methodological and practical requirements necessary for Educational Science students to enhance this competence. The second paper provides evidence on an action plan to address some of the reviewed needs, analysing the benefits of implementing the "Knowledge Construction" pedagogy, a socio-constructivist proposal aimed at encouraging students to question, inquire, dialogue, and collaboratively build knowledge. The third paper presents technological developments with great potential for learning observational methodology: LINCE Plus and LINCE App. In addition to the interest of the software itself, this paper also helps illustrating the benefits derived from hybridizing methodological innovation with technology. Finally, the fourth paper brings us closer to the innovative context of hospital pedagogy and presents a reflection on the major challenges that learning research methodologies must face in this context.

In this way, the symposium approaches three domains from which the complexity of learning research methodologies in higher education can be analysed: the academic level, the degree of specific technological support, and the multidisciplinary level of the application context. The general discussion is planned to offer ideas for future research within the presented lines, addressing new challenges that sustainability will continue to pose to educational research and innovation.

Keywords: Education, Methodology, Open-source software, Scientific innovations.

Necesidades de formación para optimizar la competencia investigadora de los estudiantes de Ciencias de la Educación

J. Reinaldo Martínez-Fernández [1, 41*]
Carla Quesada-Pallarès [1 *]
Angelina Sánchez Martí [1]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
Josereinaldo.martinez@uab.cat

Introducción

La competencia investigadora es una competencia esencial en la enseñanza superior por su impacto en la adquisición y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo; y por su relación con los resultados académicos exitosos (Benites & Cruz, 2023). Además, en el caso de las Ciencias de la Educación, se define como una competencia clave para la comprensión y la utilización de la evidencia científica en el diseño de las acciones educativas. Recientemente, Sandoval-Henríquez y Sáez Delgado (2023) en una revisión sistemática, que abarca de 2013 a 2022, seleccionan 32 artículos de impacto, a partir de los cuales concluyen que el alumnado universitario presenta deficiencias en habilidades de revisión de la literatura, metodológicas y de comunicación de resultados. Por otro lado, la propuesta de modificación de los programas de estudio de los grados de educación otorga más peso a la competencia investigadora en los futuros profesionales de la educación. Por ejemplo, en el grado de educación primaria se dedica un mayor número de créditos a la formación en investigación educativa para dotar de herramientas y habilidades en la observación sistemática y evaluación de innovaciones educativas en el aula que deberían ser implementadas por el o la docente. Así, y partiendo de la relevancia del conocimiento científico para la mejora de las sociedades actuales, y futuras, en esta comunicación nos planteamos como objetivo: resumir las necesidades metodológicas, y de actuación, que requieren los estudiantes de Ciencias de la Educación con la finalidad de optimizar su competencia investigadora.

Método

El estudio se basa en la revisión meta-analítica del monográfico *Teaching and Learning Research Methods: Fostering Research Competence Among Students* publicado, entre 2021 y 2022, en *Frontiers in Education* y *Frontiers in Psychology*. Se parte de que la competencia investigadora es esencial en la enseñanza superior, por su impacto en el razonamiento científico y la comprensión de la realidad sobre la base de la evidencia científica. Se revisan siete artículos que abordan la temática, se analiza críticamente el contenido de cada uno de ellos, los datos obtenidos y las conclusiones extraídas. Sobre la base del conjunto de conclusiones, se detectan necesidades metodológicas y de actuación.

Resultados

En el conjunto de los siete artículos revisados, se detecta la falta de formación para que el profesorado puede ayudar al alumnado a desarrollar la competencia investigadora. En este sentido, Böttcher-Oschmann et al. (2021) destacan la utilización de la enseñanza basada en investigación para el fomento de la práctica basada en la evidencia, lo que supone no únicamente el desarrollo de la competencia investigadora como tal, sino también que el alumnado aplique dicha competencia en su práctica educativa. Asimismo, Froehlich et al. (2021) destacan el uso del aprendizaje servicio y el vídeo-feedback (Froehlich & Guias, 2021) para apoyar el compromiso y el aprendizaje significativo de la investigación científica, destacando que los proyectos contextualizados en situaciones reales permiten al estudiantado acercarse a las necesidades reales que un educador o una educadora puede encontrarse. Sin embargo, Randazzo et al. (2021) hallan que la enseñanza tradicional genera mayor confianza en comparación

41 *Agradecimiento: Departamento de Investigación y Universidades de la Generalitat de Catalunya al Grupo de investigación e innovación en diseños (GRID). Tecnología y aplicación multimedia y digital a los diseños observacionales (Código: 2021 SGR 00718) y al Observatorio Internacional en Pedagogía Hospitalaria (OBI-PH, UB).

con las estrategias de enseñanza más innovadoras, sobre todo en relación con la percepción que el aprendizaje basado en proyectos genera más carga de trabajo y mayor dificultad que la enseñanza tradicional. De aquí, se deriva como necesidad metodológica que el alumnado incremente su autoeficacia y la autorregulación en relación con la utilización del aprendizaje basado en proyectos.

Salmento et al. (2021) ponen el énfasis en la concepción de teoría científica, pues hallaron que sólo la mitad del alumnado de cuarto y quinto curso demostró tener concepciones científicas, y de éste, una quinta parte fue capaz de explicar su concepción conectada con la práctica, y tan sólo un pequeño número de estudiantes se ubicó en el enfoque sistémico. Marrs et al. (2022) destacan la necesidad de disponer de una herramienta fiable y validada que permita hacer un seguimiento de la competencia investigadora de los estudiantes; y confirman la validez y la fiabilidad de la escala PR-comp para este objetivo. Asimismo, ponen de relieve que la herramienta puede utilizarse de manera válida en tres lenguas: español, catalán e inglés. Finalmente, Ciraso-Calí et al. (2022) analizan los planes de estudio de dos carreras en Ciencias de la Educación y hallan que las competencias comunicativas y de revisión del estado del arte son las menos presentes en el currículo. La percepción del alumnado es coherente con las deficiencias, o desarticulación, observadas en el análisis del plan de estudios. En suma, se determina que las competencias más deficientemente adquiridas son la revisión del estado del arte, el conocimiento del contenido y las habilidades comunicativas.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos corroboran los hallados de Sandoval-Henríquez y Sáez Delgado (2023), pues también se determina que las necesidades metodológicas más acuciadas son la revisión de la literatura y las habilidades comunicativas. Además, en nuestra revisión, hallamos que la formación metodológica y acerca de los contenidos formativos de la competencia investigadora, incluso la concepción de teoría científica (Salmento et al., 2021), son tareas pendientes en la formación investigadora del alumnado universitario de Ciencias de la Educación. Por ello, en lo que atañe a las actuaciones necesarias, se concluye que requerimos de mayor formación del profesorado en metodologías de enseñanza de la competencia investigadora (tales como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en la investigación, uso del vídeo-feed-back, entre otras). Sin embargo, también es claro que necesitamos optimizar las estrategias de autorregulación y la autoeficacia percibida de nuestro alumnado respecto a la adquisición, desarrollo y optimización de la competencia investigadora.

Impacto y transferencia

Sin duda, las autoras consideran que los resultados de esta revisión son de alto impacto y deberían ser un importante insumo para la toma de conciencia acerca de la formación en investigación de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación. Un cambio de paradigma en la manera de acercarnos a cómo enseñar y aprender la competencia investigadora es necesaria si queremos que nuestros futuros profesionales de la educación basen su práctica educativa en la evidencia, tal y como ya hacen en diversos países con la implementación de políticas educativas al respecto o incluso con la iniciativa de asociaciones como la *Education Endowment Foundation* (EEF) en Reino Unido o EduCaixa en España.

Referencias bibliográficas

Benites Guillén, M., & Cruz Terán, F. (2023). Research competence for social development: a challenger for education. *Revista Conrado, 19*(94), 252-261. Recuperado a partir de https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3345

Böttcher-Oschmann F., Groß Ophoff J., & Thiel F. (2021). Preparing Teacher Training Students for Evidence-Based Practice Promoting Students' Research Competencies in Research-Learning Projects. *Front. Educ., 6*, 642107. http://doi.org/10.3389/feduc.2021.642107

Ciraso-Calí, A., Martínez-Fernández, JR., París-Mañas, G., Sánchez-Martí, A., & García-Ravidá, LB. (2022). The Research Competence: Acquisition and Development Among Undergraduates in Education Sciences. *Front. Educ.,* 7, 836165. http://doi.org/10.3389/feduc.2022.836165

Froehlich DE., Hobusch., U., & Moeslinger, K. (2021). Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement Through Service-Learning. *Front. Educ.,* 6, 680404. http://doi.org/10.3389/feduc.2021.680404

Froehlich, DE., & Guias, D. (2021). Multimodal Video-Feedback: A Promising way of Giving Feedback on Student Research. *Front. Educ. 6,* 763203. http://doi.org/10.3389/feduc.2021.763203

Marrs, SA., Quesada-Pallarès, C., Nicolai, KD., Severson-Irby, EA., & Martínez-Fernández, JR. (2022). Measuring Perceived Research Competence of Junior Researchers. *Front. Psychol.,* 13, 834843. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834843

Randazzo M., Priefer R., & Khamis-Dakwar, R. (2021). Project-Based Learning and Traditional Online Teaching of Research Methods During COVID-19: An Investigation of Research Self-Efficacy and Student Satisfaction. *Front. Educ., 6,* 662850. http://doi.org/10.3389/feduc.2021.662850

Sandoval-Henríquez, FJ., & Sáez-Delgado, F. (2023). Revisión sistemática sobre competencia de investigación en estudiantes de Educación Superior. *Páginas de Educación, 16*(2), 186-211. http://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3340

Salmento H., Murtonen M., & Kiley M. (2021). Understanding Teacher Education Students' Research Competence Through Their Conceptions of Theory. *Front. Educ.,* 6, 763803. http://doi.org/10.3389/feduc.2021.763803

Fomentando Habilidades de Investigación Educativa con Datos Secundarios en estudios de Posgrado: Un enfoque desde la Pedagogía de Construcción de Conocimiento soportada por Tecnología para la Evaluación Reflexiva

Calixto Gutiérrez-Braojos [1, 42*]
Mónica Márquez Pinedo [1 *]
Emilio Berrocal de Luna [1 *]
Elvira Curiel [1 *]
[1]*Universidad de Granada, España*
calixtogb@ugr.es

Introducción

La ciencia educativa comprende un campo multidisciplinario dedicado al estudio sistemático de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas efectivas (Mayer, 2019). En este sentido, la investigación educativa es el proceso mediante el cual se genera conocimiento nuevo y se evalúa la efectividad de intervenciones educativas (Creswell, 2020); implica la formulación de preguntas de investigación, la recopilación y análisis de datos, y la interpretación de resultados y, bien realizado, contribuye a la toma de decisiones basadas en evidencias en el ámbito educativo. La ciencia y la investigación educativa tienen un impacto directo en la calidad y la equidad de la educación, al proporcionar información valiosa para mejorar las prácticas pedagógicas y los sistemas educativos en general. Además, fomentan una cultura de reflexión y mejora continua en el ámbito educativo (Cohen, et. al. 2018).

La investigación educativa se clasifica en dos tipos según la procedencia de los datos, primarios o secundarios (Glas, 1976). Existen diferentes tipos de investigaciones secundarias, incluyendo, pero no limitándose a reanálisis de datos (e.g. Goldacre, 2019), estudios bibliométricos (e.g. Donthu et al., 2021), revisiones sistemáticas y metaanálisis (e.g. Gopalakrishnan and Ganeshkumar, 2013). Cada una de esta tipología aporta una perspectiva y valor agregado al cuerpo de conocimiento existente (Grant and Booth, 2009). El análisis de datos secundarios es un método excelente para conocer qué se ha investigado antes y poder dibujar un mapa del conocimiento en un área, a la vez que nos ayuda a sintetizar la numerosa información que se ha ido acumulando con el crecimiento exponencial de las investigaciones y publicaciones científicas (Johnston, 2014). Por ello, es importante equipar al alumnado, especialmente en cursos de posgrado, de conocimientos y habilidades para consumir o conducir investigaciones secundarias. Por un lado, permite el acceso al conocimiento acumulado y sintetizado sobre un tema o aspecto concreto de interés, y por otro, ofrece un modo sistemático para analizar el conocimiento científico existente.

La literatura científica indica que para el alumnado el aprendizaje de investigación educativa es un desafío independientemente de los contextos educativos (Earley, 2014; Murtonen and Balooo, 2019). Diversos estudios han encontrado que cuando el alumnado afronta el aprendizaje de la materia de investigación educativa puede experimentar una sobrecarga cognitiva, ya que carece de conocimientos previos para afrontar una asignatura de contenido complejo (Gutiérrez-Braojos et al., 2019). En consecuencia, la formación de futuros profesionales de la educación también es un desafío. Las propuestas de formación en materia de investigación educativa se acogen a perspectivas constructivistas y socioconstructivistas para superar este desafío. Con el uso de estos enfoques se busca que el alumnado colabore entre sí, y/o se convierta en participante activos en su propio proceso de generación de conocimiento (e.g. Nind and Katramadou, 2023).

La Construcción del Conocimiento es una pedagogía coherente con estas perspectivas formativas socioconstructivistas. Su finalidad es fomentar la responsabilidad del alumnado para la construcción y mejora continua del conocimiento colectivo en los contextos educativos (Scardamalia and Bereiter, 2021). En la

42 * Reconocimientos: Proyecto (PID 2020-116872-RA-100), financiado/apoyado por: Ministerio de Ciencia e Innovación—Agencia Estatal de Investigación. Este estudio (Proyecto) que involucra a participantes humanos fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Granada.

Construcción del Conocimiento el alumnado no es un receptor pasivo de información; se enfatiza que construya su propio conocimiento mediante la reflexión, la reinterpretación y la conexión de nuevas ideas con sus conocimientos previos (Bereiter and Scardamalia, 2003). Es importante facilitar al alumnado oportunidades y tecnologías para conducir sesiones de evaluación reflexiva que les permita analizar críticamente sus contribuciones y las de sus compañeros/as (Yang, et al., 2016). Ello permite mejorar colectivamente el conocimiento de la comunidad a través de un diálogo constructivo y una indagación sostenida. Este proceso de evaluación reflexiva fomenta un enfoque más inclusivo y equitativo del aprendizaje, ya que valora la contribución de todo el alumnado al proceso de construcción del conocimiento, independientemente de su nivel de logro académico inicial (Zhu et al., 2024). Este estudio busca examinar el impacto de la pedagogía de la Construcción del Conocimiento en fomentar las creencias de autoeficacia para realizar investigaciones secundarias, comparándola con métodos de enseñanza más tradicionales. Se pretende abordar específicamente las siguientes preguntas de investigación para profundizar en cómo esta pedagogía socioconstructivista puede influir positivamente en la percepción de las capacidades del alumnado para emprender estudios secundarios de manera más efectiva.

- P1: ¿Contribuye la pedagogía del Construcción el Conocimiento al desarrollo de habilidades en investigación secundaria educativa en mayor medida que las metodologías convencionales?

- P2: ¿Aporta la integración de tecnología en la pedagogía del Construcción el Conocimiento, facilitando la reflexión de los estudiantes sobre su contribución al conocimiento colectivo, una mejora más significativa de las habilidades en investigación secundaria educativa en comparación con la pedagogía del Construcción el Conocimiento sin soporte tecnológico?

Método

Un total de estudiantes matriculados en el Máster de Intervención Psicopedagógica participaron en el estudio. Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental con tres grupos de estudiantes (N=64) para alcanzar el objetivo de la investigación: i) al primer grupo se le aplicó la pedagogía de Construcción del Conocimiento (CC) en un entorno híbrido soportado por la plataforma Knowledge Forum (KF); ii) al segundo grupo se le aplicó el tratamiento del primer grupo, añadiendo evaluaciones reflexivas y usando una plataforma para monitorear sus avances, llamada Tecnologías Analíticas para la Construcción del Conocimiento (TACC); iii) y al tercer grupo se le aplicó un enfoque de enseñanza más convencional, es decir, sesiones con lecciones teóricas, demostraciones del docente, y entrega de actividades independientes y realizadas por pares. Todo el alumnado completó una versión reducida de una escala tipo Likert de 9 ítems, con valores de respuesta entre 1 y 5, diseñada para evaluar las creencias de autoeficacia del alumnado respectos a sus conocimientos y habilidades para conducir diferentes tipos de investigaciones con datos secundarios (validada por expertos). Las respuestas del alumnado fueron transformadas en una sola puntuación para sintetizar los resultados.

Resultados

Los resultados muestran que, al comenzar el curso, los estudiantes presentan bajas puntuaciones en sus creencias de autoeficacia para conducir una investigación educativa con datos secundarios. Un análisis paramétrico (comprobado supuestos) se llevó a cabo para analizar las diferencias entre los efectos de los diferentes enfoques de enseñanza sobre los grupos de estudiantes (Tabla 1 y 2). Todas las modalidades de enseñanza fueron significativas. El tamaño del efecto de la intervención tradicional fue pequeño, rozando lo moderado. Por otro lado, las modalidades basadas en la Construcción del Conocimiento mostraron un efecto moderado, aunque al combinar esta modalidad con tecnología para la evaluación reflexiva, el tamaño del efecto está próximo a grande. A pesar de ello, las puntuaciones medias de los estudiantes no alcanzaron, en la mejor de las modalidades, los 4 puntos en la escala de Likert.

Tabla 1

Descriptivo por modalidad de enseñanza

Modalidad			N	Media	DT	ET	Coeficiente de variación
1		PREVIO	20	1.106	0.182	0.041	0.165
		POSTERIOR	20	2.706	0.660	0.148	0.244
2		PREVIO	19	1.070	0.129	0.030	0.121
		POSTERIOR	19	3.164	0.683	0.157	0.216
3		PREVIO	24	1.116	0.184	0.038	0.165
		POSTERIOR	24	3.731	0.646	0.132	0.173

Nota. Modalidad 1: convencional; Modalidad 2: CC sin Tecnología; Modalidad 3: CC con Tecnología.

Tabla 2

Contraste T para Muestras Emparejadas

Modalidad		Medidas 1	Medidas 2	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
1		PREVIO	POSTERIOR	-12.494	19	<.001	-2.794	0.450
2		PREVIO	POSTERIOR	-14.797	18	<.001	-3.395	0.544
3		PREVIO	POSTERIOR	-20.416	23	<.001	-4.167	0.782

Nota. Contraste t de Student (emparejadas).

Se realizó un ANCOVA para determinar la relación entre la modalidad de enseñanza y las creencias de autoeficacia para afrontar investigaciones con datos secundarios, controlando el conocimiento previo del estudiante. La prueba de Shapiro-Wilk confirmó que la distribución de los datos para las tres modalidades de enseñanza es normal (0.963, 0.927 y 0.950). No hubo heterogeneidad en las pendientes de regresión, ya que el término de interacción no fue estadísticamente significativo, $F(2,60) = 1.788$, $p = .177$. Se observó homocedasticidad mediante la inspección visual de un gráfico Q-Q, y homogeneidad de varianzas según la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene ($p < .791$). Se encuentra diferencias significativas respecto a las modalidades de enseñanza, $F(2, 60) = 3.309$, $p < .044$, con un efecto trivial, $\omega^2 = .042$ (Figura 1).

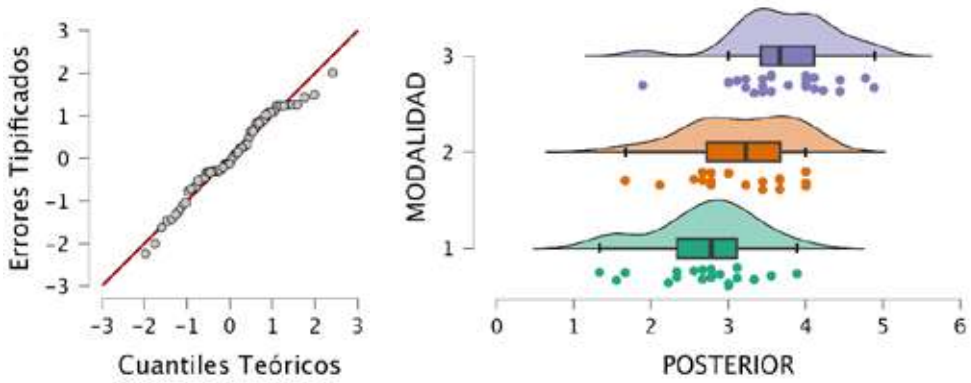


Figura 1

ANCOVA: Diferencia entre las modalidades de enseñanza

Nota. Modalidad 1: Enseñanza CC + KBAT; Modalidad 2: Enseñanza con CC; Modalidad 3: Enseñanza convencional.

Se realizó un análisis post hoc (corrección de Tukey), mostrando que hay diferencias significativas a favor de aquellos grupos que recibieron un enfoque de enseñanza basado en la pedagogía de la Construcción del Conocimiento respecto al enfoque de enseñanza convencional, siendo el tamaño del efecto grande. Además, encontramos diferencias a favor del grupo que realizó la evaluación reflexiva concurrente y monitoreó sus avances con las TACC, siendo el tamaño del efecto moderado (ver Tabla 3).

Tabla 3

Comparaciones Post-hoc - MODALIDAD

			IC del 95% para la Diferencia de Medias					IC del 95% para la D de Cohen			
		Diferencia de Medias	Inferior	Superior	ET	t	D de Cohen	Inferior	Superior	p_{Tukey}	
1	2	-0.561	-1.024	-0.098	0.192	-2.915	-0.946	-1.777	-0.116	0.014	*
	3	-1.026	-1.459	-0.593	0.180	-5.705	-1.731	-2.580	-0.883	< .001	***
2	3	-0.465	-0.910	-0.020	0.185	-2.516	-0.785	-1.576	0.006	0.039	*

Nota. Valor p e intervalos de confianza ajustados para comparar una familia de estimaciones de 3 (intervalos de confianza corregidos mediante el método tukey).

* p < .05, *** p < .001

Discusión y conclusiones

En este estudio hemos analizado los beneficios de tres modalidades de enseñanza sobre las habilidades de investigación educativa. Al comenzar el máster de intervención psicopedagógica, el alumnado muestra habilidades y conocimientos limitados en investigación educativa, un desafío reconocido en estudios previos (e.g., Nind and Katramadou, 2023). La pedagogía de la Construcción del Conocimiento, y en particular apoyada en tecnología para la evaluación reflexiva (Van Aalst and Yang, 2018; Yang et al., 2016) ha demostrado mejorar significativamente la autoeficacia del alumnado en la investigación educativa con datos secundarios, superando al método convencional. Este impacto positivo enfatiza la importancia de la innovación pedagógica, fomentando un aprendizaje más reflexivo y dinámico, y la integración de tecnologías en la educación. Destaca cómo estas estrategias pueden mejorar significativamente el rendimiento y la autoeficacia del alumnado, a pesar de que las puntuaciones medias no lleguen a los 4 puntos en la escala de Likert, evidenciando que el alumnado muestra un relativo margen de mejora en materia de investigaciones secundarias.

En conclusión, aunque los resultados son positivos, esta situación subraya la importancia de:

- Reforzar la enseñanza y el aprendizaje en métodos de investigación desde las etapas iniciales o previas al posgrado.
- Promover pedagogías socioconstructivistas, como es la Construcción de Conocimiento, que deleguen en el alumnado mayor niveles de agencia epistémica.
- Utilizar tecnologías que permitan al alumnado monitorizar, ser conscientes, y reflexionar sus procesos y logros individuales y colectivos.

Este estudio tiene como limitación una muestra limitada, por lo tanto, la generalización de los resultados está restringida. Además, estos hallazgos se basan exclusivamente en autopercepciones del alumnado sobre su autoeficacia tomados con un solo instrumento o escala. Líneas futuras de investigación podría incluir el análisis a largo plazo de cómo estas creencias de autoeficacia evolucionan y afectan el desempeño y rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). *Knowledge-building.* Encyclopedia of education.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Creswell, J. W. (2020). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.

Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education, 19*(3), 242-253.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher, 5*(10), 3–8.

Goldacre, B., Drysdale, H., Dale, A., Milosevic, I., Slade, E., Hartley, P., & Mahtani, K. R. (2019). COMPare: a prospective cohort study correcting and monitoring 58 misreported trials in real time. *Trials, 20*(1), 1-16.

Gopalakrishnan, S., & Ganeshkumar, P. (2013). Systematic reviews and meta-analysis: understanding the best evidence in primary healthcare. *Journal of family medicine and primary care, 2*(1), 9.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal, 26*(2), 91-108.

Gutiérrez-Braojos, C., et al. (2019). Exploring collective cognitive responsibility through the emergence and flow of forms of engagement in a knowledge building community. In L.D. (Ed), *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 213-232). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_11

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of business research, 133*, 285-296.

Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and quantitative methods in libraries, 3*(3), 619-626.

Mayer, R. E. (2019). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.

Murtonen, M., & Balloo, K. (Eds.). (2019). *Redefining scientific thinking for higher education: Higher-order thinking, evidence-based reasoning and research skills*. Springer Nature.

Nind, M., & Katramadou, A. (2023). Lessons for teaching social science research methods in higher education: Synthesis of the literature 2014-2020. *British journal of educational studies, 71*(3), 241-266.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). *Knowledge building: Advancing the state of community*.

Van Aalst, J., & Yang, Y. (2018). Reframing evaluation of knowledge building: Designing evaluation as the study of program theory. In J. van Aalst, K. Thompson, M. J. Jacobson, & P. Reimann (Eds.), *The International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 399-406). Routledge.

Yang, Y., van Aalst, J., Chan, C. K. K., & Tian, W. (2016). Reflective assessment in knowledge building by students with low academic achievement. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 11*, 281– 311.

Zhu, G., Scardamalia, M., Nazeem, R. et al. (2024). Metadiscourse, knowledge advancement, and emotions in primary school students' knowledge building. *Instr Sci 52*, 1–40. https://doi.org/10.1007/s11251-023-09636-6

Un modelo integrado para la aplicación de la metodología observacional en investigación educativa: de LINCE PLUS a LINCE App

Alberto Soto [1, 43*]
Oleguer Camerino [1 *]
Marta Castañer [1 *]
Mariona Portell [2 *]
Daniel Lapresa [3 *]
José Luis Losada [4 *]
M. Teresa Anguera [4 *]
[1] *INEFC – Universitat de Lleida, España*
[2] *Universitat Autònoma de Barcelona, España*
[3] *Universidad de la Rioja, España*
[4] *Universidad de Barcelona, España*
alberto.soto@gmail.com

Introducción

El momento actual de la investigación educativa demanda soluciones metodológicas que posibiliten enfoques globales e interdisciplinares capaces de abordar problemas cada vez más complejos. La metodología observacional se aplica en diferentes ámbitos de la investigación educativa como, por ejemplo: la educación temprana (Belza et al., 2022; Terroba et al., 2021), la evaluación de la impulsividad (Castañer, et al., 2020), las competencias en educación física (Romeu, et al., 2023), el estudio de la interacción en el grupo clase (Castañer, et al., 2013; Lapresa et al., 2021), o el análisis del desempeño docente en el aula (Camerino, et al., 2019). Dentro de un enfoque global de *Mixed Methods*, que integra datos cualitativos y cuantitativos aportados por diferentes instrumentos, la observación sistemática de episodios educativos ha mostrado su vigencia y auge cuando se dispone de una tecnología de registro que preserva el orden temporal de las conductas con técnicas de análisis apropiadas para una modelización diacrónica del comportamiento (Anguera et al. 2021).

Una de las evoluciones actuales de la metodología observacional se centra en el desarrollo tecnológico que la facilita (Hernández-Mendo et al., 2014). Esto en nuestro caso ha sido posible gracias a la evolución actual del software LINCE PLUS que se creó en el GRID y que muestra una amplísima usabilidad actual en la investigación educativa y un destacado potencial de expansión en un futuro inmediato.

Los objetivos de esta comunicación son presentar las últimas innovaciones tecnológicas desarrolladas en el seno del grupo de investigación GRID. Exponemos el software de observación conductual gratuito LINCE PLUS (Soto et al, 2019; 2021) y su evolución LINCE App que incorpora la sincronización con las señales de sensores externos en un nuevo **modelo de observación integrado**. Este software de observación facilitará el registro de las conductas interactivas en contextos educativos con soporte videográfico, así como la exportación del registro a diferentes aplicaciones usadas en la investigación observacional y la posibilidad del trabajo colaborativo para la investigación observacional en contextos educativos.

Método

LINCE PLUS (Soto, et al., 2019; 2021) fue desarrollada en base a HTML5 y ReactJS, sobre una aplicación JavaFX, posibilitando la colaboración y gestión del proceso investigador observacional a través de una interfaz web que permite; el registro de conductas grabadas, en múltiples formatos de vídeo; la visualización de varios vídeos

43 * Agradecimientos: Departamento de Investigación y Universidades de la Generalitat de Catalunya al Grupo de investigación e innovación en diseños (GRID). Tecnología y aplicación multimedia y digital a los diseños observacionales (Código: 2021 SGR 00718).

simultáneos de manera sincronizada; el trabajo colaborativo, compartiendo la misma sesión y proyecto de forma remota; el cálculo de resultados estadísticos, utilizando el lenguaje de programación R.

Para desarrollar la nueva aplicación LINCE App se partió de la revisión de las aplicaciones usadas en el ámbito investigador y profesional de la actividad física y del deporte, que dieron como resultado los principales requerimientos funcionales que han sido implementados: sincronización de la información conductual grabada en la cámara del móvil con los datos fisiológicos e inerciales obtenidos a través de sensores *wearables* que utilizan los participantes.

Como última novedad, la actual versión 2.1.0, disponible a través de la url https://github.com/observesport/lince-plus/releases/tag/v2.1.0, incluye nuestro motor de Inteligencia Artificial para detección de movimiento en cualquier vídeo en tiempo real.

Resultados

Sincronizar la grabación en directo de imágenes de la sesión en la App móvil con la información captada por los sensores *wearables* posibilita un análisis con un enfoque integrado de sesiones observacionales en diferentes perspectivas:

- Mejora de la actuación docente en programas de actividad física beneficiosa para la salud.
- Optimización de programas de actividad física en diferentes poblaciones y su incidencia en estilos de vida saludable, calidad de vida y bienestar de las personas.
- Análisis del deporte adaptado para personas afectadas de discapacidad física.
- Influencia de la actividad física y deportiva en variables cognitivas y psicosociales.
- Evaluación de la gestión de la calidad de programas de actividad física como factor de influencia en el incremento de práctica deportiva y de la salud.
- Análisis de los procesos de adquisición de habilidades psicomotoras.

Discusión y conclusiones

LINCE App es el desarrollo tecnológico más avanzado de la aplicación móvil LINCE y combina simultáneamente: la grabación de imágenes de las sesiones observacionales de episodios educativos grabadas en los dispositivos del móvil, con los datos aportados por sensores *wearables* que instalamos en los participantes. Pretendemos con esta propuesta tecnológica, **modelo integrado observacional,** una mayor amplitud de análisis combinando de forma sincrónica datos de diferente naturaleza: conductas perceptibles, variables fisiológicas e inerciales que aparecen en la observación directa de investigaciones educativas.

Existen una serie de herramientas de alto coste y sólo alcanzables a profesionales de nuestro ámbito; entre ellas podemos mencionar: StatsSports, Catapult Sports, Wimu, Metrica Sports, etc. Pero estas plataformas, además de muy costosas económicamente, sólo trabajan con datos posicionales y fisiológicos y no permiten un análisis observacional de la conducta de los participantes en sesiones de actividad física.

Un aspecto que diferencia LINCE PLUS de otras soluciones tecnológicas es su robusto soporte conceptual en el seno de la metodología observacional. En este sentido, el nuevo desarrollo tecnológico propuesto avanza en paralelo con investigación metodológica en lo relativo a la integración de los diferentes tipos de datos fisiológicos e inerciales detectados con la aplicación LINCE App

La nueva aplicación LINCE App móvil y sus posibilidades de integración de otra naturaleza de datos, es una solución tecnológica única que mediante técnicas de inteligencia artificial tendrá la capacidad de proyectar comportamientos, creando un nuevo concepto colaborativo, integrado, eficiente e inteligente del análisis educativo. No existe ninguna herramienta de gestión del conocimiento que permita compartir información de manera abierta entre la comunidad científica. Esta base de datos formará parte de un marco de trabajo colaborativo que permitirá compartir y revertir en la investigación.

La Inteligencia Artificial o Aprendizaje semi automático (*Machine Learning*) nos permitirá gestionar una gran cantidad de información sobre la movilidad corporal, lo que tiene una relevante aplicación el deporte y en la actividad física beneficiosa para la salud. Sin embargo, existen aún pocas integraciones con este tipo de conocimiento supervisado y que sean elementos sensibles de mejora o de ayuda.

Impacto y transferencia

Nuestra propuesta de un **modelo integrado observacional** en contextos educativos de grabaciones de episodios educativos, sincronizado con otra naturaleza de datos tendrá gran impacto en las investigaciones educativas donde se pretenda observar de forma global sus acontecimientos, y abre unas nuevas posibilidades de investigación que debemos experimentar en el futuro.

La aplicación y su código fuente se puede descargar, como software de investigación, en la web (http://www.observesport.com/) o en GitHub (https://observesport.github.io/lince-plus/) plataforma con información de mejoras e incidencias.

Referencias bibliográficas

Anguera, M.T., Portell, M., Hernández-Mendo, A., Sánchez-Algarra, P., & Jonsson, G.K. (2021). Diachronic Analysis of Qualitative Data. In A. Onwuegbuzie & B. Johnson (Eds.), *The Routledge reviewer's guide to mixed methods analysis* (pp. 125-138). Routledge.

Belza, H., Portell, M., Herrán, E., & Anguera, M.T. (2023). New insights into the behavioral structure of Pikler educators: An application of T-pattern detection and analysis with THEME. *Frontiers in Psychology*, 14:1081785. http://doi: 10.3389/fpsyg.2023.1081785

Camerino O, Valero-Valenzuela A, Prat Q, Manzano Sánchez D, and Castañer, M. (2019) Optimizing Education: A Mixed Methods Approach Oriented to Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR). *Frontiers in. Psychology*. 10:1439. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01439

Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M.T & Jonsson, G.K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity*, *47*(4), 1813-1829.

Castañer M., Aiello, S., Prat Q, Andueza, J., Crescimanno, G. and Camerino O. (2020). Impulsivity and physical activity: A T-Pattern detection of motor behavior profiles. *Physiology & Behavior*, *219*, 112849. https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2020.112849

Hernández-Mendo, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonsson, G.K., Blanco, A., Lopes,A., & Anguera, M.T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos *Revista de Psicología del Deporte, 23*(1), 111-121.

Lapresa, D., Gutiérrez, I., Pérez-de-Albéniz, A., Merino, P., & Anguera, M.T. (2021). Teacher-student-task-interactions in a motor skills programme for an adolescent boy with autism spectrum disorder: a systematic observation study (Interacción profesor-alumno-tarea en un programa de desarrollo de capacidades motrices en un adolescente con TEA: un estudio de observación sistemática). *Journal for the Study of Education and Development, 44*(3), 553-585. https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1802148

Romeu, J., Camerino, O. & Castañer, M. (2023). Optimizing Motor Coordination in Physical Education, an Observational Study. *Apunts Educación Física y Deportes, 153*, 67-78. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.06

Soto, A., Camerino, O., Iglesias, X., Anguera, M. T., & Castañer, M. (2019). LINCE PLUS: Research Software for Behaviour Video Analysis. Apunts. Educación Física y Deportes, *137*, 149-153. https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.11

Soto, A., Camerino, O., Anguera, M. T., Iglesias, X., & Castañer, M., (2022): LINCE PLUS Software for Systematic Observation Studies of Sports and Health. *Behavior Research Methods*, *54*, 1263–1271. https://doi.org/10.3758/s13428-021-01642-1

Terroba, M., Ribera, J.M., Lapresa, D., Anguera, M.T. (2021). Education intervention using a ground robot with programmed directional controls: observational analysis of the development of computational thinking in early childhood education [Propuesta de intervención mediante un robot de suelo con mandos de direccionalidad programada: análisis observacional del desarrollo del pensamiento computacional en Educación Infantil]. *Revista de Psicodidáctica*, *26*(2), 143-151. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.03.001

Transformando la realidad en datos: retos metodológicos en pedagogía hospitalaria

Verónica Violant-Holz [1, 44*]
M. Teresa Anguera [1 *]
Sarah Muñoz-Violant [2 *]
Manuel J. Rodríguez [1 *]
Carolina Bohorquez [1 *]
Carlota Rodríguez-Silva [1 *]
Mariona Portell [3 *]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
[2] *The University of British Columbia, Canada*
[3] *Universidad Autónoma de Barcelona, España*
vviolant@ub.edu

Introducción

La actual forma de visualizar y analizar los datos también gracias a las posibilidades que nos da la inteligencia artificial (IA), nos sitúa en un momento privilegiado, por un lado, y en un camino lleno de retos por el otro, los cuales deberemos caminar de manera segura y con pensamiento innovador. Desde el paralelismo planteado por Aula Virtual (2024) respecto a lo que se está dando a nivel educativo, la IA no solo está transformando la forma de aprender (que en investigación tiene que ver, por ejemplo, con la forma como aprendemos el marco teórico relativo a los elementos metodológicos en el manejo del dato) sino también cómo se presenta el contenido estudiado (que en investigación tiene que ver con la forma como presentamos los resultados a nivel de transferencia del conocimiento para de esta manera generar nuevos aprendizajes). Investigar en pedagogía hospitalaria (PH) implica (Anguera y Violant, 2015) conocer y aplicar de forma adecuada las bases metodológicas (diseño, planificación, ejecución y evaluación) destinadas a obtener nuevos conocimientos en el ámbito de la PH, que en la actualidad se refiere a la psicopedagogía hospitalaria y de la salud, entendida como (Violant, 2017, 23) la acción integral que debería garantizar los principios éticos y bioéticos y, los derechos (incluyendo los deberes) de la persona incluso antes de vivenciar una situación de enfermedad y convalecencia, con la finalidad de mejorar el bienestar personal, familiar y social, a lo largo de la vida (Violant, 2017). Con el fin de llevarlo a cabo, el Observatorio Internacional en pedagogía hospitalaria, se propone en sus quehaceres diarios relativos a la investigación (pero también a la formación, innovación y reflexión y con la complicidad de los organismos privados y públicos del sector educativo y sanitario) el desarrollar políticas de promoción de la salud y la calidad de vida para que las personas en procesos de enfermedad o convalecencia tengan garantizado el cuidado y protección en base a sus derechos y deberes con bases científicas. Para ello, propone 5 retos que a los que debemos afrontamos como investigadores en PH aplicada a la práctica clínica y/o educativa. El objetivo de esta comunicación es sistematizar cinco retos a afrontar en la educación y la formación de investigadores e investigadoras en pedagogía hospitalaria desde el observatorio internacional en pedagogía hospitalaria.

Método

Se parte del análisis realizado para elaborar el documento guía para la formación de investigadoras e investigadoras en PH (Anguera y Violant, 2015) y se sistematizan cinco retos identificados en su aplicación. Su exposición se ilustra con diversos trabajos integrados en la línea de investigación.

Resultados

La pregunta en este caso que nos formulamos es la siguiente: ¿*Cómo podemos llevarlo a cabo en el día a día investigativo*? Para ello plantemos y desgranamos de manera rápida cada uno de los retos:

44 * Agradecimiento: Departamento de Investigación y Universidades de la Generalitat de Catalunya al Grupo de investigación e innovación en diseños (GRID). Tecnología y aplicación multimedia y digital a los diseños observacionales (Código: 2021 SGR 00718) y al Observatorio Internacional en Pedagogía Hospitalaria (OBI-PH, UB).

Reto 1. Creerse el dato y manejarlo con garantías científicas. El dato en PH se refiere a la Voz hablada o preguntada desde los cuestionarios, las entrevistas…) y el Silencio; al Gesto y la Mirada; a la Imagen desde la fotografía y el Dibujo. Para ello, el reto planteado será manejar este dato con garantías científicas respecto a/ a la:

1. P*lanteamiento fenomenológico*: intenta comprender, en situaciones específicas, el significado de las acciones y sus efectos (concepto de comparabilidad, traducibilidad y tipicidad).
2. *Calidad científica*: (1) Valor de verdad, entendido como correspondencia entre los resultados y el fenómeno estudiado (validez interna/credibilidad); (2) Aplicabilidad – Transferibilidad (validez externa); (3) Consistencia (variación que se atribuye al error); (4) Neutralidad – Confiabilidad de los datos que a su vez implica control del dato (metodología – explícita, abierta, replicable).
3. *Condiciones de legitimidad*: (1) Representatividad, relevancia y plausibidad (validez semántica); (2) Fundamentación teórica, de los análisis y de las interpretaciones (validez hermenéutica); (3) Dinámica relacional investigador-participante (validez pragmática)

Reto 2. Ir de la idea al resultado con garantías de replicabilidad. Nuestro segundo reto nos sitúa en el binomio: Investigación – práctica clínica y/o educativa. Binomio que proponemos, debe responder a la idea/necesidad de acción lógica, que se concreta siguiendo un camino, que nos permite llegar a la interpretación de unos resultados para la mejora de la práctica (clínica y/o educativa). Este hecho nos da como elementos clave a incorporar: las Asunciones teóricas o conceptuales en relación al camino Inductivo-Deductivo, la elección del Planteamiento Metodológico, la previsión del Sistema de muestreo; las Variables, las Estrategias de recogida de datos, el Tratamiento de los datos para su análisis, su Interpretación, el desarrollo de los Resultado, incluyendo la Difusión y Transferibilidad, que permite la visibilidad de los resultados, y con ello para posibilidad de replicabilidad.

Reto 3. Manejar la diferencia entre *Mixed Methods* (MM) y *Multi-methods* y lo que nos aporta cada una de ellas. Desde un punto de vista de MM situaremos el discurso del reto en las vías de integración de los elementos cualitativos y cuantitativos. Podemos decir (Anguera y Violant, 2015, p. 42) que desde la desde la metodología mixta, se materializa la complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo, se adaptan los planteamientos establecidos mayoritariamente en la literatura científica de los últimos años (Tashakkori & Teddlie, 1998; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003; Creswell, Fetters & Ivankova, 2004; Mertens, 2005; Teddlie & Tashakkori, 2006; Creswell & Plano Clark, 2007). Bohorquez (2024, p. 103) cita en el marco metodológico de su tesis (p. 106) a principios del año 2000, Bryman (2006) señalaba la necesidad de formalizar diferentes tipologías de integración. Su investigación puso de relieve los diseños más usados en aquel momento desde el sentido de la investigación multiestratégica más no desde una tipología propia o formalizada de integración. Lo que explicaría por qué no siempre los estudios especifican las razones para llevar a cabo una integración. Y sigue diciendo, la incorporación de MM puede producirse mediante la integración de componentes de datos separados, el uso de una forma de datos para informar el análisis de otra y la integración de múltiples fuentes de datos durante el proceso de análisis (Bazeley, 2012). Es desde las diferentes vías de integración propuestas por Creswell y Plano Clark (2017) que se sustentan muchos de los datos pendientes de analizar en psicopedagogía hospitalaria y de la salud: (1) Mezclar-converger (*Merging*); (2) Conectar (*Connecting*), y; (3) Incrustar-anidar (*Embeeding*). Es posible que en un determinado estudio se combinen diferentes metodologías científicas específicas en los distintos objetivos específicos planteados. Esta complementariedad (Anguera y Violant, 2015, p. 42) recibe el nombre de *multimethod* (Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez-Algarra, 2014); las combinaciones más frecuentes son las que implican grados de control interno no excesivamente distantes, de ahí que destaquen, en primer lugar, las de metodología observacional y selectiva y, después, las de metodología cuasiexperimental-selectiva (Portell, Anguera, Chacón-Moscoso, Sanduvete-Chavez, 2015).

Reto 4. Llegar hasta el código como forma de transformación del dato. Reto que nos sitúa en el camino de pasar del registro de naturaleza cualitativa al código pasando por el sistema de codificación que nos va a permitir aplicar programas de análisis informatizado del dato como Lince, Hoisan, ThemeCoder, entre otros; y que a su vez, podremos visualizar desde un pensamiento de (Anguera y Violant, 2015) llevar a cabo: (1) Análisis comparativo –con la consecuente posibilidad de detectar patrones (T-patterns), coordenadas polares; (2) Análisis clasificatorios –con la posibilidad de llevar a cabo análisis por conglomerado o discriminantes, entre otros; (3) Análisis de reducción de datos –con la posibilidad de hacer análisis factoriales o de correspondencia, así como de transformación del dato.

Reto 5. Adentrarnos en las posibilidades que tenemos. Dicho último reto nos sitúa en las posibilidades de todos lo anteriormente expuesto a través del ejemplo. La publicación de las investigaciones son una de las formas como

puede crecer la psicopedagogía hospitalaria y de la salud. A continuación, se presentan una serie de figuras que recogen el análisis gráfico, llevado a cabo en investigaciones en este ámbito, aplicadas en la escuela, domicilio, hospital y vida cotidiana en situación de necesitad de salud (pandemia de COVID.19). Este último reto, implica el impacto y transferencia de la investigación.

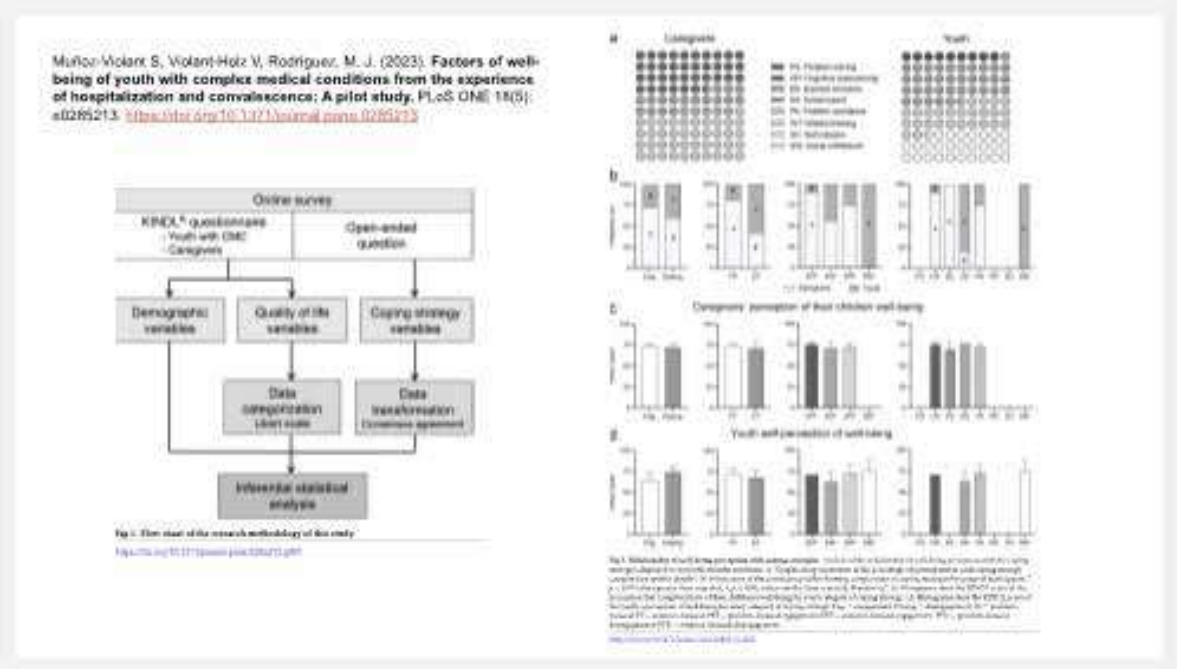


Figura 1.
De la calidad de vida y afrontamiento a las posibles interrelaciones (Muñoz-Violant, et al., 2023a).

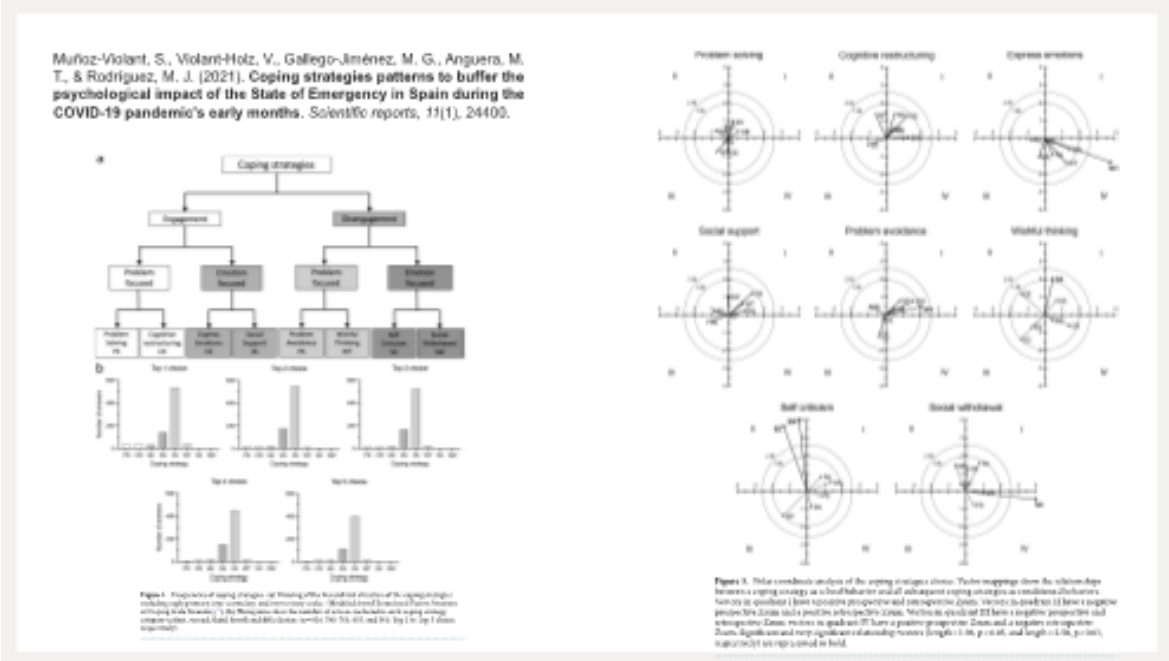


Figura 2.
De las estrategias de afrontamiento a la detección de patrones –coordenadas polares (Muñoz-Violant, et al., 2021).

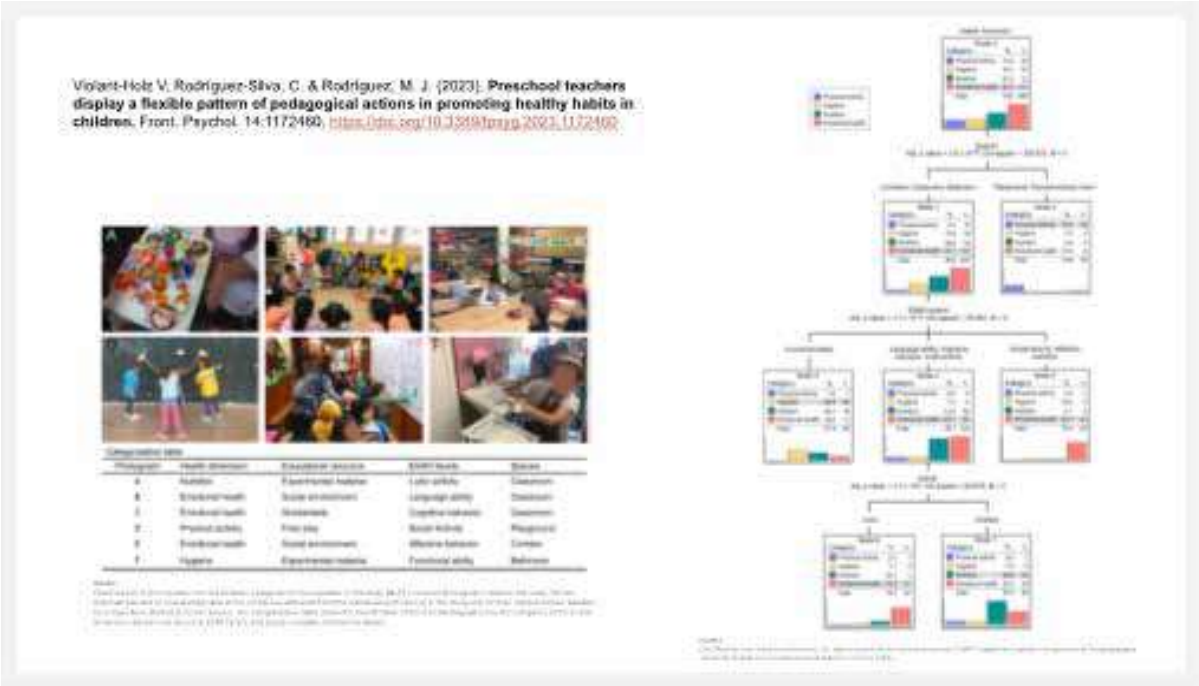


Figura 3.
De la imagen al establecimiento de patrones en datos –CHAID (Violant-Holz, et al., 2023).

Discusión y conclusiones

Los retos que se plantean son esenciales en los albores de cualquier objetivo de investigación que se plantea en el Observatorio Internacional en Pedagogía Hospitalaria, y las respuestas a partir de artículos publicados permite ilustrarlo cumplidamente y dar un impulso para nuevos trabajos, en línea con el carácter dinámico de la ciencia, siempre en constante avance.

El reto 1 alberga un sinfín de posibilidades, ya que "creerse el dato" en un ámbito en el que se producen continuadamente datos de múltiples características que, por no encajar con ciertos estándares cuantitativos o cualitativos, en épocas no lejanas se consideraban "material de desecho", indica el progreso científico evidente, desde un planteamiento multimodal del comportamiento humano, que es consustancial en Pedagogía Hospitalaria, y se ha mostrado cómo es posible analizar simultáneamente, y con garantías científicas, diversos niveles de respuesta.

En el reto 2, el binomio investigación – práctica clínica y/o educativa, ha puesto sobre el tapete una cuestión ampliamente debatida y que nunca ha dejado de ser polémica. Se trata de vasos comunicantes, dado que la investigación debe inspirar las mejores ideas para llevarlo a la práctica, pero, además, es esta práctica diaria, el día-a-día, que aporta detalles, dificultades, elementos diversos, … que germinan dando lugar a que desde la investigación se encuentre la forma de canalizarlos y hallar una solución metodológica.

El reto 3 se ubica, como se ha indicado, en el punto álgido de discusión en el amplio colectivo que a nivel mundial constituye la comunidad científica de investigadores en mixed methods en la actualidad. Se han barajado múltiples vías de integración, unas con mayor viabilidad y otras con menos, pero el tema no está en absoluto cerrado, y la Pedagogía Hospitalaria, en donde además de estudios multi-method se realizan estudios mixed methods, ofrece un espacio ideal para ponerlas a prueba y seleccionar las que en cada caso resultan más eficaces.

El reto 4 se sitúa en un espacio que resulta muy frecuente en numerosas investigaciones de Pedagogía Hospitalaria en las cuales la recogida de datos implica la obtención de información cualitativa, que a su vez puede ser de tipos muy diferentes, pero que no se halla en los objetivos del investigador que se trate de un estudio cualitativo, sino que, sistematizando adecuadamente los datos, se puedan luego analizar de forma robusta. Esto es posible gracias al desarrollo en los últimos años de herramientas de análisis computerizado, tanto programas de análisis como máquinas cada vez más potentes, que facilitan un análisis masivo de datos de forma sistemática, rápida, y eficaz.

El reto 5, al presentarse diversas investigaciones, es el colofón que evidencia que en Pedagogía Hospitalaria el interés por la fortaleza metodológica se incorpora plenamente, a la vez que marca un plan continuado a seguir.

En definitiva, y como conclusiones, se presenta esta comunicación, convencidos de que la realidad se transforma siempre en datos, y que avanzamos -pero quedan muchos más- en hallar respuesta a los retos metodológicos en Pedagogía Hospitalaria.

Referencias bibliográficas

Anguera, M. T. y Violant, V. (2015). *Investigación en pedagogía hospitalaria*. Aljibe.

Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., & Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte, 23*(1), 123–130.

Aprendizaje Virtual. Instituto Latinoamericano de Desarrollo profesional docente. (2024). *Inteligencia Artificial en la Educación. Una guía práctica para profesores en la era digital*. Argentina.

Bazeley, P. (2012). Integrative Analysis Strategies for Mixed Data Sources. *American Behavioral Scientist, 56*(6), 814–828. https://doi.org/10.1177/0002764211426330

Bohorquez, C. (2024). *La Construcción de la Mentalidad Internacional en Bachilleres: Comparación del Programa del Diploma del IB con el Bachillerato Nacional de España en el Contexto de Cataluña* (Tesis doctoral no publicada) Barcelona.

Bryman (2006) Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research, 6*(1), 97–113. https://doi.org/10.1177/1468794106058877

Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3ª ed.). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J.W., Fetters, M.D. & Ivankova, N.V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *Annals of Family Medicine 2*(1), 7-12.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L. & Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.) (2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 209-240).* Sage.

Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.

Muñoz-Violant S, Violant-Holz V, Rodríguez, M. J. (2023). Factors of well-being of youth with complex medical conditions from the experience of hospitalization and convalescence: A pilot study. *PLoS ONE 18*(5): e0285213. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285213

Muñoz-Violant, S., Violant-Holz, V., Gallego-Jiménez, M. G., Anguera, M. T., & Rodríguez, M. J. (2021). *Coping strategies patterns to buffer the psychological impact of the State of Emergency in Spain during the COVID-19 pandemic's early months*. *Scientific reports*, *11*(1), 24400.

Portell Vidal, M., Anguera Argilaga, M. T., Chacón Moscoso, S., & Sanduvete Chaves, S. (2015). Guidelines for reporting evaluations based on observational methodology. *Psicothema, 27(3), 283-289.* https://doi.org/10.7334/psicothema2014.276.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools, 13*(1), 12-28.

Violant, V. (2017). Educar desde la mirada de la Pedagogía Hospitalaria. *CENAREC para todos, 9*, 18-23. https://cenarec.files.wordpress.com/2017/08/revista-cenarec-para-todos-i-2017-pedagogc3ada-hospitalaria.pdf

Violant-Holz V, Rodríguez-Silva, C. & Rodríguez, M. J. (2023). Preschool teachers display a flexible pattern of pedagogical actions in promoting healthy habits in children. *Front. Psychol. 14*:1172460. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172460

SIMPOSIO

Proceso de valorización del entorno EvalCOMIX-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje [45]

María Soledad Ibarra Sáiz [1]

Gregorio Rodríguez Gómez [1]

[1] *Cátedra UNESCO en Evaluación, innovación y excelencia en educación. Universidad de Cádiz. España*

gregorio.rodriguez@uca.es

Resumen simposio

La transferencia de los resultados y productos de la investigación constituye el eje vertebrador de este simposio. En concreto, se centra en el desarrollo y explotación del entorno EvalCOMIX-FLOASS que está demostrando su utilidad para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje en la educación superior.

Se enmarca en el proyecto de prueba concepto ValeFLOASS (PDC2022-133050-I00), cuyo objetivo es progresar en el nivel de madurez tecnológica y, en consecuencia, en la valorización del entorno EvalCOMIX-FLOASS potenciando su usabilidad, transferencia y generalización de su utilización por parte de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del grado de consecución de los resultados de aprendizaje. Este proyecto surge como continuación del proyecto FLOASS-*Resultados y analíticas de aprendizaje en la educación superior: un marco de acción desde la evaluación sostenible* (RTI2018-093630-B-I00).

Metodológicamente, al tratarse de un proyecto de prueba de concepto, se está siguiendo la metodología de gestión de proyectos SCRUM (Subra, 2020) que permite una gestión ágil de los mismos y una mejora progresiva incremental de las actividades y resultados.

Con este simposio se pretende ofrecer posibilidades para la transferencia de las actividades, resultados y productos de la investigación en un contexto educativo, que se concretan en:

- Identificar entidades, organizaciones, etc. que puedan certificar, avalar los productos generados en la investigación educativa.
- Analizar las potencialidades de los productos y resultados de la investigación educativa y ejecutar las acciones convenientes para su puesta en valor y transferencia.
- Proteger los derechos de propiedad intelectual sobre los productos y resultados de la investigación educativa.
- Fortalecer e incrementar la capacidad de emprendimiento y comunicación del equipo de investigadores.
- Divulgar los resultados y productos a través de cursos y talleres formativos que permitan el uso de los mismos en otros contextos.
- Identificar potenciales grupos de interés de la investigación educativa, establecer alianzas y gestionar, seguir y evaluar los acuerdos, colaboraciones, etc.
- Internacionalizar y difundir entre las instituciones, organizaciones y centros educativos los productos y resultados de la investigación educativa.

El proceso realizado y los principales resultados que se están obteniendo en el proyecto ValeFLOASS (Ref. PDC2022-133050-I00) se presentan en las cuatro aportaciones que conforman este seminario.

1. Transferencia en evaluación del aprendizaje a través de la madurez tecnológica del entorno EvalCOMIX-FLOASS.
2. Potencialidades y posibilidades de transferencia del entorno EvalCOMIX-FLOASS.

45 Proyecto ValeFLOASS - Valorización del entorno e-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje en el sistema educativo, Ref. PDC2022-133050-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGeneration EU"/PRTR.

3. Formación en el uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS bajo el enfoque de la evaluación como aprendizaje.
4. Relaciones con los grupos de especial interés (SIG) e internacionalización del entorno EvalCOMIX-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación, tecnología de la educación, transferencia de tecnología, resultados de investigación, resultados de aprendizaje.

Abstract

The transfer of research products and results is the backbone of this symposium. It focuses on the development and exploitation of the EvalCOMIX-FLOASS environment, which is proving its usefulness for the monitoring and assessment of learning outcomes in higher education.

The ValeFLOASS proof-of-concept project (PDC2022-133050-I00) will enhance the usability, transferability, and generalisation of the EvalCOMIX-FLOASS environment for the educational community. The project will progress in technological maturity and increase the valorisation of the environment in the teaching-learning process and the assessment of the degree of achievement of learning outcomes. This project is a continuation of the FLOASS-*Learning Outcomes and Learning Analytics in Higher Education: A Framework for Action and Sustainable Assessment* (RTI2018-093630-B-I00).

This proof-of-concept project follows the SCRUM project management methodology (Subra, 2020), enabling agile project management and progressive incremental improvement of activities and results.

The purpose of this symposium is to transfer research activities, results, and products to an educational context, which are specified as follows:

- Identifying entities and organisations that can certify and endorse the products generated in educational research.
- Analysing the potential of educational research products and results and take appropriate actions for their valorisation and transfer.
- Protecting intellectual property rights over the products and results of educational research.
- Strengthening and enhancing the entrepreneurial and communication skills of the research team.
- Disseminating results and products through training courses and workshops that enable their use in other contexts.
- Identifying potential stakeholders and special interest groups in educational research, building alliances, and managing, monitoring, and evaluating agreements and collaborations.
- Ensuring that the products and results of educational research are disseminated worldwide among institutions, organisations, and educational centres.

This seminar presents the process and main results of the ValeFLOASS project (Ref. PDC2022-133050-I00) in four contributions.

1. Transfer in learning assessment using the technological maturity of the EvalCOMIX-FLOASS environment.
2. Potentialities and transfer possibilities of the EvalCOMIX-FLOASS environment.
3. Training in the use of the EvalCOMIX-FLOASS environment under the approach of assessment as learning.
4. Relations with special interest groups (SIG) and internationalisation of the EvalCOMIX-FLOASS environment for monitoring and assessing learning outcomes.

Key words: Assessment, Education technology, technology transfer, research results, learning outcomes.

Transferencia en evaluación del aprendizaje a través de la madurez tecnológica del

entorno EvalCOMIX-FLOASS

Antonio Balderas [1]
María Cristina Pérez-Crego [2]
Nuria Hurtado [1]
José Luis Isla-Montes [1]
Jesús Miguel Muñoz-Cantero [2]
[1]*Universidad de Cádiz, España*
[2]*Universidad de A Coruña, España*
antonio.balderas@uca.es

Introducción

En la era digital, los entornos virtuales de aprendizaje desempeñan un papel fundamental en la educación, y la optimización de su transferencia tecnológica se ha convertido en un desafío clave. El entorno EvalCOMIX-FLOASS es una plataforma virtual de aprendizaje diseñada para evaluar competencias y resultados de aprendizaje (Ibarra Sáiz *et al.*, 2010), que está implementado como un sitio web que se integra dentro del entorno de aprendizaje virtual Moodle. El entorno EvalCOMIX-FLOASS surgió para resolver limitaciones de los entornos de aprendizaje virtual a la hora de facilitar procesos de evaluación entre iguales y de auto-evaluación, consolidándose como una herramienta robusta a lo largo de los años (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2017; Balderas *et al.*, 2014; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2015; Ibarra-Saiz *et al.*, 2023).

Este trabajo se centra en impulsar la transferencia tecnológica del entorno EvalCOMIX-FLOASS. La transferencia tecnológica es esencial para acelerar el progreso, fomentar la innovación y mejorar la eficiencia, permitiendo que los avances científicos y técnicos lleguen a diversas industrias y comunidades, transformando positivamente la sociedad. Para alcanzar estos objetivos en el contexto educativo, este trabajo explora la importancia de la usabilidad y la certificación oficial de funcionalidad y mantenibilidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS, para así poder alcanzar el nivel TRL8 (Technology Readiness Level 8) de madurez tecnológica (Héder, 2017).

La evaluación de la usabilidad en un sitio web se basa en una serie de indicadores de satisfacción que van más allá de la simple accesibilidad (Ceballos *et al.*, 2019). Se requiere un análisis exhaustivo de todos los componentes para formar un criterio claro que determine la idoneidad del entorno de acuerdo con sus objetivos de diseño. Además de la usabilidad, la certificación oficial emerge como otro componente vital en la transferencia tecnológica efectiva. El entorno EvalCOMIX-FLOASS se encuentra actualmente en proceso de evaluación por parte de una entidad certificadora reconocida, con el objetivo de obtener la certificación de AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) en términos de mantenibilidad y funcionalidad.

Método

En esta sección presentamos el método seguido para analizar, en primer lugar, la evaluación de la usabilidad y, en segundo lugar, para la obtención de la acreditación de funcionalidad y mantenibilidad del software.

Evaluación de usabilidad

Para analizar la usabilidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS, se llevó a cabo un estudio con los 25 estudiantes que asistieron al "Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente" el día de celebración de las pruebas de usabilidad. Inicialmente, se administró un pretest para obtener información sobre la experiencia previa de los participantes en el uso de entornos virtuales de aprendizaje, evaluación entre compañeros y auto-evaluación.

Posteriormente, los participantes utilizaron la herramienta y se enfrentaron al entorno virtual. Después de esta interacción, se realizó un post-test para recopilar información detallada sobre su experiencia con el entorno EvalCOMIX-FLOASS. Además, se seleccionaron aleatoriamente cuatro estudiantes para someterse a un test específico de usabilidad supervisado por dos expertos, con el fin de obtener evaluaciones más detalladas y críticas.

Acreditación de funcionalidad y mantenibilidad

La acreditación de funcionalidad y mantenibilidad se abordó recopilando los requisitos funcionales y los casos de uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS. Es relevante destacar que la herramienta consta de dos componentes: el plugin integrado en Moodle (EvalCOMIX-FLOASS_MD) y el servidor (EvalCOMIX-FLOASS_Server).

Una vez recopilados los requisitos y casos de uso, se remitieron a la empresa encargada de realizar la auditoría para obtener la acreditación correspondiente. Este proceso tiene como objetivo asegurar que tanto el *plugin* como el servidor cumplen con los estándares establecidos, garantizando su funcionalidad y mantenibilidad a largo plazo.

Resultados

Usabilidad

Los resultados obtenidos del post-test revelan una evaluación altamente positiva por parte de los estudiantes en cuanto a la usabilidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS. La mayoría de los participantes se ubicaron en el rango "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" para todos los ítems evaluados. Los datos estadísticos reflejan un promedio igual o superior a 4,16, destacando la satisfacción general de los estudiantes con la herramienta. En la Tabla 1 se puede ver la media y la desviación estándar para cada ítem, mientras que la Figura 1 resume los datos recopilados en el post-test.

Tabla 1

Ítems evaluados en el post-test (escala Likert 5)

	Media	DT
(POS-1) La herramienta de evaluación me ha parecido fácil de usar	4,48	0,77
(POS-2) He podido localizar la información necesaria para realizar la evaluación sin dificultad	4,36	0,91
(POS-3) He comprendido la estructura de los documentos de evaluación sin dificultad	4,56	0,71
(POS-4) He podido realizar la autoevaluación de la tarea sin dificultad	4,72	0,61
(POS-5) He podido realizar la evaluación por pares de la tarea sin dificultad	4,64	0,91
(POS-6) He podido consultar la información reflejada en el informe de desarrollo sin dificultad	4,16	1,14

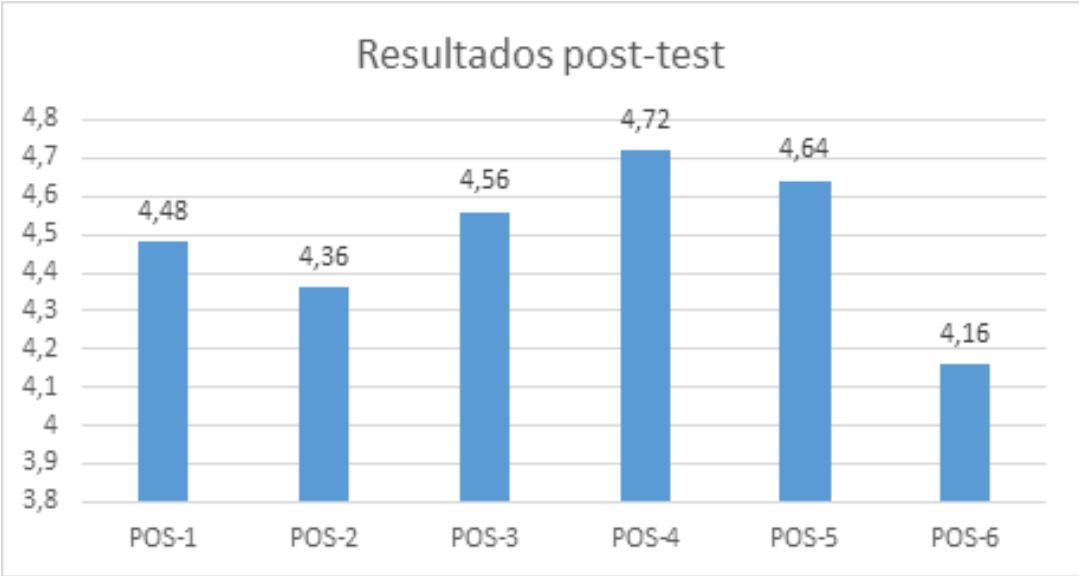


Figura 1

Resultados obtenidos en el post-test

Además, las entrevistas individuales proporcionaron valiosos puntos de mejora y detalles específicos identificados por los estudiantes, sugiriendo oportunidades de refinamiento para enriquecer aún más la experiencia del usuario.

Acreditación de funcionalidad y mantenibilidad

En la fase de acreditación, se especificaron 92 requisitos para EvalCOMIX-FLOASS_MD (plugin), con 224 casos de prueba, y 31 requisitos para EvalCOMIX-FLOASS_SERVER (servidor), con 43 casos de prueba. Una vez recibido el informe inicial de funcionalidad por parte de la empresa auditora, se observó que el servidor obtuvo una calificación de 2 sobre 5, mientras que el plugin alcanzó una calificación de 4 sobre 5.

Aunque los resultados generales fueron elogiados, con especial reconocimiento hacia el plugin, se identificaron áreas de mejora. La baja cobertura de pruebas, especialmente para el servidor (aproximadamente 51 %) y el *plugin* (alrededor del 67 %), fue señalada como una limitación. El servidor exhibió una baja corrección funcional y una completitud funcional del 50,53 %, principalmente debido a líneas de código inalcanzables y funcionalidades obsoletas. Por otro lado, el plugin demostró una completitud funcional del 88,86 % y una corrección del 77,71 %, aunque también mostró áreas de mejora relacionadas con código inaccesible.

A pesar de estos desafíos, los valores positivos obtenidos, especialmente para el *plugin*, respaldan la calidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS y resaltan la importancia de las acciones correctivas para fortalecer aún más la funcionalidad y la completitud en futuras versiones.

Discusión y conclusiones

La relevancia de la usabilidad en una herramienta informática educativa está intrínsecamente ligada al éxito de su transferencia tecnológica. Los desarrolladores consideran que esta evaluación no solo les permite mejorar la usabilidad de la plataforma, sino también comprender de manera más efectiva a los usuarios finales y sus necesidades (Gordillo *et al.*, 2014). Nuestros hallazgos en la evaluación subrayan que una experiencia positiva, además de favorecer la aceptación inicial por parte de los estudiantes, también estimula un uso continuado de la herramienta en el futuro. Además, esta experiencia favorable no solo influye en la eficacia de la herramienta en el presente, sino que también favorece su adopción por otras instituciones educativas durante el proceso de transferencia tecnológica.

La importancia de la transferencia y certificación del software emerge como un pilar fundamental para alcanzar el nivel de madurez TRL8. La transferencia exitosa implica la adopción efectiva del software en diversos contextos, consolidando su aplicación y demostrando su eficacia a través de implementaciones satisfactorias. La evaluación de la funcionalidad y mantenibilidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS que se está llevando a cabo para obtener la certificación de AENOR garantizará la confiabilidad y calidad del software, asegurando que cumple con estándares rigurosos y está listo para una adopción a escala (Tejera, 2013). Ambos aspectos son esenciales para elevar el nivel de madurez a TRL8, lo que indica que el software ha sido validado en condiciones operativas relevantes y se encuentra listo para su implementación a gran escala en entornos educativos y más allá.

Impacto y transferencia

Al obtener la certificación de AENOR, el entorno EvalCOMIX-FLOASS se posicionará como una herramienta confiable y eficiente, lista para ser implementada a nivel nacional e internacional. Este trabajo no solo valida la funcionalidad y mantenibilidad, sino que también contribuye al avance de entornos virtuales de aprendizaje efectivos y sostenibles en la educación global. La transferencia de esta tecnología se ve favorecida por la combinación de usabilidad y certificación, abriendo nuevas posibilidades para su aplicación en diversas instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Balderas, A., Galán-Pinero, A., Caballero-Hernández, J. A., Rodríguez-Gómez, G., Dodero, J., & Palomo-Duarte, M. (2014). Domain-driven competence assessment in virtual learning environments. Application to planning and time management skills. En *2014 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 121-126). IEEE.

Ceballos, O. I., Mejía, L. A. y Botero, J. J. (2019). Importancia de la medición y evaluación de la usabilidad de un objeto virtual de aprendizaje. *Panorama, 13*(25), 23-37.

Gordillo, A., Barra, E., Aguirre, S., & Quemada, J. (2014). The usefulness of usability and user experience evaluation

methods on an e-Learning platform development from a developer's perspective: A case study. *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-8). IEEE.

Héder, M. (2017). From NASA to EU: the evolution of the TRL scale in Public Sector Innovation. *The Innovation Journal, 22*(2), 1-23.

Ibarra-Sáiz, M. S., Cabeza-Sánchez, D., León-Rodríguez, Á. R., Rodríguez-Gómez, G., Gómez-Ruiz, M. A., Gallego-Noche, B., Quesada-Serra, V. y Cubero-Ibáñez, J. (2010). EvalCOMIX en Moodle: Un medio para favorecer la participación de los estudiantes en la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24, 1-11.

Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2017). EvalCOMIX®: A web-based programme to support collaboration in assessment. En *Smart technology applications in business environments* (pp. 249-275). IGI Global.

Ibarra-Saiz, M. S., Gómez-Ruiz, M. A. y Rodríguez-Gómez, G. (2023). EvalCOMIX-FLOASS: un entorno para el uso de analíticas de aprendizaje desde una evaluación participativa. En *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro* (pp. 571-574). Universidad de La Laguna.

Ibarra-Sáiz, M. y Rodríguez-Gómez, G. (2015). Tecnologías para una evaluación participativa. La experiencia de uso de EvalCOMIX® en ciencias económicas y empresariales. En *Investigar con y para la sociedad, 3* (pp. 1889-1895). Cádiz, España: AIDIPE.

Tejera, J. (2013). La norma UNE 166008: 2012 de Transferencia Tecnológica. *Calidad: Revista mensual de la Asociación Española para la Calidad, 1*, 30-33.

Potencialidades y posibilidades de transferencia del entorno EvalCOMIX-FLOASS

Marta Virgós Sánchez[1]
Francisco Jiménez Jiménez[2]
María del Henar Pérez Herrero[1]
Victoria Quesada Serra[3]
María del Carmen Pérez González[4]
[1]*Universidad de Oviedo, España*
[2]*Universidad de la Laguna, España*
[3]*Universidad de las Islas Baleares, España*
[4]*Universidad de Cádiz, España*
virgosmarta@uniovi.es

Introducción

La transferencia del conocimiento generado por el sistema público de investigación a las empresas, el sector público, la sociedad y entre los propios investigadores e investigadoras es una de las funciones clave de las universidades (Barberá *et al.*, 2005). Su apertura al entorno socioeconómico y tecnológico debe ser un objetivo prioritario del ámbito universitario, entidad clave en los procesos de transferencia de tecnología (Bestier *et. al*, 2023; Shmeleva *et al*., 2021).

No obstante, una actividad de transferencia debe realizarse según un procedimiento adecuado, adaptado a cada disciplina y, sobre todo, a cada contenido. En esta línea, y dentro del Proyecto ValeFLOASS, se plantea la transferencia de un entorno digital que apuesta por el fomento de los procesos de evaluación en el aula universitaria y por la participación del alumnado en los procesos de evaluación.

El objetivo de este trabajo es explorar la potencialidad del recurso e identificar líneas de transferencia del entorno EvalCOMIX-FLOASS.

Las acciones diseñadas en el Plan de Transferencia y Explotación Científico-Técnica (Plan TREX) han permitido la elaboración de un diagnóstico y la profundización en el conocimiento del entorno EvalCOMIX-FLOASS mediante la realización de una matriz DAFO, en la que se han analizado sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, desde la perspectiva de los diversos agentes que participan en el diseño e implementación del entorno EvalCOMIX-FLOASS (profesorado, alumnado, responsables institucionales, programadores del soporte técnico). Posteriormente, se ha realizado un CANVAS para analizar la puesta en valor del entorno EvalCOMIX-FLOASS y los potenciales destinatarios, las implicaciones sociales y los canales de difusión del entorno.

Toda esta actuación debe tener un seguimiento y evaluación *ex ante*, durante y *ex post*, para corregir desviaciones, si las hubiera, y tener mayor garantía de éxito.

Para desarrollar estas actuaciones, pueden utilizarse diferentes herramientas y técnicas metodológicas que permitan alcanzar el objetivo establecido. En este trabajo se ha optado por la realización de un análisis de diagnóstico participativo, a partir del que se diseñó una matriz DAFO (Mujica-Sequera, 2016); posteriormente se ha llevado a cabo una aproximación a la relación del producto del proyecto con el entorno de aplicación, mediante la realización de un CANVAS (Pepin *et al.*, 2023) al que se han incorporado aspectos sociales y no sólo económicos. Y, para el detalle de las actuaciones que permitan poner en marcha la actividad de transferencia, se diseñará el desarrollo ordenado e interconexionado de las mismas, integrando las diferentes líneas de trabajo que requiere la realización de la transferencia.

Todo el procedimiento expuesto con anterioridad permitirá el profundo conocimiento de la herramienta y la puesta en valor del entorno EvalCOMIX-FLOASS, favoreciendo la inclusión de este recurso, no solo en el ámbito universitario, sino también en otros contextos de índole formativa.

Método

Para analizar el potencial de transferencia del entorno EvalCOMIX-FLOASS se ha utilizado una metodología DAFO como herramienta útil para su diagnóstico y planificación. En el proceso de elaboración se ha seguido un diseño cualitativo a partir del análisis de contenido de diversas fuentes de información, que ha permitido integrar en su estructura la percepción de los diversos agentes implicados en el diseño y aplicación del entorno (profesorado, alumnado y personas participantes en el proyecto). En la Tabla 1 se recogen las fuentes de información vinculadas a cada agente.

Tabla 1

Relación entre agentes y fuentes de información

Agentes	Fuente de información	N
Profesorado	Cuestionarios a docentes que han participado en programas formativos	43
Alumnado	Cuestionarios a estudiantes que han utilizado el entorno	275
Miembros del proyecto que han implementado el entorno	Experiencias de los miembros del proyecto	8

El análisis de estas fuentes de datos generó un primer borrador que fue sometido al contraste y validación de contenido de la información del DAFO con los participantes del Paquete de Trabajo "Transferencia y explotación" (PT1), y posteriormente con todos los participantes del proyecto, entre los que se encontraban los programadores del soporte técnico. Este diagnóstico ha permitido, a través de la elaboración de un CANVAS, abordar la identificación de posibilidades de transferencia.

Resultados

Los principales resultados muestran que el entorno EvalCOMIX-FLOASS tiene una incidencia positiva tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la propia praxis evaluadora. Tanto el profesorado como el alumnado que ha utilizado el entorno señala que este recurso favorece la retroalimentación y proalimentación del conocimiento, propiciando un seguimiento constante en la adquisición de las competencias propias de la materia y de los resultados de aprendizaje. Este aspecto refuerza también la autorregulación en el aprendizaje de los estudiantes y les otorga un papel protagonista en el proceso formativo, fomentando la participación activa en los procesos de evaluación. Los estudiantes señalan que esta herramienta contribuye a recibir información sobre las distintas dimensiones objeto de aprendizaje y, por tanto, de evaluación, permitiendo su análisis y su mejora en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el entorno EvalCOMIX-FLOASS mejora la coherencia interna entre los procesos de diseño y desarrollo del currículum, pues en el proceso de evaluación es importante que se tengan en cuenta los objetivos, competencias y resultados propios de la materia susceptible de evaluación. Por su parte, esto redunda en la transparencia del proceso evaluativo, puesto que tanto los criterios, como las modalidades, instrumentos y enfoque de la evaluación son conocidos por todos los agentes implicados en la misma. Además de ello, los estudiantes indican que es un entorno que se puede usar con un mínimo de instrucciones y que la interfaz les resulta llamativa, sencilla e intuitiva, motivando así su participación en los procesos de evaluación.

A nivel institucional, el entorno EvalCOMIX-FLOASS contribuye a que la evaluación sea más auténtica y se vincule directamente con los resultados de aprendizaje y con el desarrollo de las competencias del título. Esto incide en el seguimiento, por parte de la coordinación académica, respecto al desarrollo competencial y al grado de consecución de los resultados de aprendizaje.

El uso de esta herramienta genera procesos de reflexión docente que invitan a repensar los diseños de evaluación empleados hasta el momento, introduciendo innovaciones que redundan en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los informantes, docentes y estudiantes, han señalado algunas cuestiones que se deben reforzar. Manifiestan que, en ocasiones, la interacción con la herramienta resulta compleja debido a cuestiones técnicas (fallos o lentitud en el uso, incompatibilidades con algunos sistemas de PC, tablets y móviles, dificultad en la generación de informes, almacenado de evaluaciones, etc.). Además, señalan que es necesaria una formación previa tanto en evaluación

como en el uso de la propia herramienta, pues los enfoques de evaluación del docente, la resistencia al cambio e innovación o la necesidad de tener competencias digitales intermedias pueden ser un obstáculo a la hora de implementar la evaluación mediante el entorno EvalCOMIX-FLOASS.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha explorado la potencialidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS e identificado sus líneas de transferencia en el contexto del Plan de Transferencia y Explotación Científico-Técnica (Plan TREX).

La metodología DAFO ha permitido identificar los aspectos que constituyen puntos fuertes del entorno EvalCOMIX-FLOASS para su utilización tanto en instituciones del ámbito académico público y privado, como en otras instituciones, organismos y empresas en sus actividades formativas. Entre las fortalezas manifestadas, cabe destacar la transparencia del proceso evaluativo para todas las personas implicadas: estudiantes, formadores, equipos responsables de la dirección y gestión y para la sociedad en general. Otra fortaleza es la posibilidad que otorga al alumnado de participar en un aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación, que guarda, además, una relación muy estrecha con la autorregulación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también contribuye a regular y dotar de coherencia al diseño de instrucción de la materia a enseñar, al poner en relación las competencias y resultados de aprendizaje con la evaluación.

Las limitaciones también se han manifestado en el proceso de diagnóstico, aspecto importante para poder subsanarlas antes de que se produzca el proceso de transferencia. En concreto, se ha identificado la necesidad de formar a las personas tanto en el conocimiento del entorno EvalCOMIX-FLOASS y de su filosofía, como en la utilización de la propia herramienta. Han salido a la luz algunas dificultades técnicas (con plataformas y entorno Moodle de universidades) que es preciso tener en cuenta para utilizar EvalCOMIX-FLOASS en contextos diferentes.

Impacto y transferencia

Este entorno permite generar un impacto significativo en el contexto formativo, puesto que no solo permite evaluar de manera eficaz y coherente las competencias y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino que también ha favorecido su participación en los procesos de evaluación, demostrando así un mayor compromiso en su aprendizaje. En este sentido, el entorno no sólo ha impactado positivamente en el enfoque de evaluación, sino que además ha permitido una retroalimentación más inmediata y personalizada, contribuyendo así a la mejora continua del aprendizaje. La aplicabilidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS trasciende las fronteras del contexto universitario, pudiendo transferirse a otros ámbitos, instituciones o empresas tanto públicas como privadas.

Referencias bibliográficas

Barberá, D., Vega, J. y Reyes, E. D. L. (2005). *Los proyectos de transferencia de conocimiento: un análisis según la teoría de las dimensiones del proyecto*. IX Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos, Málaga.

Bestier, J., Wilder, J., Ocampo-López, C., & Ramírez Carmona, M. (2023). Open innovation: A technology transfer alternative from universities. A systematic literature review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *9*(3), 100090. https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2023.100090

Mujica-Sequera, R. M. (2016). Aplicación en el contexto Educativo (FODA). *Revista Docentes 2.0, 4*(1), 3–7. https://doi.org/10.37843/rted.v4i1.5

Pepin, M., Tremblay, M., Audebrand, L. K., & Chassé, S. (2023). The responsible business model canvas: designing and assessing a sustainable business modeling tool for students and start-up entrepreneurs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2023-0008

Shmeleva, N., Gamidullaeva, L., Tolstikh, T., & Lazarenko, D. (2021). Challenges and opportunities for technology transfer networks in the context of open innovation: Russian experience. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 7*(3), 197. https://doi.org/10.3390/joitmc7030197

Formación en el uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS bajo el enfoque de la evaluación como aprendizaje

Jaione Cubero-Ibáñez[1]
Nicolás Ponce-González[1]
Miguel Ángel Gómez-Ruiz[1]
Laura Sáchez-Calleja[1]
Susana Álvarez-Álvarez[2]
Ana Gázquez-Romera[1]
[1]*Universidad de Cádiz, España*
[2]*Universidad de Valladolid, España*
jaione.cubero@uca.es

Introducción

El término evaluación como aprendizaje (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019; Yan & Boud, 2022) ha ido tomando relevancia en la literatura y marcando un cambio a nivel legislativo. Estos movimientos pueden apreciarse en la transformación que están experimentando las enseñanzas e instituciones en el sistema universitario español con el RD 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios y acreditación institucional de centros universitarios, y con el RD 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Este enfoque convierte la evaluación en parte integral del aprendizaje (Yan & Boud, 2022) donde los resultados de aprendizaje (RA) emergen como impulsores del diseño curricular (Boud, 2020). Supone una visión diferente sobre la evaluación en la que el alumnado se convierte en protagonista en la toma de decisiones desde el inicio del proceso evaluador hasta el final, lo que implica entender la evaluación también como empoderamiento (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019 e Ibarra-Sáiz *et al*., 2021). Además, ofrece al alumnado oportunidades de crecimiento a través del desarrollo del juicio evaluativo (Boud *et al.*, 2018), así como de otras habilidades relacionadas con la toma de decisiones, resolución de problemas y el aprendizaje autónomo (Gómez-Ruiz *et al*., 2020).

Bajo este prisma de evaluación y de la mano de los entornos virtuales de aprendizaje, nace el entorno EvalCOMIX-FLOASS, un entorno digital que permite la gestión de los RA de cada asignatura, el diseño y gestión de los instrumentos de evaluación, la planificación y ejecución de la evaluación y la obtención de información sobre el nivel de logro de los RA.

En esta comunicación se presenta la labor de formación realizada, en el contexto del Proyecto ValeFLOASS, sobre el uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS para el diseño, seguimiento y evaluación de los RA en Educación Superior, dirigida al profesorado y estudiantado universitario, así como a los diseñadores de cursos de formación en el uso del propio entorno (formación de formadores). Complementariamente, se describen otras actividades relacionadas con la evaluación, comunicación y difusión del entorno EvalCOMIX-FLOASS.

Método

El curso formativo y la creación de materiales de apoyo (manuales y vídeo tutoriales) para el uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS se han diseñado a través del trabajo colaborativo por los investigadores del Proyecto ValeFLOASS. Concretamente, el curso formativo se basa en el enfoque de evaluación como aprendizaje (Yan & Boud, 2022). Partiendo de los RA que los estudiantes debían evidenciar al final del curso, se diseñó la tarea de evaluación de los participantes, alineada con las competencias, productos y actuaciones, contenidos, recursos, retroalimentación y modalidades participativas de evaluación.

Resultados

A continuación, se presentan aquellas acciones/productos llevados a cabo en relación con la formación, la evaluación, la comunicación y la difusión del entorno EvalCOMIX-FLOASS.

A) **Actividades de formación del uso del entorno EvalCOMIX- FLOASS**

A.1. *Diseño e implementación del Curso "Diseño y evaluación de resultados de aprendizaje-ValeFLOASS".*

El objetivo de este curso fue la capacitación sobre evaluación como aprendizaje y uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS para miembros del proyecto de las nuevas universidades participantes; su estructura se puede apreciar en la Figura 1. Se realizó de forma virtual en dos sesiones, la primera abordando las características generales y el funcionamiento del entorno EvalCOMIX-FLOASS y la segunda realizando una profundización conceptual y ejemplificación del entorno EvalCOMIX-FLOASS. Ambas sesiones fueron grabadas y puestas a disposición de todos los investigadores del proyecto.



Figura 1

Captura del Curso "Diseño y evaluación de resultados de aprendizaje- ValeFLOASS" en moodle

A.2. *Diseño y elaboración de manuales de uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS*

Con el objetivo de ofrecer ayuda en el uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS se han diseñado tres manuales: versión profesorado, versión estudiantes y versión administración, esta última como guía de instalación y configuración del entorno EvalCOMIX-FLOASS. En las Figuras 2 y 3 se puede apreciar el contenido de los manuales correspondientes al profesorado y estudiantado, respectivamente.

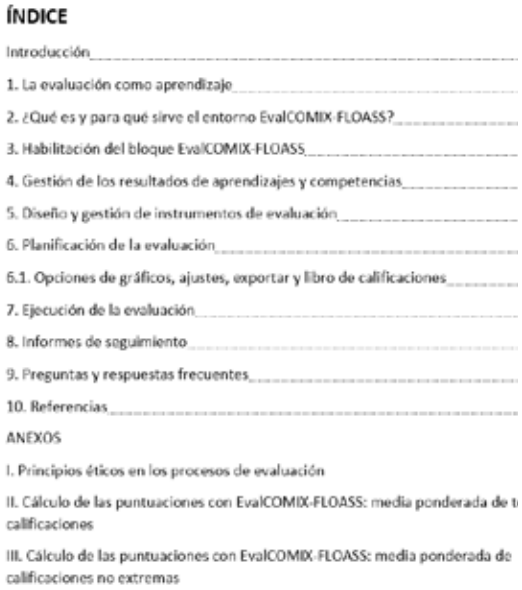
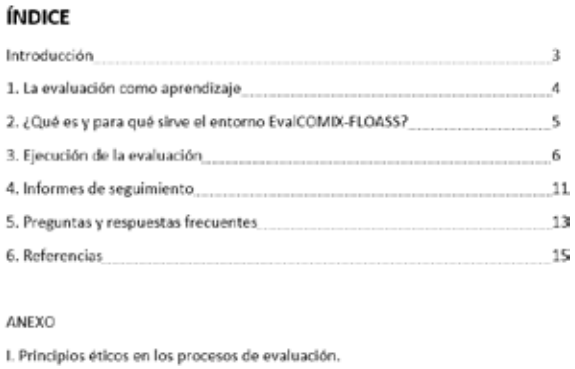


Figura 2

Índice del manual de uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS para profesorado



ÍNDICE

Introducción 3
1. La evaluación como aprendizaje 4
2. ¿Qué es y para qué sirve el entorno EvalCOMIX-FLOASS? 5
3. Ejecución de la evaluación 6
4. Informes de seguimiento 11
5. Preguntas y respuestas frecuentes 13
6. Referencias 15

ANEXO

I. Principios éticos en los procesos de evaluación.

Figura 3

Índice del manual de uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS para estudiantes

A.3. *Elaboración y grabación de videotutoriales explicativos del diseño y utilización del entorno EvalCOMIX-FLOASS*

Para complementar la labor de formación, tomando como base los manuales de uso para el entorno EvalCOMIX-FLOASS, se están elaborando un conjunto de microvídeos, repartidos en 8 capítulos para el profesorado y 3 para el estudiantado.

B) **Actividades de evaluación**

Con la finalidad de evaluar el impacto de la implementación del entorno EvalCOMIX-FLOASS, se están aplicando, de manera *online,* dos versiones del Cuestionario de Aceptación Tecnológica de EvalCOMIX FLOASS (CATEF) a estudiantes y profesorado de 16 asignaturas de grado y 22 asignaturas de máster, pertenecientes a las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades e Ingeniería y Arquitectura, en ocho universidades públicas españolas: Universidad de la Laguna, Universidad de Salamanca, Universidad de Cádiz, Universidad de Oviedo, Universidad de la Coruña, Universidad de Salamanca, Universidad del País Vasco y Universidad de Valladolid.

Se trata de un cuestionario basado en un TAM, Technology Acceptance Model (Ibrahim *et al*., 2017). Las dos versiones del mismo se componen de tres categorías: 1) Información general, en la que se indica la edad, el género, la asignatura en la que se está utilizando el entorno y el nivel de matriculación, para la versión estudiantes, o el ámbito de conocimiento, para la versión profesorado. 2) Aceptación del entorno, en la cual se valora el nivel de acuerdo, en una escala de 1 a 10, con 29 declaraciones adaptadas a cada versión, relacionadas con, la facilidad de uso del entorno, la calidad de la información, la utilidad de la retroalimentación, la utilidad del aprendizaje en la evaluación, la utilidad en la participación en la evaluación, la satisfacción con el entorno y la intencionalidad de uso. 3) Aspectos a destacar y mejorar, en la que se describen los aspectos más positivos del uso del entorno y aspectos que podrían mejorarse de la herramienta.

C) **Actividades de comunicación**

La primera actividad referida a la comunicación fue el diseño de la imagen corporativa del Proyecto ValeFLOASS mediante la creación de su logotipo y la realización de plantillas para documentos y presentaciones. Así, se ha dotado de homogeneidad y personalidad propia a las comunicaciones internas y externas referidas al proyecto.

Posteriormente, se pasó a estructurar, dotar de contenido y publicar la web del proyecto, realizada con el gestor de contenidos WordPress dentro del espacio oficial de la Universidad de Cádiz. Su dirección es: https://valefloass.uca.es/ y en ella podemos encontrar la presentación del proyecto, los componentes del equipo de investigación, información general sobre el entorno EvalCOMIX-FLOASS y las referencias y enlaces a artículos, ponencias, comunicaciones y talleres que se han publicado dentro de la difusión del proyecto.

En segundo lugar, se pasó a diseñar, el logotipo del entorno EvalCOMIX-FLOASS. Esta nueva imagen de la herramienta ha modernizado y mejorado estéticamente la imagen original del sistema EvalCOMIX después de más de diez años.

A partir de esta nueva línea visual, se realizó un tríptico divulgativo del entorno EvalCOMIX-FLOASS tanto en español como en inglés. En la Figura 4 se puede observar una captura parcial del mismo.



Figura 4

Captura del tríptico del entorno EvalCOMIX-FLOASS

El objetivo era dar a conocer de una manera sintética y atractiva las principales características del entorno. Este tríptico se ha difundido, tanto en formato papel como virtualmente, en distintos espacios a personas interesadas.

En último lugar, se está creando en la actualidad la página web oficial del entorno EvalCOMIX-FLOASS. Su dirección es: http://evalcomix-floass.evalfor.net/

D) **Actividades de difusión**

La difusión se puede dividir en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la participación y presentación de aportaciones sobre el entorno EvalCOMIX-FLOASS en distintos seminarios, conferencias y jornadas especializadas en evaluación y educación. En segundo lugar, la publicación de artículos en revistas de impacto especializadas en la evaluación y el uso de tecnologías en Educación Superior. Se puede consultar el listado (en permanente actualización) de aportaciones realizadas en el apartado "Difusión" de la web de ValeFLOASS (https://valefloass.uca.es/difusion/).

Impacto y transferencia

Actualmente, el entorno EvalCOMIX-FLOASS se está implantando en casi todas las universidades implicadas en el proyecto, después de haber formado al equipo de investigación participante y a aquel profesorado que ha manifestado interés en la temática. El curso formativo diseñado se podrá extender a aquellas instituciones que lo soliciten. Los materiales para facilitar el uso de la herramienta, como manuales y microvídeos, serán públicos y estarán al alcance de todos/as. Por lo tanto, los productos y resultados presentados en este trabajo aportan a la comunidad educativa un valioso conjunto de evidencias y recursos acerca del uso del entorno EvalCOMIX-FLOASS, permitiendo la transferencia del mismo a diversos agentes e instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *26*(1), 1–14. https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work.* Sage.

Gómez-Ruiz, M.A., Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprender a Evaluar mediante Juegos de Simulación en Educación Superior: Percepciones y Posibilidades de Transferencia para los Estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 157-181. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.007

Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. Fernández & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175–196). Narcea.

Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(6), 943-955. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828268

Ibrahim, R., Leng, N. S., Yusoff, R. C. M., Samy, G. N., Masrom, S., & Rizman, Z. I. (2017). E-learning acceptance based on technology acceptance model (TAM). *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, *9*(4S), 871-889.

Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319- 10804-9_1

Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan & L. Yang (Eds.), *Assessment as Learning. Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement* (pp. 11-24). Routledge.

Relaciones SIG e internacionalización del entorno EvalCOMIX-FLOASS para el seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje

José Miguel Arias [1]
Joaquín Lorenzo Burguera [1]
Susana Olmos [2]
Esperanza Ceballos [3]
Alaitz Santos [4]
Andrea González-Elorza [5]
Juan Manuel Dodero [5]
[1]*Universidad de Oviedo*
[2]*Universidad de Salamanca*
[3]*Universidad de La Laguna*
[4]*Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*
[5]*Universidad de Cádiz*
arias@uniovi.es

Introducción

En diversos foros se viene destacando la necesidad de que los resultados de la investigación, cualquiera que sea su ámbito, tengan efectos reales y constatables. Sin perjuicio de la necesidad de la investigación básica, de proyectos sobre tecnologías disruptivas y de avanzar sobre las fronteras del conocimiento, que indudablemente podrán tener aplicaciones que hoy día ni siquiera imaginamos, la sociedad debe recibir un retorno tangible del esfuerzo que realiza con la financiación de los proyectos de investigación en forma de resultados aplicables en entornos reales.

Existe, por tanto, un gran interés en que el personal investigador centre una parte de su trabajo en explorar las posibilidades de poner a disposición de la sociedad las herramientas y los prototipos concebidos, en definitiva, los productos que han surgido y han sido probados como consecuencia de sus investigaciones. Este es el marco de referencia en el que se sitúa el Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 (en adelante, PEICTI) y en el que la Transferencia de Conocimiento adquiere un papel protagonista. Una de sus acciones es la concesión de ayudas a proyectos de prueba de concepto (Orden CIN/417/2022), cuya finalidad es acelerar la transferencia de conocimiento y de resultados generados en proyectos de investigación del Plan Estatal.

En el caso de la investigación educativa, tan solo un mínimo porcentaje (en torno al 10%) de los resultados de la producción científica consigue llegar y tener algún impacto en las políticas educativas y en la práctica académica, así como en la práctica profesional (Joram *et al.*, 2020). En definitiva, resulta de especial trascendencia que los resultados tengan efectos reales sobre las prácticas educativas llegando a sus potenciales destinatarios, porque, si la investigación educativa no contribuye a una mejor educación... ¿para qué sirve?" (Murillo *et al.*, 2017, p. 197).

El proyecto de valorización del entorno EvalCOMIX-FLOASS, financiado por esa convocatoria, tiene su base científica en los resultados obtenidos en proyectos de investigación anteriores centrados en la evaluación de los resultados de aprendizaje, el uso de tecnologías que mejoran la evaluación y la utilidad de las analíticas de aprendizaje y de seguimiento y mejora del aprendizaje de estudiantes y profesorado (véase Ibarra-Sáiz *et al.*, 2023; Cantero *et al.*, 2023).

En este marco se está implementando una estrategia de difusión y contacto con diferentes grupos de interés o *Stakeholder Insight Group* (SIG) que permita hacer efectivo este proceso de transferencia. Su inclusión como ejemplo de buenas prácticas de transferencia de investigación educativa, específicamente en el ámbito de la evaluación de resultados de aprendizaje sobre los *niveles de logro competencial del alumnado, complementa el análisis y mejora técnica del* producto y el diseño de un plan de explotación y de la elaboración de material para su difusión y para la formación del profesorado.

Método

En esta comunicación se presenta la estrategia utilizada para la difusión del entorno EvalCOMIX-FLOASS entre los SIG y para su internacionalización, de acuerdo con los pasos que se describen a continuación.

1. Identificación de los potenciales grupos de interés (SIG) y clasificación.
   a) Usuarios (instituciones, organizaciones, empresas, etc.)
   b) Difusores, promotores
2. Contacto con los SIG
   a) Envío de ficha explicativa del EvalCOMIX-FLOASS
   b) Propuesta de reunión
3. Reunión conceptual y técnica
4. Propuesta y desarrollo de acciones formativas
5. Asistencia técnica

1.Identificación de los potenciales grupos de interés (SIG) y su clasificación

La identificación de estos potenciales grupos de interés exige un planteamiento sistemático, continuo y ordenado, donde se relacione constantemente el producto (entorno EvalCOMIX-FLOASS) y sus posibles destinatarios. En este sentido, los potenciales destinatarios se han clasificado como a. Usuarios (instituciones, organizaciones, empresas, etc.) y b. Difusores y promotores.

Inicialmente, la estrategia ha requerido localizar usuarios potenciales y, con ello, la información sobre los mismos que resultara de utilidad, así como proceder a la segmentación y/o estructuración de dichos usuarios de acuerdo con determinadas características organizativas (instituciones de educación superior o básica, organizaciones, empresas, servicios de empleo, etc.).

En este proceso de identificación de usuarios también se ha tenido en cuenta la selección de los canales de difusión más adecuados en función de sus destinatarios, lo que nos ha posibilitado perfilar la estrategia de difusión, adaptando los mensajes y canales para la difusión en función de los mismos. Inicialmente, el contacto se ha efectuado por correo electrónico, pero también se han realizado sesiones de videoconferencia e incluso contactos telefónicos. No obstante, estos grupos de interés se analizan constantemente, revisando y actualizando la información según proceda en cada caso.

2. Contacto con los SIG

Independientemente de que el primer contacto se realice por otro canal, se ha preparado un modelo de carta (en castellano, euskera e inglés) para su envío a los SIG por correo electrónico. En esta carta se invita a concertar una reunión para una explicación detallada del entorno EvalCOMIX-FLOASS.

La estrategia de difusión se asocia con la creación de diversos contenidos digitales (https://valefloass.uca.es/, web en construcción con el tríptico: https://sites.google.com/gm.uca.es/evalcomix-floass/inicio) lo que nos ha permitido aportar contenidos de calidad donde se resumen las principales características, funcionalidades y potencialidades del producto (entorno EvalCOMIX-FLOASS) para así captar la atención de los posibles destinatarios. Tras los primeros envíos se efectúan hasta dos recordatorios, empleando los canales más adecuados en función de las características de los SIG, invitando a celebrar la reunión.

3. Reunión conceptual y técnica

Indudablemente, la presentación de un producto con el respaldo de recursos adecuados y la clara exposición conceptual que abarque sus potencialidades y beneficios en términos de evaluación ejemplifica un proceso óptimo de transferencia de resultados de investigación a distintos contextos, generando confianza en los posibles grupos de interés. Además de ello, hay que agregar las explicaciones detalladas de los componentes técnicos del software y los requisitos para su instalación.

4. Propuesta y desarrollo de acciones formativas

A través de la formación se facilita la implementación del entorno. Junto a los recursos adecuados (Manuales de uso para profesorado y alumnado), una acción formativa favorece el rápido manejo docente del entorno, aprovechando todas sus potencialidades y beneficios para la evaluación y seguimiento de los resultados de aprendizaje, y ejemplificando su uso en los distintos contextos.

5. Asistencia técnica

Una vez implantado el entorno EvalCOMIX-FLOASS por los SIG, se garantiza un período de asistencia, tanto respecto a la adecuada instalación del software como a posibles dudas sobre el uso del entorno.

Resultados

Los resultados acerca de los contactos establecidos para potenciales SIG de la transferencia del entorno EvalCOMIX-FLOASS se presentan organizados según el tipo de entidad destinataria (ver Figura 1) y su localización (ver Figura 2). Respecto al tipo de entidad, han destacado especialmente los contactos con los colegios profesionales y, en menor medida, con centros educativos de formación reglada (tanto universitarios como no universitarios) y centros de formación no reglada. En cuanto a la localización de los contactos con potenciales SIG, han predominado los contactos nacionales frente a los internacionales. Es necesario resaltar que esta labor de difusión y transferencia se encuentra aún en proceso, por lo que los contactos nacionales efectuados hasta el momento han abarcado seis comunidades autónomas: Madrid, Asturias, País Vasco, Canarias, Castilla y León y Castilla La Mancha. El mayor número de contactos corresponde a las comunidades de Asturias, Castilla y León y País Vasco, si bien también se han realizado en el resto de las comunidades mencionadas y en el extranjero (emprendidos estos últimos con universidades).

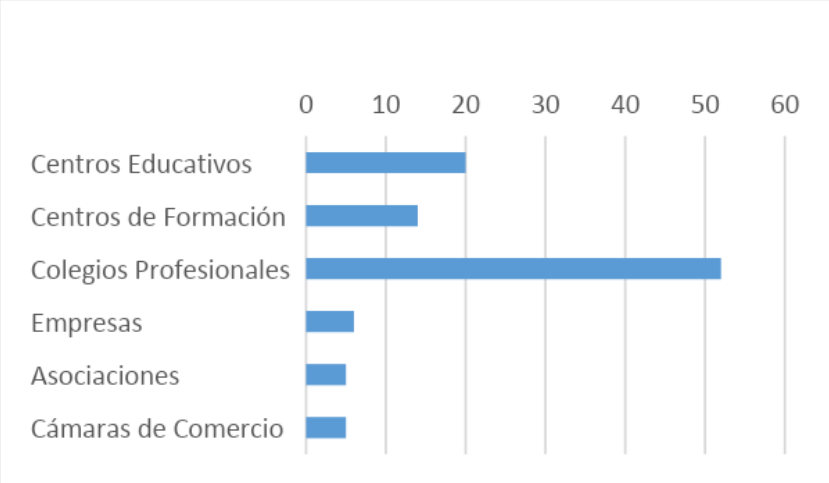


Figura 1

Contactos en función del tipo de entidad destinataria

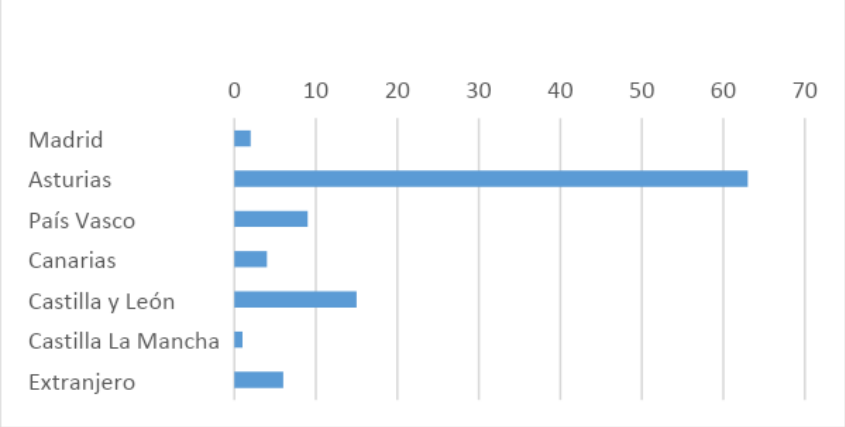


Figura 2

Contactos establecidos en función de su localización nacional (por comunidad autónoma) e internacional.

Impacto/transferencia

En relación con el impacto y/o transferencia que el entorno EvalCOMIX-FLOASS puede alcanzar, distinguimos tres aspectos que consideramos de especial relevancia. En primer lugar, la efectividad de la formación sobre el propio entorno, directamente vinculada con el desarrollo del Marco de la Acreditación de la Competencia Digital Docente (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2023) tanto en contextos formativos de tipo formal como no formal. En segundo lugar, la usabilidad del entorno EvalCOMIX-FLOASS en ámbitos muy diversos (colegios profesionales, centros e instituciones de carácter público o privado, empresas, etc.), para así poder alcanzar el nivel TRL8 (*Technology Readiness Level 8*) de madurez tecnológica (Héder, 2017). Por último, el traslado a los SIG de la necesidad de reflexionar sobre la evaluación, ya que implica un replanteamiento de su concepción y su enfoque. Todo ello converge en superar la evaluación en su consideración de mero control de los aprendizajes para, tras interiorizar la pertinencia de retroalimentación que los destinatarios deben recibir, orientar su perspectiva hacia la evaluación como aprendizaje (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

Referencias bibliográficas

Cantero, J. M. M., Espiñeira-Bellón, E. M. y Crego, M. C. P. (2023). Percepciones sobre la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster. *Revista de Investigación Educativa, 41*(1), 243-261. https://doi.org/10.6018/rie.520831

Héder, M. (2017). From NASA to EU: the evolution of the TRL scale in Public Sector Innovation. *The Innovation Journal, 22*(2), 1-23.

Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio-Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, *41*(2), 501–522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Joram, E., Gabriele, A.J., & Walton, K. (2020). What influences teachers' 'buy-in' of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education, 88*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980

McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de Justicia Social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas.* Narcea.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Orden EFP/823/2023, de 19 de julio, por la que se regula el procedimiento para la acreditación de la competencia digital docente, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. BOE núm. 173, de 21 de julio de 2023. https://www.boe.es/eli/es/o/2023/07/19/efp823

Murillo, F.J.M., Véliz, H.A.P. y Portela, L.L. (2017). La comunicación de la investigación educativa: una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica. *Profesorado*, *21*(3), 183-200.

Orden CIN/417/2022, de 4 de mayo, por la que se aprueban las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a proyectos de prueba de concepto, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación para el período 2021-2023, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, y por la que se aprueba la convocatoria correspondiente al año 2022. BOE núm. 113 de 12 de mayo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/o/2022/05/04/cin417

SIMPOSIO

Experiencias de investigación relacionadas con la incidencia de la lengua y la alfabetización en entornos formales e informales de aprendizaje

Martha Vergara Fregoso [1]
Fernando Guzmán Simón [2]
[1] *Universidad de Guadalajara (México)*
[2] *Universidad de Sevilla (España)*
mavederu@yahoo.com.mx; fernandoguzman@us.es de

Resumen simposio

El presente Simposio tiene como propósito presentar cinco experiencias que nos permitan discutir sobre la importancia que tiene la lengua y la alfabetización en diferentes entornos con la finalidad de mejorar el aprendizaje. Se parte de reconocer la importancia que tienen los factores sociales, culturales y psicológicos que se desarrollan en los diferentes espacios y en los procesos de aprendizaje, porque permiten entender la importancia y pertinencia de esta temática en la investigación educativa, ya que integran áreas de interés como la práctica docente, desarrollo investigativo, calidad educativa, educación inclusiva, equidad, aprendizaje, alfabetización, adaptación curricular, experiencia pedagógica y literacidad.

Las experiencias aportan avances teóricos, metodológicos y empíricos desde una perspectiva multi, trans e interdisciplinaria, siendo de utilidad para el desarrollo investigativo y aportando estrategias de estudio que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones.

Esta diversidad de areas surge desde las experiencias de investigaciones vinculadas con la lengua y alfabetización para aportar al proceso de sostenibilidad educativa, integrando enfoques pedagógicos, realidades sociolingüísticas y etapas educativas diversas. Así también, las experiencias aportan avances teóricos, metodológicos y empíricos desde una perspectiva multi, trans e interdisciplinaria, siendo de utilidad para el desarrollo investigativo y aportando estrategias de estudio que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones.

En la primera experiencia se describen los posibles cambios que tienen los hablantes de herencia en el uso y la percepción del español tras una extensa exposición a la variedad del español peninsular, integrando contextos académicos y conversacionales o coloquiales para revelar la implicación de la expresión escrita, interacción oral y la autoconfianza en las habilidades lecto-escritoras.

La segunda experiencia aborda el translenguaje pedagógico como una posible estratégia para el desarrollo sostenible. Plantea estrategias didácticas que se basan en el uso de varias lenguas y elementos semióticos como factores que activan los aspectos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje en escolares.

La tercera experiencia describe los procesos de alfabetización y aprendizaje de la lectoescritura desde la formación docente, entendiendo a la literacidad como un elemento esencial en las y los docentes para generar aprendizajes relevantes en sus estudiantes, promoviendo la lectura en voz alta para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.

La cuarta experiencia propone un análisis intersectorial con un proyecto piloto (HAMLET) que estudia las prácticas de alfabetización multimodal en la infancia. Se planea construir un mapa de las prácticas lingüísticas y alfabetizadoras multimodales en el marco de la familia y la escuela con un enfoque intersectorial.

Finalmente, la quinta experiencia centra su estudio en la educación inclusiva rescatando la importancia de las lenguas indígenas y el impulso a la literacidad para promover las prácticas letradas propias de una comunidad indígena. Se destaca que si bien en los últimos años se ha dado impulso a la inclusión, aún persiste la necesidad de desarrollar estratégias de aprendizaje y académicas desde un enfoque interdisciplinario, que integre los factores psicosociales con los procesos educativos, políticas y directrices para aprovechar las particularidades de las comunidades indígenas.

Palabras clave: Lengua, Alfabetización, Aprendizaje, Educación.

Abstract

The purpose of this Symposium is to present five experiences that allow us to discuss the importance of language and literacy in different environments with the purpose of improving learning. Hence, the relationship between the social, cultural and psychological factors that develop in the different spaces and in the learning processes allows us to understand the importance and relevance of this topic in educational research, especially because they integrate areas of interest such as teaching practice, research development, educational quality, inclusive education, equity, learning, literacy, curricular adaptation, pedagogical experience and literacy.

The experiences provide theoretical, methodological and empirical advances from a multi, trans and interdisciplinary perspective, being useful for research development and providing study strategies that may be useful for future research.

This diversity of areas arises from research experiences linked to language and literacy to contribute to the process of educational sustainability, integrating pedagogical approaches, sociolinguistic realities and diverse educational stages. Likewise, the experiences provide theoretical, methodological and empirical advances from a multi, trans and interdisciplinary perspective, being useful for research development and providing study strategies that may be useful for future research.

The first experience describes the possible changes that heritage speakers have in the use and perception of Spanish after extensive exposure to the variety of peninsular Spanish, integrating academic and conversational or colloquial contexts to reveal the implication of written expression. oral interaction and self-confidence in reading-writing skills.

The second experience addresses pedagogical translanguaging as a possible strategy for sustainable development. It proposes teaching strategies that are based on the use of several languages and semiotic elements as factors that activate the cognitive and non-cognitive aspects of learning in students.

The third experience describes the literacy and literacy learning processes from teacher training, understanding literacy as an essential element for teachers to generate relevant learning in their students, promoting reading aloud to facilitate the learning of literacy.

The fourth experience proposes an intersectoral analysis with a pilot project (HAMLET) that studies multimodal literacy practices in childhood. It is planned to build a map of multimodal linguistic and literacy practices within the family and school framework with an intersectoral approach.

Finally, the fifth experience focuses its study on inclusive education, highlighting the importance of indigenous languages and the promotion of literacy to foster the literate practices of an indigenous community. It is highlighted that although in recent years there has been a push for inclusion, there is still a need to develop learning and academic strategies from an interdisciplinary approach, which integrates psychosocial factors with educational processes, policies and guidelines to take advantage of the particularities of indigenous communities.

Keywords: Language, Literacy, Learning, Education.

Introducción del Simposio

El presente Simposio tiene como propósito presentar cinco experiencias que nos permitan discutir sobre la importancia que tiene la lengua y la alfabetización en diferentes entornos con la finalidad de mejorar el aprendizaje. Es por ello que la relación entre los factores sociales, culturales y psicológicos que se desarrollan en los diferentes espacios y en los procesos de aprendizaje permiten entender la importancia y pertinencia de esta temática en la investigación educativa, sobre todo porque integran áreas de interés como la práctica docente, desarrollo investigativo, calidad educativa, educación inclusiva, equidad, aprendizaje, alfabetización, adaptación curricular, experiencia pedagógica y literacidad.

Las experiencias aportan avances teóricos, metodológicos y empíricos desde una perspectiva multi, trans e interdisciplinaria, siendo de utilidad para el desarrollo investigativo y aportando estrategias de estudio que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones.

Esta diversidad de areas surge desde las experiencias de investigaciones vinculadas con la lengua y alfabetización para aportar al proceso de sostenibilidad educativa, integrando enfoques pedagógicos, realidades sociolingüísticas

y etapas educativas diversas. Así también, las experiencias aportan avances teóricos, metodológicos y empíricos desde una perspectiva multi, trans e interdisciplinaria, siendo de utilidad para el desarrollo investigativo y aportando estrategias de estudio que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones.

En la primera experiencia se describen los posibles cambios que tienen los hablantes de herencia en el uso y la percepción del español tras una extensa exposición a la variedad del español peninsular, integrando contextos académicos y conversacionales o coloquiales para revelar la implicación de la expresión escrita, interacción oral y la autoconfianza en las habilidades lecto-escritoras.

La segunda experiencia aborda el translenguaje pedagógico como una posible estratégia para el desarrollo sostenible. Plantea estrategias didácticas que se basan en el uso de varias lenguas y elementos semióticos como factores que activan los aspectos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje en escolares.

La tercera experiencia describe los procesos de alfabetización y aprendizaje de la lectoescritura desde la formación docente, entendiendo a la literacidad como un elemento esencial en las y los docentes para generar aprendizajes relevantes en sus estudiantes, promoviendo la lectura en voz alta para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.

La cuarta experiencia propone un análisis intersectorial con un proyecto piloto (HAMLET) que estudia las prácticas de alfabetización multimodal en la infancia. Se planea construir un mapa de las prácticas lingüísticas y alfabetizadoras multimodales en el marco de la familia y la escuela con un enfoque intersectorial.

Finalmente, la quinta experiencia centra su estudio en la educación inclusiva rescatando la importancia de las lenguas indígenas y el impulso a la literacidad para promover las prácticas letradas propias de una comunidad indígena. Se destaca que si bien en los últimos años se ha dado impulso a la inclusión, aún persiste la necesidad de desarrollar estratégias de aprendizaje y académicas desde un enfoque interdisciplinario, que integre los factores psicosociales con los procesos educativos, políticas y directrices para aprevechar las particularidades de las comunidades indígenas.

Entre duraznos y melocotones: hablantes de herencia frente a la variedad peninsular

Asunción Martínez Arbelaiz [1]
Marta de Vega Díez [2]
[1] *Universidad del País Vasco, UPV/EHU*
[2] *USAC/Universidad de Alicante*
asuncion.martinez@ehu.eus ; martadevega@ua.es

Resumen: El objeto de este estudio es investigar los posibles cambios que la extensa exposición a la variedad del español peninsular puede propiciar en el uso y la percepción su dominio del español de tres alumnas que se autodefinen como latinxs. Por medio del Análisis de identidad pragmático, investigamos el efecto de dicha exposición tanto al español académico en las clases a las que asistieron, como al español más conversacional o coloquial al que tuvieron acceso fuera del aula en su estancia en Alicante. El análisis de las entrevistas revela que las tres alumnas salieron reforzadas en su confianza en la expresión escrita, actividad que encuentran menos intimidante que hablar. En cuanto a la interacción oral, tras la experiencia una alumna dice hablar con más fluidez con sus padres y primos; una segunda alumna reporta tener que trabajar su autoconfianza. Y, por último, la tercera alumna muestra confianza al ser capaza de hablar con extraños en la calle. A pesar de que a menudo se considera que los hablantes de herencia requieren una instrucción enfocada principalmente en reforzar las habilidades lecto-escritoras, nuestro estudio revela que la interacción oral es la que sigue siendo un escollo, generando sentimientos de inferioridad.

Palabras clave: estudios en el extranjero; español académico; interacción oral, hablantes de herencia, sesgo del hablante nativo

Abstract: The goal of this study is to investigate possible changes that the extensive exposition to the Peninsular variety of Spanish may entail regarding the use and command of the Spanish language by three students who self-ascribe as Latinx. By means of the Pragmatic Identity Analysis, we investigate the effect of exposition to both academic and conversational/colloquial Spanish that the students had access to during their stay in Alicante. The analysis of the interviews shows that the three students strengthened their confidence while writing in Spanish, activity that they find less intimidating than speaking. Regarding oral interaction, a student reports speaking more fluently with her parents and cousins. A second student acknowledges that she still has to work on her self-confidence. Finally, the third student shows an enhanced confidence while talking to strangers on the streets. Despite the fact that it is often considered that heritage speakers are in need of instruction focused on reading and writing, our study shows that oral interaction is still a stumbling block, generating feelings of inferiority.

Key words: study abroad, academic Spanish; oral interaction, heritage speakers, native speaker bias

Introducción

En la educación superior estadounidense hace años que se ha normalizado entre el alumnado la oportunidad de estudiar un año, un semestre o incluso una sesión más corta en verano o invierno en un país extranjero. El fenómeno "study abroad" hace que cada año un gran número universitarios y sobre todo universitarias estadounidenses viajen con fines académicos. Si bien después de la pandemia este número ha descendido, según Open Doors en el curso 2021/22, un total de 188.753 estudiantes decidieron estudiar en otro país y 11,9% se auto identificaron como hispanxs o latinxs. Autoras como Burgo (2018) o Shively (2018) ya vaticinaron que este porcentaje irá subiendo en los próximos años. En las universidades españolas se diseñan, implementan y evalúan cursos para extranjeros, pero en raras ocasiones se tiene en cuenta este colectivo. En algunos programas de lengua se ofrecen

cursos específicos para este alumnado (Krashen, 1998), pero parece que la mayoría del alumnado hispano recibe instrucción no diferenciada, es decir, que los cursos de español están pensados para el alumnado monolingüe de inglés (Fernández-Dobao, 2023). Una primera dificultad para este tipo de cursos es la propia definición del "aprendiz o hablante de lengua de herencia", una categoría identitaria impuesta por educadores e investigadores (Leeman y Driver, 2021) y cuya definición está sujeta a intensos debates en el campo de la pedagogía de lenguas (Doerr y Lee, 2013; Hornberger y Wang, 2008; Leeman, 2015).

Asimismo, el propio alumnado puede no querer distinguirse de otros compañeros y compañeras que no tienen una lengua distinta al inglés en sus hogares. Múltiples investigaciones señalan que los hablantes de herencia pueden ser juzgados negativamente y su variedad percibida como no estándar, que utilizan préstamos y calcos del inglés o que realizan "excesivos" cambios de código o *translanguaging*(Leeman, 2015; Lynch y Potowski, 2014). Con objeto de conocer mejor la realidad de los alumnos y alumnas latinxs que llegan a las aulas universitarias en España, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo influye la exposición al español peninsular académico en la auto-percepción de los hablantes de herencia como usuarias de esta lengua?
2. ¿Cómo influye la exposición al español peninsular fuera del aula (coloquial o no) n en la auto-percepción de los hablantes de herencia como usuarias de esta lengua?

Método

Para contestar a estas dos preguntas realizamos entrevistas orales siguiendo la técnica *Pragmatic Identity Analysis* o Análisis de identidad pragmático (Levitan, Mahfouz y Schussler, 2018). Este tipo de entrevista nos permitió ahondar en la experiencia de tres estudiantes latinxs tras su estancia en la Universidad de Alicante, durante al menos un semestre académico. Las tres exalumnas fueron contactadas por correo electrónico y accedieron a realizartres entrevistas por medio de Skype tras su vuelta del estudio en el extranjero. Se les pidió que adoptaran unpseudónimo y firmaron un documento de consentimientoinformado. Los nombres elegidos fueron Lola, de padrepuertorriqueño; Citlally, de familia mexicano-americana y Tatiana de padre cubano y madre salvadoreña.

Se les explicó que el objeto de la investigación era traer a la luz y reflexionar conjuntamente sobre los posibles cambios identitarios que la extensa exposición a otravariedad del español puede propiciar, relacionándolos consu uso del español tanto en las clases que tomaron como fuera del aula. Las tres alumnas comprendieron que la invstigación respondía a un deseo de mejorar los servicios del programa de español como lengua extranjera para aquellos futuros alumnos y alumnas que tuvieran elespañol como lengua de herencia.

El análisis de identidad pragmático tiene un enfoquecolaborativo, es reflexivo, está contextualmente orientadoy adopta una perspectiva relacional. Según sus autores, elanálisis pragmático de la identidad es una "técnicaanalítica para la investigación colaborativa basada ennarrativa sobre los valores y comportamientos humanos encontexto" (p. 2). Fundamentalmente, los datos resultantesno sólo consisten en material lingüístico sino también enun gráfico negociado, que resume la identidad del participante de forma visual. Básicamente se realiza entres pasos: 1. Entrevistas narrativas sobre sus vivencias; 2 Repaso reflexivo para un análisis más profundo y 3. Examen colaborativo del perfil identitario.

Resultados

Los resultados resaltan la heterogeneidad de las tres experiencias pre y post-estudio en Alicante. Lola es la participante que se aproxima más a un hablante de lengua materna inglés y su latinidad viene de su línea paterna, originaria de Puerto Rico. Comparte con nosotras que sus oportunidades para hablar español en Estados Unidos han sido y son escasas. De ahí que su experiencia en Alicante supusiera la posibilidad de interactuar en español en todo momento con gran variedad de personas. Lola resalta que, en sus clases, había más gramática que en sus clases de español en EE.UU., donde comenta que se daba más énfasis al vocabulario. Asimismo, nos explica que, dado que tuvo tiempo para practicar con otras personas en diferentes situaciones, adquirió más confianza para hablar. Por otro lado, Lola especifica que la habilidad que más desarrolló fue la comprensión auditiva.

Citlally es una participante que sobresale por mostrar una clara identidad mexicano-americana. Nos relata un incidente con la señora de la casa en la que vivía, al no comprender ésta el significado de "durazno". Citlally tiene

que negociar el léxico de las dos variedades a las que se ha visto expuesta: la propia de su variedad mexicano-americana y la peninsular. Asimismo, esta alumna nos comenta que adopta frases de gran frecuencia en la variedad usada en Alicante, como por ejemplo “vale”, expresión no compartida con sus compañeros anglohablantes,

La tercera participante, Tatiana, sigue sintiendo que hablar español es una actividad intimidante. También nos cuenta que una vez intentó hacer un chiste en una clase en Alicante y que no tenía sentido. Su identidad como persona chistosa se ve mermada en español. No tiene la misma capacidad de bromear y la sensación de frustración es evidente en las tres entrevistas. Tatiana nos llega a contar que quería llorar. Sin embargo, gracias a su capacidad de comunicación en las dos lenguas, nos comenta que ha sido contratada en un centro de investigación latino en su universidad y que ahí tiene que usar las dos lenguas. Dice no estar cómoda en español pero que con “un podo de dificultad” es capaz de llevar a cabo las tareas exigidas

Discusión y conclusiones

La literatura sobre los hablantes de herencia hace énfasis en su déficit a nivel escrito principalmente (Montrul, 2016; p. 44). Sin embargo, las participantes de nuestro estudio expresaron sentimientos de inferioridad o de inseguridad al tener que interactuar oralmente cara a cara, tanto en clase como fuera de clase. Dos de ellas dicen que esta sensación de falta de confianza en sus habilidades orales se ha visto minimizadas tras su estancia en Alicante. Tanto Lola, con una participación un poco parca en sus entrevistas, como Citlally, quien dice haber progresado en su vocabulario más formal y académico, nos dicen que la experiencia de vivir y estudiar en España ha supuesto un impulso a su confianza. Citlally añade que va a realizar el proyecto de final de carrera en español. Tatiana indica que su habilidad de escribir y la velocidad de lectura han mejorado mucho después de su estancia en Alicante. Sin embargo, sigue aferrada a la ideología del “hablante nativo” (Vulchanova et al., 2022) y ella sigue viéndose como un usuario de español “deficitario”. No tiene la misma sensación al interactuar en inglés.

Resumiendo, para contestar a la primera pregunta de investigación diremos que la exposición al español peninsular en las clases que estas tres alumnas han realizado en Alicante ha servido para subir su autoconfianza en la comprensión y producción del español. Sin embargo, es en las interacciones cara a cara en contextos fuera del aula o incluso contextos laborales, como el que nos describe Tatiana, donde parecen tener más dificultades las tres. Por lo tanto, al contestar a la segunda pregunta de investigación, vemos que este tipo de alumnado tiene dificultades para desenvolverse oralmente, no tanto porque carezca de recursos, sino por su propia autopercepción. Desde la pedagogía de lenguas, vemos la necesidad de erradicar discursos que dividan a los usuarios de una lengua entre nativos y no nativos, por sus efectos nocivos de pérdida de confianza, tal y como hemos podido observar en este estudio.

Impacto y transferencia

Muchos estudiantes latinxs deciden completar su formación con estancias en países de habla hispana. Nuestra investigación trata de identificar formas de ayudar a que este colectivo salga reforzado de esta experiencia. El impacto de nuestra investigación reside en conocer cómo viven el estudio en el extranjero un tipo de estudiantado que, hasta hace poco, se ignoraba. Este conocimiento nos permitirá diseñar nuevas prácticas docentes, así como repensar el apoyo u orientación académica. Por lo tanto, creemos que aquellas personas que trabajan en universidades que acogen a este tipo de alumnado se beneficiarán del conocimiento que aquí presentamos. Con respecto a la transferencia, pensamos que demás de la presentación en AIDIPE, este estudio se tratará de publicar en alguna revista especializada en hablantes de herencia.

Referencias

Burgo, C. (2018). The impact of study abroad on Spanish heritage language learners. *Journal of Latinos and Education, 19*(3), 304-312.

Doerr, N. y Lee, K. (2013). C*onstructing the Heritage Language Learner*. De Gruyter Mouton.

Fernández-Dobao, A, (2023). “Pero yo también estoy aprendiendo”: Negotiating expert and novice positions in heritage-second language learner interaction. *The Modern Language Journal, 107*, 873-895.

Hornberger, N. H. y Wang, S. C. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D. Brinton, O. Kagan, y S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 3–35). Routledge.

Institute of International Education. (2023). Percent of U.S. Study Abroad Students by Field of Study 2000/01 - 2021/22. *Open Doors Report on International Educational Exchange.* https://opendoorsdata.org/.

Krashen, S. (1998). Language shyness and heritage language development. In S. Krashen, L, Tse and J. McQuillan (Eds.), *Heritage language development.*Language Education Associates.

Leeman, J. (2015). Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics, 35*, 100–119. doi:10.1017/S0267190514000245

Leeman, J. y Driver, M. (2021) Heritage speakers of Spanish and study abroad: Shifting identities in new contexts. In R. Pozzi, T. Quan, & C. Escalante (Eds.), *Heritage Speakers of Spanish and Study Abroad*, (pp. 141-159). Routledge.

Levitan, J., Mahfouz, J., y Schussler, D. L. (2018). Pragmatic identity analysis as a qualitative interview technique. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 19*(3).

Lynch, A. y Potowski, K. (2014). La valoración del habla bilingüe en los Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en *Hablando bien se entiende la gente. Hispania, 97(1), 32-46.*

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

Shively, R. (2018). Spanish Heritage Speakers studying abroad. In K. Potowski (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 403-419. Routledge.

Vulchanova, M., Vulchanov, V., Sorace, A., Suarez-Gomez, C., y Guijarro-Fuentes, P. (2022). The notion of the native speaker put to the test: Recent research advances. *Frontiers in Psychology*, *13*, 875740.

Potenciar el desarrollo sostenible a través del translenguaje pedagógico

Oihans Leonet
Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco
oihana.leonet@ehu.eus

Resumen: El objetivo del estudio es explorar las posibilidades del translenguaje pedagógico como estrategia para el desarrollo sostenible, con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todo el estudiantado. El translenguaje pedagógico rompe con las ideologías tradicionales monolingües (Cunnins, 2007), mediante estrategias didácticas previamente planificadas basadas en la utilización de varias lenguas y elementos semióticos (Cenoz y Gorter, 2021). El translenguaje pedagógico permite capitalizar todo el repertorio multimodal y abordar aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje, promoviendo la competencia comunicativa, clave para el desarrollo académico del conjunto de las áreas curriculares. Y es que las competencias lingüísticas están potencialmente relacionadas con el rendimiento en materias como las ciencias naturales o sociales donde el alumnado recibe y reproduce información mediante textos analíticos de carácter académico.

Esta propuesta presenta un estudio de intervención basado en el concepto de translenguaje pedagógico, en el contexto educativo del País Vasco. En este contexto una parte significativa del estudiantado adquiere el contenido curricular a través de una segunda o incluso tercera lengua. Se han creado materiales didácticos enfocados a trabajar las tres lenguas curriculares de la CAPV (euskera, castellano e inglés) en la educación secundaria. Un total de 95 estudiantes de 5º de primaria, de una escuela trilingüe ubicada en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), han participado en el estudio. El euskera se utiliza como principal lengua de instrucción, aunque el castellano y el inglés también son asignaturas obligatorias. Desde un enfoque mixto, la recogida de datos se ha realizado mediante la observación en el aula, el análisis de materiales, cuestionarios y las percepciones recopiladas a través de las reflexiones escritas de los estudiantes. Los resultados indican que el translenguaje pedagógico resulta beneficioso desde una perspectiva pedagógica. La intervención implementada ha elevado la conciencia del estudiantado sobre la importancia del lenguaje académico y ha puesto de manifiesto la necesidad de avanzar hacia unmodelo integrado de lenguaje y contenido que integre la enseñanza explicita de las habilidades del lenguaje académico. Fomentar una comprensión más profunda del lenguaje académico no solo mejora la competencia lingüística, sino que también facilita una comprensión más significativa y aplicable de los conceptos académicos. A su vez, el uso de todo el repertorio multimodal del estudiantado crea un entorno lingüísticamente sensible, fomentando una conexión más profunda entre el estudiantado y el contenido temático, contribuyendo en última instancia a un entorno de aprendizaje más efectivo e inclusivo.

Palabras clave: translenguaje pedagógico, conciencia metalingüística, educación multilingüe, inclusión

Abstract: The aim of the study is to explore the possibilities of pedagogical translanguaging as a strategy for sustainable development, with the goal of ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all students. Pedagogical translanguaging breaks away from traditional monolingual ideologies (Cunnins, 2007), employing previously planned didactic strategies based on the use of multiple languages and semiotic elements (Cenoz and Gorter, 2021). Pedagogical translanguaging allows for capitalizing on the entire multimodal repertoire and addressing both cognitive and non-cognitive aspects of learning, promoting communicative competence, a key factor for the academic development across all curriculum areas. Linguistic competencies are potentially related to performance in subjects such as natural or social sciences, where students receive and reproduce information through analytical academic texts.

This proposal presents an intervention study based on pedagogical translanguaging in the educational context of the Basque Country. In this setting, a significant portion of the student body acquires curricular content through a second or even a third language. Didactic materials have been created to work with the three curricular languages (Basque, Spanish, and English). A total of 95 fifth-grade students from a trilingual school located in the Basque Autonomous Community (BAC) have participated in the study. Basque is used as the main language of instruction,

although Spanish and English are also compulsory subjects. Employing a mixed-methods approach, data collection has been carried out through classroom observation, material analysis, questionnaires, and perceptions gathered via students' written reflections. The results indicate that pedagogical translanguaging proves beneficial from a pedagogical perspective. The intervention has heightened students' awareness of the critical role of academic language and has underscored the need to move towards an integrated model of language and content that incorporates the explicit teaching of academic language skills. Fostering a deeper understanding of academic language not only enhances linguistic competence but also facilitates a more meaningful and applicable grasp of academic concepts. Furthermore, the use of the entire multimodal repertoire of students creates a linguistically sensitive environment, fostering a deeper connection between students and thematic content, ultimately contributing to a more effective and inclusive learning environment.

Key words: pedagogical translanguaging, metalinguistic awareness, multilingual education, inclusion

Introducción

El diverso panorama lingüístico del sistema educativo vasco proporcionó un contexto rico para explorar la competencia lingüística y sus posibles correlaciones con los logros académicos. La exposición de los estudiantes a múltiples idiomas y el compromiso trilingüe de la administración educativa establecen las bases para un estudio innovador, contribuyendo al ámbito más amplio de la educación multilingüe y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas.

En su núcleo, el translenguaje pedagógico se fundamenta en el principio de aprovechar el conocimiento preexistente del estudiantado. En lugar de considerar los idiomas como entidades aisladas, reconoce la interconexión de los repertorios lingüísticos. Este marco teórico se alinea con perspectivas educativas contemporáneas que reconocen el valor de las diversas experiencias lingüísticas del estudiantado (Cenoz y Gorter, 2021). Este enfoque, arraigado en la utilización interlingüística de los recursos, no sólo se refiere a la adquisición de la lengua, sino que extiende su influencia para abarcar la adquisición de contenidos académicos (Cenoz & Gorter, 2020, p.3).

En este sentido, uno de los hallazgos destacables en la literatura académica es el reconocimiento del lenguaje académico como un predictor clave de los retos de comprensión de los textos académicos (Uccelli et al., 2015). Esto plantea preguntas sobre el impacto de la complejidad lingüística en la capacidad de los estudiantes para comprender y comprometerse con el contenido curricular de manera efectiva y pone de manifiesto la necesidad de identificar los posibles obstáculos a los que puede enfrentarse el estudiantado en los entornos educativos.

El lenguaje académico se ha definido a menudo de forma restringida, centrándose principalmente en lo que se ha denominado léxico académico (Aguilar et al., 2020). Esta perspectiva resulta restringida y puede pasar por alto el amplio espectro de características lingüísticas inherentes al discurso académico. La comprensión de los matices dellenguaje académico es crucial y abarca la intrincada interacción de la sintaxis, la semántica y las estructuras del discurso (Uccelli et al., 2015).

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que diseña e implementa una intervención pedagógica en educación primaria y secundaria que tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora en euskera, castellano e inglés, desarrollar la conciencia metalingüística, desarrollar las habilidades relacionadas con el lenguaje académico y mejorar las competencias curriculares (Ciencias y Matemáticas). Las siguientes preguntas de investigación guían el estudio:

RQ1. ¿Cuál es la opinión de los estudiantes sobre la intervención en Lenguaje Académico?

RQ2. ¿Qué revelan las reflexiones metalingüísticas de los estudiantes sobre la intervención en Lenguaje Académico?

Método

Se trata una investigación sustentada desde los principios del paradigma interpretativo, con un diseño mixto. En el estudio participaron 95 estudiantes, de los cuales el 51.1% eran mujeres y el 48.4% hombres. Todos los participantes estaban matriculados en 5º de primaria, con una edad promedio de aproximadamente 10.47 años

y estaban distribuidos en cuatro aulas. La investigación se llevó a cabo en una escuela trilingüe ubicada en una ciudad la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). El idioma de instrucción principal en esta institución es el vasco, y los estudiantes reciben enseñanza en tres idiomas: vasco, español e inglés, como parte del plan de estudios escolar. La distribución de la lengua familiar entre los estudiantes se presenta de la siguiente manera: el 65% utiliza el castellano en su entorno familiar, mientras que solo el 6% emplea el vasco. Un 28% utiliza ambas lenguas en casa, y un 1% afirma hablar otra lengua.

La recogida de datos abarca la observación en el aula y las percepciones recopiladas a través de las reflexiones de los estudiantes. La observación en el aula nos proporciona información de primera mano sobre la dinámica del entorno de aprendizaje. Al sumergirnos en las interacciones y actividades diarias, buscamos capturar los matices de la utilización del lenguaje y el impacto de la secuencia de actividades basadas en el translenguaje pedagógico.

Las reflexiones escritas de los estudiantes ofrecen unavaliosa fuente de perspectivas subjetivas sobre sus experiencias y percepciones con respecto a las estrategias de translenguaje implementadas en sus aulas. Se han utilizado un conjunto de preguntas estructuradas. Mediante seis preguntas abiertas se ha alentado a los y lasparticipantes a expresar sus pensamientos de manera abierta, mientras que dos preguntas cerradas, utilizando una escala Likert de 10 puntos, han proporcionado una dimensión cuantitativa al análisis. Estas reflexiones se han recogido al final de la intervención didáctica.

El análisis de los datos cualitativos se ha realizado utilizando el Software cualitativo NVIVO 12. Las notas de campo recogidas en las observaciones y las reflexiones escritas de los y las participantes se han transcrito para su posterior análisis. Se han identificado las categorías emergentes desde una primera lectura en profundidad, a partir de las cuales se ha creado un árbol de categorías con el fin de abordar el análisis matricial. Finalmente se han realizado estadísticos descriptivos con dos ítems del cuestionario utilizando el Software SPSS.

Resultados

La indagación acerca de la opinión de los estudiantes respecto a la intervención revela una perspectiva positiva. Según los datos cuantitativos del cuestionario, los y lasestudiantes valoran que la propuesta didáctica ha sido beneficiosa tanto para adquirir conocimientos sobre lenguaje académico (M= 7,5; DS= 1,72). como para comprender el contenido curricular (M= 7,5; DS= 1,72).

La implementación de secuencias didácticas basadas en el translenguaje pedagógico ha generado un impacto evidente en los y las participantes, impulsando sumotivación y participación. La enseñanza de lenguas lingüísticamente sensible que facilita este enfoque ha sido clave en este proceso, fomentando un ambiente educativo que se adapta a las necesidades lingüísticas de todo el estudiantado: *"Me sentí muy bien porque pude expresarme de diferentes maneras y he aprendido muchas cosas"*(St043).

En cuanto a las reflexiones metalingüísticas de los y lasestudiantes sobre la intervención, se han identificado dosáreas fundamentales: coherencia textual, y descomposición de la información densa. Respecto a las habilidades de textualización, muchas de las actividades se centran en reconocer las funciones de los conectores. Se ha notado que los estudiantes de quinto grado de primaria identifican y emplean con facilidad los conectores de adición, ordenación o secuencia de ideas. Sin embargo, la mayoría enfrenta dificultades con los conectores de causa, oposición, contraste, consecuencia o concesión. Los materiales ayudan a la identificación de dichas funciones, con el fin de dar sentido al texto y mejorar su comprensión.

Los textos analíticos que se trabajan en clase contienen información densa que se caracteriza por contener frases y palabras lingüísticamente complejas. En este sentido, el aprendizaje a través del translenguajepedagógico se percibe como altamente positivo desde un punto de vista pedagógico, destacando la las transferencias entre idiomas *"… sí, porque es una palabra normal con un prefijo o un sufijo," por ejemplo, re+hacer [esp], ber+egin [vas], re+view [ing]"* y activación de conocimientos previos mediante la primera lengua del alumnado: *"Las palabras en inglés son más difíciles de entender y si conoces el significado en un idioma que dominas mejor, puedes traducir las palabras de manera más efectiva".* La lengua materna de los y las estudiantes, mayormente el español, sirve como andamiaje para el aprendizaje de los otros idiomas. Esto ocurre principalmente con el inglés.

Discusión/ Conclusiones

La intervención implementada ha potenciado la conciencia de los estudiantes respecto a las características y la importancia del lenguaje académico. Además, ha resaltado la necesidad de fortalecer las habilidades del lenguaje académico dentro del entorno del aula, trascendiendo el enfoque de integración de lenguas hacia nuevas prácticas que integren la enseñanza de lenguas y contenido.

El translenguaje pedagógico aporta varias ventajas que contribuyen a una experiencia de aprendizaje rica y efectiva. Un beneficio notable es la activación del conocimiento previo y la facilitación de transferencias entre idiomas. Este apoyo interlingüístico mejora el proceso de aprendizaje y ayuda en la integración fluida de nuevas habilidades lingüísticas. Además, el uso del translenguaje pedagógico introduce una dimensión dinámica e interactiva a las secuencias didácticas, el cual conduce a una mayor motivación y participación de los y las estudiantes. Este enfoque reconoce y valora la diversidad lingüística dentro de la comunidad de aprendizaje, creando un espacio donde todos y todas se sienten más comprometidas y empoderadas en su proceso académico.

Impacto/transferencia

El desarrollo y el análisis de las prácticas pedagógicas de translenguaje tienen implicaciones críticas para la investigación y las prácticas de alfabetización. Reconocer la interconexión de los repertorios lingüísticos ofrece un marco holístico que no sólo mejora la alfabetización, sino que también fomenta un compromiso más profundo con los contenidos académicos. Este artículo aboga por la integración del translenguaje pedagógico como un enfoque innovador e inclusivo que promete mejorar y enriquecer las experiencias educativas y así influir en el desarrollo sostenible facilitando la adaptación curricular a las diferentes capacidades y antecedentes lingüísticos del estudiantado. Como vía para futuras investigaciones, recomendaríamos llevar a cabo estudios de intervención adicionales en diferentes contextos educativos para examinar cómo pueden adaptarse las estrategias de translenguaje a otros enfoques pedagógicos, realidades sociolingüísticas y etapas educativas.

Referencias

Aguilar, G., Uccelli, P., & Galloway, E. P. (2020). Toward biliteracy: Unpacking the contribution of mid-adolescent dual language learners' Spanish and English academic language skills to English reading comprehension. *TESOL Quarterly*, *54*(4), 1010-1036.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, *39*(2), 300-311.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian journal of applied linguistics*, *10*(2), 221-240.

Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A., & Sanchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, *36*(5), 1077-1109.

La lectura en voz alta de los adultos a los niños en los procesos de alfabetización

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler
Universidad de Guanajuato, México
sylviavd@ugto.mx

Resumen: El aprendizaje de la lectoescritura siempre ha sido un reto en el sistema escolar y, especialmente, en aquellos países en los que la población en general no es lectora. La región de América Latina y el Caribe cuenta en 2022 con 70% de niños y niñas que no comprenden un texto sencillo cuando tienen 10 años. Para resolver esta problemática hay que tomar en cuenta dos elementos que son clave: la formación docente y las estrategias de fomento a la literacidad en preescolar y primaria.

Se discute la importancia de una formación docente que brinde experiencias vitales de lectura en voz alta a futuros docentes o a docentes en ejercicio de su profesión y la importancia de la lectura en voz alta como estrategia privilegiada para fomentar una literacidad auténtica con resultados de aprendizaje relevantes para los estudiantes. Se comparten las características para escoger textos y se describe muy brevemente el proceso de facilitación del aprendizaje de la lectoescritura.

Se concluye con la importancia de contribuir al reconocimiento de la profesión docente como un arte en el que la interacción entre los seres humanos involucrados le dará un carácter único a cada experiencia pedagógica auténtica misma que permitirá el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura.

Palabras clave: Literacidad, formación docente, alfabetización

Abstract: Reading literacy always has been challenge for the school systems and specially in countries where adults have little or no reading skills. In Latin America 70% of the children aged 10 are not able to understand a simple text (2022). To solve this problem we take into consideration key elements: the teachers' skills and the strategies to enhance literacy in preschool and primary levels.

We discuss the importance of teacher training that offers vital experiences of reading out loud in order to be able to understand how important it is to achieve high literacy levels in schools. We share features to choose texts and we briefly describe the process to facilitate the learning to read and write.

We close by stressing the importance to recognize the teaching profession as an art in which interaction between the involved human beings will give a unique and authentic pedagogical experience that will allow the students to learn how to read and write.

Keywords: literacy, teacher training, literacy

Introducción

El aprendizaje de la lectoescritura siempre ha sido un reto en el sistema escolar, especialmente, en contextos donde la población no es lectora. En los sistemas de formación del magisterio se han introducido varias técnicas de enseñanza, sin embargo, pocas van más allá de un enfoque instrumental. La comprensión lectora, el gusto por la lectura, la lectura como ventana al mundo son aspectos poco abordados. La región de América Latina y el Caribe cuenta después de la pandemia con 70% de niños y niñas que no comprenden un texto sencillo cuando tienen 10 años. Antes de la pandemia este porcentaje se estimó en 57%. (Comunicado de prensa de Banco Mundial 23 de junio 2022). Para resolver esta problemática abordamos brevemente dos elementos clave: la formación docente y las estrategias de fomento a la literacidad en preescolar y primaria.

Método

Esta corta discusión de elementos clave para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura se deriva de un trabajo de reflexión sistemática a partir de las experiencias vividas en la formación docente y de las observaciones en las

aulas de preescolar y primaria. El método es cualitativo y de corte interpretativo en el que se ha reflexionado sobre el fenómeno estudiado desde una mirada de la pedagogía crítica como la plantean Giroux (2001) y Kincheloe & McLaren (2005).

La formación docente.

En las últimas cinco décadas la formación inicial y continua del profesorado no ha garantizado su propia capacidad lectora. La lectura en voz alta del docente no es asignatura y cuando se habla de los enfoques y métodos de alfabetización éstos se tratan teórica y verbalmente apelando sólo al ámbito cognitivo. Falta reconocer que éste no puede funcionar desvinculado de las emociones, sensaciones, vivencias, experiencias y creencias de cada persona. Si los profesores en formación no viven la experiencia del placer por escuchar a un compañero leer en voz alta un texto que les inspira, que les interesa, que les emociona, que les abre una ventana a otras culturas, que les presenta paisajes desconocidos ¿cómo van a aprender a fomentar la lectura a sus estudiantes?

Irlanda dio prioridad a la formación y al acompañamiento en aula a sus docentes para resolver la problemática del declive en los resultados de aprendizaje de su población escolar(Sizmur, 2021). Se reconoció en cada docente a un ser humano que ha elegido una profesión importante, cuyo éxito depende de la calidad de las relaciones establecidas entre docente y estudiantes en cada institución educativa. Las estrategias didácticas son importantes, pero sólo serán exitosas si el profesor está convencido y les ha dado su propia perspectiva.

Resultados

Los resultados de las experiencias y prácticas exitosas observadas de profesores que ejercen su profesión desde sus propias convicciones se describen a continuación.

Estrategias para fomentar la literacidad

La primera estrategia y desde nuestro punto de vista la más significativa es la lectura en voz alta de los docentes a los grupos de niños. Esta debería ser una práctica cotidiana para empezar o finalizar la jornada escolar, desde primero de preescolar hasta sexto de primaria. Pero no se trata de leer mecánicamente algún texto. La lectura en voz alta debe responder a contenidos e intereses genuinos de la mayoría del grupo escolar. Es decir, previo al acto de leer se necesita conocer qué ocupa a los niños y niñas, de qué platican, sus discusiones, gustos, y qué quieren saber. Enseguida es prudente escuchar el vocabulario utilizado y determinar qué textos son inteligibles para ellos. Un tercer factor, es buscar cómo crear un ambiente de expectativa, concentración y atención por parte de niños y niñas, así como conocer cuánto tiempo podrán seguir a quien lee. Niños y niñas que escuchan leer a sus docentes diariamente desde el primer día de clases podrán terminar en primaria escuchando libros enteros cuyos capítulos son leídos hasta por 45 min al final del día.

Sin embargo, si los profesores no han podido vivir esta experiencia durante su propia formación ya sea básica o profesional, en la escuela o en casa será difícil promoverla con entusiasmo en sus aulas.

La selección de las lecturas es clave, porque sólo si tienen profundidad humana en sus contenidos, descripciones, tratamiento de las emociones y valores implícitos en el texto podrán realmente lograr la lectura de la realidad que ayude a comprender nuestra condición humana (Morin, 1999).

Cuando los docentes no escogen sus lecturas con base en las características de su grupo; cuando se omiten temas vinculados con el contexto porque no hay la confianza en el docente que puede autodidactamente hacerse de la información y de los materiales para abordarlos adecuadamente , es difícil que el estudiante pueda involucrarse con lo que se hace y trata en el aula. Los aprendizajes sólo son posibles cuando hay una participación activa y compromiso estudiantil de desarrollar la voluntad y disciplina para aprender. La literacidad del propio docente es fundamental para leer el contexto tanto social, político y cultural propio como el de sus estudiantes, con la finalidad de abordar con entusiasmo lecturas escogidas con el corazón para compartirlas en el aula.

Cómo pasar de la lectura en voz alta al aprendizaje de la lectura de los estudiantes.

En preescolar las lecturas deberán ser cortas, concretas, con cuentos que simbólicamente resuelven problemáticas humanas y que ellos están enfrentando; celos, miedos, desorden, peligros reales, desobediencias, mentiras. Y la lectura en voz alta irá acompañada de algunas ilustraciones hermosas que permitan a niños y niñas prestar atención al contenido. Cada grupo se inicia con cuentos muy cortos, quizá de cinco minutos, pero la docente debe leerlos con gran emoción, creando expectativa a lo que sigue o al desenlace, mirando a los niños del grupo a los

ojos, dramatizando con voz y cuerpo.

Una vez que la lectura se convierte en el premio del día, y se desea tanto como la clase de deportes, niños y niñas tendrán un interés genuino por aprender a leer. Esto ocurre en promedio entre los seis y los siete años.. El aprendizaje de la lectura requerirá de mucha repetición, por ello, es importante organizar juegos de búsqueda de letras, memoramas, dominós que empatan imagen de palabra con imagen gráfica, entre otros. El juego es la forma natural en la que la población infantil crea y recrea su mundo observando y aprendiendo lo que ve, escucha, percibe, conoce en su cotidianeidad (Huizinga, 1996) Es la mejor forma de asegurar la participación activa de los estudiantes y facilitar aprendizajes transversales como son la perseverancia, la disciplina, el respeto, la tolerancia a la frustración, la honestidad, entre otros.

La lectura de cuentos en voz alta puede brindar párrafos a trabajar y cada niño podrá elegir la parte del cuento que más le gustó para ensayar la lectura. Hay que procurar que desde el inicio lean la oración de corrido con entonación, después de haber descifrado cada palabra, en el contexto de un texto cuyo contenido se conoce, hace sentido y gustó. Es de gran ayuda en los primeros tres años de primaria contar con padres de familia o voluntarios lectores para trabajar en grupos de máximo cinco niños y poder brindar la atención a cada niño a su ritmo. También es más fácil agrupar a los niños por intereses temáticos para escoger lecturas que les emocione.

Discusión y conclusiones

El valor del modelo a emular ha desaparecido en la formación docente. Se ha instrumentalizado el quehacer pedagógico, se ha robado el alma a una profesión que se define por las interacciones interpersonales. El docente inspirador jamás repetirá la misma forma de facilitar un curso, pues las estrategias didácticas y la elección de textos, ejercicios, problemas, preguntas a plantear a sus estudiantes dependerá de quienes conforman su grupo y de las experiencias previas, vivencias y contexto en el que se desenvuelven. El gusto por conocer y la voluntad de aprender están vinculados a nuestra capacidad de asombro y de apreciar la belleza, perseverar, tolerar frustraciones, disciplina personal y social.

En resumen, es necesario reconocer que el quehacer pedagógico es un arte que cada docente crea y recrea a la vez que toma en cuenta muchos factores que constituyen la experiencia humana en este planeta. Por esto, se requiere quelos propios profesores cuenten con estas experiencias durante su formación profesional inicial y continua. Sólo así adquieren la literacidad para ejercer su profesión.

Dentro de las estrategias de facilitación de los aprendizajes necesarios para lograr la literacidad, la lectura en voz alta de textos que emocionen a los estudiantes, que les despierten el asombro por la condición humana en nuestro planeta, que les transmitan experiencias relevantes en sus contextos será punto de partida y llegada de cualquier proceso de alfabetización y de lectoescritura.

Impacto y transferencia

Los resultados de esta investigación se pueden resumir en prácticas exitosas para fomentar la literacidad en preescolar y primaria. La transferencia de estos conocimientos desde las propias aulas se logra en los colegiados escolares y en los espacios donde se comparten las experiencias y prácticas que han dado resultados positivos.

Referencias

Banco Mundial, Comunicado de Prensa, Washington D. C., 23 de junio de 2022. Disponible en https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text/press-release/2

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, *15*, 60-66.

Huizinga, J. (1972) *Homo ludens.* Trad. E. Imaz. Madrid: Alianza editorial

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*(pp. 303–342). Sage Publications Ltd

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. M. Vallejo-Gómez. Paris: UNESCO

Sizmur, J. "What Lies Behind Ireland's Striking Success InReading Literacy?" in *Creative teaching and learning.* Issue10.4, October 2021, pp 118-135

Entornos de alfabetización multimodal familiar en la infancia. Un análisis interseccional a partir de un proyecto piloto colaborativo (Proyecto HAMLET)

Fernando Guzmán Simón
Eduardo García Jiménez
Universidad de Sevilla, España
fernandoguzman@us.es; egarji@us.es

Resumen: El proyecto HAMLET estudia las prácticas de alfabetización multimodal en la infancia en el marco del entorno familiar. La diversidad de estas prácticas multimodales emergentes se desarrollan en el hogar e incorporan aspectos desconocidos de la materialidad de la alfabetización. Nuestra investigación vuelve a pensar el concepto de alfabetización emergente y reevalúa el papel de los discursos multimodales en las familias. HAMLET parte del concepto Home Multimodal LiteracyEnvironment (HMLE) con el fin de construir un mapa de las prácticas lingüísticas y alfabetizadoras multimodales de la infancia en el entorno familiar.

El proyecto HAMLET tiene como fin el desarrollo de la alfabetización multimodal en el marco de la familia y la escuela desde una enfoque interseccional. Con este fin, se pone en práctica una metodología de investigación colaborativa en barrios multidiversos, donde se enredan contextos multilingües, clases sociales, géneros, razas o religiones distintas. Estos elementos configuran buena parte de las alfabetizaciones que desarrollan las distintas comunidades que integran estos barrios. El enfoque metodológico utilizado en HAMLET es una investigación acción participativa (PAR) que permite la intervención de distintas comunidades en todo el proceso de investigación con el fin de mejorar las prácticas de alfabetización por ellos mismos.

Palabras clave: entorno de alfabetización familiar;alfabetización multimodal; enfoque interseccional

Abstract: The HAMLET project investigates multimodal literacy practices in childhood within the family environment. The diversity of these emerging multimodal practices takes place in the home and includes unknown aspects of the materiality of literacy. Our research rethinks the concept of emergent literacy and reassesses the role of multimodal discourses in families. HAMLET uses the concept of the Home Multimodal Literacy Environment (HMLE) to build a map of children's multimodal language and literacy practices in the home.

The HAMLET project aims to develop multimodal literacy in the home and school from an intersectional approach. To this end, a collaborative research methodology will be implemented in multi-diverse neighbourhoods where multilingual contexts, different social classes, genders, races and religions are intertwined. These elements make up a large part of the literacies developed by the different communities that make up these neighbourhoods. The methodological approach used in HAMLET is participatory action research (PAR), which allows for the involvement of different communities throughout the research process in order to improve literacy practices themselves.

Keywords: home literacy enviroment; multimodal literacy; intersectional approach

Introducción

Los recientes informes PIRLS 2021 (2023) y PISA 2022 (2023) han destacado las diferencias entre el Estatus Social, Económico y Cultural (en adelante SECS) de las familias, el género de los niños y el creciente número de niños de origen inmigrante en las aulas como variables que permiten entender los resultados en el rendimiento académico de los niños en España. Estos informes señalan que, en toda Europa, la diversidad de situaciones que vive la población inmigrante (incluidas las políticas sociales y educativas o las actitudes hacia los inmigrantes) no permiten comparar los resultados entre los distintos países de la OCDE que participaron en estas evaluaciones. Sin embargo, ninguno de los informes referenciados analiza desde una perspectiva interseccional cómo se entrelazan estos elementos en una población determinada. La ausencia de esta perspectiva interseccional limita las posibilidades de analizar las razones por las que unas Comunidades Autónomas obtienen mejores resultados que otras. Los

informes PISA y PIRLS refuerzan la correlación del SECS con el rendimiento en lectura de los niños y muestran cómo algunos segmentos de la población sufrieron un mayor deterioro en su aprendizaje durante la pandemia del COVID-19, ampliando las desigualdades. Sin embargo, las evaluaciones PIRLS y PISA no permiten acceder a las causas de estos resultados, especialmente en relación con los entornos familiares de alfabetización.

El proyecto HAMLET estudia las prácticas de alfabetización multimodal en la infancia en el marco del entorno familiar (Flewitt y Clark, 2020). La diversidad de estas prácticas multimodales emergentes se desarrollan en el hogar e incorporan aspectos desconocidos de la materialidad de la alfabetización. Nuestra investigación vuelve a pensar el concepto de alfabetización emergente y reevalúa el papel de los discursos multimodales en las familias. HAMLET parte del concepto "Home Multimodal Literacy Environment" (HMLE) (Burgess, Hetch y Lonigan, 2002; Guzmán-Simón, Gil-Flores y Pacheco-Costa, 2020; Sénéchal y Lefevre, 2002) con el fin de construir un mapa de las prácticas lingüísticas y alfabetizadoras multimodales de la infancia en el entorno familiar. Estas prácticas incorporan, junto a la lectura y la escritura, el uso de elementos sonoros, visuales y digitales. Esto subraya una suerte de sensorialidad e interacciones entre la materia y el cuerpo que nos ayudan a acercarnos a la complejidad del aprendizaje en la infancia (Hackett, 2021).

Método

El proyecto HAMLET tiene como fin el desarrollo de la alfabetización multimodal en el marco de la familia y la escuela desde una enfoque interseccional. Con este fin, se pone en práctica una metodología de investigación colaborativa en barrios multidiversos, donde se enredan contextos multilingües, clases sociales, géneros, razas o religiones distintas. Estos elementos configuran buena parte de las alfabetizaciones que desarrollan las distintas comunidades que integran estos barrios (Kemmis, Mctaggart & Nixon, 2014). El enfoque metodológico utilizado en HAMLET es una investigación acción participativa (PAR) que permite la intervención de distintas comunidades en todo el proceso de investigación con el fin de mejorar las prácticas de alfabetización por ellos mismos (Elwing et al., 2011). El proyecto HAMLET se desarrollará en cuatro fases: Evaluación de necesidades o diagnóstico (fases 1 y 2); planificación, implementación y evaluación de la acción (fase 3), y co-análisiscolaborativo (fase 4). Un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos (Ivankova & Plano Clark, 2018) dará soporte a las fases de especificación de contenidos (diagnóstico de necesidades, síntesis de evidencias y consenso de evidencias), de forma que se utilizará una etnografía colaborativa, método de encuesta y un diseño participativo (Fase 3). La co-formación (Fase 4) se llevará a cabo a través de un método definido en la Teoría U(Scharmer, 2018), donde el enfoque colaborativo posibilitará el diseño, implementación y la evaluación de materiales sensibles con el enfoque interseccional en la escuela a donde acuden estos niños. HAMLET incorpora a su investigación diferentes niveles de granularidad, donde los participantes diana son niños y sus familias pertenecientes a comunidades multidiversas con identidades fragmentadas de raza/etnicidad, género, religión, nivel educativo o clase social.

Resultados esperados

Nuestro proyecto sobre las prácticas de alfabetización multimodal en la infancia desafía el discurso del déficit en la evaluación de los niños de comunidades multidiversas(con altas tasas de migración, bajos ingresos y escolarización en escuelas de bajo rendimiento). El proyecto HAMLET planea, por un lado, sistematizar un modelo teórico de HMLE a través de la construcción de un mapa de las prácticas multimodales a nivel nacional en la infancia; por otro, desarrollar recursos educativos para su aplicación en las escuelas y en las familias con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de la alfabetización en contextos multidiversos y optimizar la alfabetización escolar inicial.

Impacto y transferencia

La comunidad científica se beneficiará de los resultados del proyecto HAMLET (el diseño y validación de un cuestionario actualizado de HMLE, el mapeo de las prácticas de alfabetización multimodal en el hogar en España, el diseño de un proyecto piloto dirigido a las prácticas de alfabetización multimodal en las escuelas, y la producción colaborativa de artículos de investigación y monografías). A medio plazo, los resultados científicos derivados del proyecto HAMLET son la aplicación de nuestro análisis a una alfabetización mejor orientada en las escuelas (ODS 4. Educación de calidad), aprovechando las prácticas en el hogar desde una perspectiva interseccional, y el desarrollo de un enfoque ético e interseccional de la investigación académica. La comunidad científica y las familias y escuelas

de contextos multidiversos se beneficiarán del impacto científico a largo plazo de HAMLET (≥10 años después de la finalización del proyecto), consistente en la consolidación de este modelo de investigación colaborativa que supera los sesgos interseccionales (culturales, raciales, de género o económicos). En este sentido, se relaciona con el ODS5 (Igualdad de género) y el ODS10 (Reducción de las desigualdades). Este impacto puede verificarse en el número de investigaciones (≥30 publicaciones, ≥5 proyectos, ≥10 tesis doctorales) que aplican este método a largo plazo, así como en las visualizaciones (≥1.000) y descargas (≥600) de nuestras publicaciones y proyectos de investigación.

Bibliografía

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426. https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4

Flewitt, R. & Clark, A. (2020). Porous boundaries: Reconceptualising the home literacy environment as a digitally networked space for 0-3 year olds. *Journal of Early Childhood Literacy, 20*(3), 447-471. https://doi.org/10.1177/1468798420938116

Guzmán-Simón, F., Gil-Flores, J., & Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading, 43*(2), 229-247. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12299

Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood*. Bloomsbury Academic.

Ivankova, V.L. & Plano Clark, N.V. (2018). Mixed Methods Research: A Guide to the Field. Sage. https://doi.org/10.4135/9781483398341

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (pp. 559–603). Sage Publications Ltd.

Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deporte (2023). *PIRLS 2021. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe español*. Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deporte (2023). PISA 2022. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.

Scharmer, O. (2018) The Essentials of Theory U: Core Principles and Applications, Berrett-Koehler Publishers.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development, 73*(2), 445-460. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

Construyendo Puentes Interdisciplinarios hacia la Educación Inclusiva en Comunidades Indígenas mediante la Literacidad

Morgado Galván Carlos Alberto
Vergara Fregoso Martha
Universidad de Guadalajara, México
carlos.morgado3429@alumnos.udg.mx; martha.vergara@académicos.udg.mx

Resumen: El presente estudio en desarrollo se enfoca en la importancia de las lenguas indígenas, y se alinea con la propuesta de la UNESCO sobre el "Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2023)". La investigación se centra específicamente en la comunidad wixárika de San Sebastián de Teponahustlán, ubicada en el municipio de Mexquitic, Jalisco, México. El objetivo principal de la investigación es impulsar la literacidad como una vía para promover la educación inclusiva a través de las prácticas letradas propias de esta cultura indígena. Para ello, se realizó un primer acercamiento mediante una prueba piloto, mismo que sirvió para realizar un análisis detallado de sus prácticas letradas, destacando la necesidad de desarrollar estrategias académicas y de aprendizaje, a partir de un trabajo interdisciplinario, que consideren los factores lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales propios de la comunidad. Los hallazgos de la prueba piloto permitieron evidenciar la necesidad de contar con pruebas y evaluaciones de las funciones cognitivas y ejecutivas, además la relevancia de adaptar los procesos educativos en conjunto con la práctica docente, así como las directrices políticas y educativas, con el fin de lograr una inclusión efectiva, respetando y aprovechando las particularidades de la comunidad wixárika.

Palabras clave: Literacidad, funciones cognitivas y ejecutivas, prácticas letradas, educación inclusiva.

Abstract: The present study in development focuses on the importance of indigenous languages and is aligned with UNESCO´s proposal for the "International Decade of Indigenous Languages (2022-2023)". The research focuses specifically on the Wixárika community of San Sebastián de Teponahustlán, located in the municipality of Mexquitic, Jalisco, Mexico. The main objective of the research is to promote literacy to promote inclusive education through the literate practices of this indigenous culture. For this purpose, the first approach was made through a pilot test, which served to conduct a detailed analysis of their literate practices, highlighting the need to develop academic and learning strategies, based on interdisciplinary work, which considers the linguistic, cognitive, social, and cultural factors of the community. The findings of the pilot test showed the need for cognitive tests and evaluations of cognitive and executive function assessments, as well as the relevance of adapting the educational processes in conjunction with the teaching practice, as well as the political and educational guidelines, to archive an effective inclusion, respecting and taking advantage of the particularities of the Wixárica community.

Keywords: Literacy, cognitive and executive functions, literacy practices, inclusive education.

Introducción

La investigación en poblaciones y comunidades indígenas es una práctica común en los campos de las ciencias sociales y humanidades. En estas disciplinas se han abordado temas como la justicia social (Gómez y Osuna, 2023), el rendimiento académico (Saavedra, 2021), la brecha digital en el contexto de la pandemia (Martínez et al., 2021), los derechos humanos (Vallejos, 2022) y el conocimiento tradicional junto con la sostenibilidad (Zulaca, 2019). No obstante, aún existe la necesidad de continuar explorando desde la investigación científica y la intervención educativa las problemáticas sociales latentes en las comunidades étnicas.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) incorporó la inclusión como eje fundamental en el modelo educativo Nueva Escuela Mexicana, en el 2019. Este enfoque tiene como objetivo identificar, reducir y eliminar las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan como estudiantes indígenas en primaria (Solis et al., 2023). Sin embargo, la heterogeneidad sigue presente en el sistema educativo, afectando la enseñanza.

A pesar de contar con recursos educativos destinados a las comunidades indígenas por parte de la SEP, especialmente en la enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua, la mayoría de las directrices en enseñanza y aprendizaje carecen de contextualización y adaptación adecuadas a las circunstancias cognitivas, lingüísticas y sociales (Cano y Aguilar, 2017; Pérez, 2022). Lo que hace evidente la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad cultural.

Para abordar estas realidades, se propone construir puentes interdisciplinarios que promueven la inclusión, equidad y diversidad en el uso de las lenguas indígenas. La investigación busca impulsar la literacidad como un medio que conecta el trabajo interdisciplinario en la promoción de una educación inclusiva, alineándose con el objetivo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el propósito principal de revitalizar las lenguas indígenas.

Método

La investigación en construcción se plantea bajo un enfoque mixto, debido a que fomenta un contexto más integral, profundo y amplio, así como una diversidad de perspectivas durante el análisis de los datos (Otero, 2018). Así, el enfoque metodológico adoptado funge como puente intercultural destinado a fomentar la equidad, la diversidad y la inclusión.

Basándose en la propuesta de Creswell (2009) sobre el proceso de investigación que abarca la recolección, codificación, categorización, análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos de manera conjunta, se delinean dos fases de investigación en un enfoque mixto. La primera fase cuantitativa se realizará un cuestionario para identificar el perfil de los niños y las niñas wixárikas de entre 9 y 12 años, así como para visualizar las principales prácticas orales, de lectura y escritura de su comunidad, teniendo en cuenta los contextos bilingües en los que se desenvuelven. También se tiene previsto medir las funciones ejecutivas mediante la Evaluación Neuropsicológica Infantil II, adaptada al contexto de la población en estudio.

La segunda fase, de tipo cualitativa, profundizará y ampliará los resultados mediante entrevistas. Éstas se diseñarán para explorar las prácticas letradas de los participantes, a razón de aportar una comprensión más detallada. Por último, el enfoque mixto se materializará al emplear los resultados de la fase cuantitativa para orientar la recopilación de los datos en la fase cuantitativa, con el fin de analizar exhaustivamente los hallazgos.

Se ha seleccionado el enfoque de “muestreo por conglomerados” para analizar a individuos de la comunidad wixárika, que están dispersos geográficamente, permitiendo estudiar contextos tanto urbanos como rurales. En la selección de la muestra, se establecen criterios específicos para garantizarla representatividad y relevancia de los participantes, los cuales son: ser personas indígenas y miembros de la comunidad wixárika, edad entre los 9 y 12 años, el wixárika como lengua materna, y que cursen algún grado de educación primaria.

Resultados / Prueba piloto

Se llevó a cabo una prueba piloto como primer acercamiento a la comunidad wixárika, con el objetivo de obtener información valiosa sobre el objeto de estudio y de identificar fortalezas y debilidades en el diseño teórico y metodológico. Los objetivos de esta fase incluyeron mejorar las tareas cognitivas y diseñar un cuestionario dirigido a docentes y estudiantes para recopilar datos precisos sobre el contexto social, cultural y educativo de la comunidad. Se buscó identificar las prácticas de escritura en las que participan dentro y fuera de la escuela, así como el perfil de los niños y niñas wixárikas.

La muestra se conformó por 33 estudiantes wixárikas, de entre 9 y 12 años, de la escuela primaria rural Cuauhtémoc, ubicada en San Sebastián Teponahuxtlán en Mezquitic, Jalisco, durante el curso 2023-2024. Dentro de esta muestra, 20 estudiantes estaban en sexto grado y 13 en quinto grado. En sexto grado, 13 eran niñas y 7 eran niños; en quinto grado, 3 eran niñas y 10 eran niños.

En la implementación de la prueba piloto, se informó a padres de familia y a los docentes encargados, y se les explicó a los participantes la finalidad del estudio, solicitando su interés en participar. Se les indicaron las tareas del estudio, se dieron las instrucciones y se aclararon dudas. Para la recolección de datos, se optó por no emplear las pruebas estandarizadas del ENI-II para evaluar las funciones ejecutivas, debido a su ya demostrada validez y

confiabilidad. En su lugar, se utilizó un instrumento diseñado por García et al. (2006) para recopilar información estructurada mediante preguntas específicas, que permitió comprender el uso y contexto de la lengua materna y segunda lengua, así como explorar la frecuencia de uso y actividades de escritura en cada lengua.

Se desarrolló un cuestionario sobre el uso de las lenguas y la escritura en la infancia wixárika. En las tareas cognitivas de escritura, se emplearon modelos de escritura de Graham (2018; 2021) y el modelo de Miyake et al. (2000) en relación con las funciones ejecutivas. Los participantes realizaron una serie de tareas, como identificar palabras en wixárika y español, formular oraciones simples en ambas lenguas y producir textos narrativos completos alternando entre wixárika y español cada dos minutos.

Conclusión

El análisis de las funciones ejecutivas en niños y niñas indígenas ofrece un entendimiento sobre los aspectos cognitivos del lenguaje a través de la oralidad y lectoescritura, así como un conocimiento de las prácticas letradas de la comunidad wixárika. Este enfoque integral, que considera aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales, permite establecer conexiones con disciplinas como la psicología cognitiva. La relevancia de esta investigación radica en que sus hallazgos proporcionan una base teórica esencial para la creación de planes, programas y estrategias que integren la oralidad, la lectura y la escritura desde las prácticas sociales propias de los wixárikas. Estos resultados pueden tener implicaciones significativas en la formulación de políticas lingüísticas y culturales.

Además, está propuesta establece una colaboración horizontal con las comunidades indígenas, donde la promoción y construcción de conocimientos se desarrolla conjuntamente entre investigadores, la comunidad educativa y los wixárikas. Dicha colaboración promueveuna investigación más inclusiva. Finalmente, el propósito de esta publicación es compartir los desafíos y la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria, así como en la creación de marcos epistémicos y metodológicos sobre problemas sociales.

Impactó / transferencia:

Aunque numerosas investigaciones respaldan la idea de que las personas bilingües muestran un rendimiento superior en funciones ejecutivas, con un control adaptativo más efectivo en su entorno y una mayor capacidad para resolver problemas (Castro, 2019; Caicedo, 2016; Priviteraet al., 2013), los resultados de este estudio inicial revelaron un panorama inesperado.

Contrariamente a las generalizaciones previas, los niños y niñas participantes mostraron un desempeño más destacado en las prácticas de escritura relacionadas con su segunda lengua, el español. También demostraron tener un léxico más amplio y una mayor fluidez verbal en español en comparación con el wixárika. Estos hallazgos no implican necesariamente un deterioro cognitivo en el desarrollo de habilidades escriturales.

Los resultados de la encuesta indicaron que tanto docentes como estudiantes practican oralmente la lengua wixárika con mayor frecuencia en su vida diaria, mientras que prefieren utilizar el español en sus actividades escriturales cotidianas, ya que lo necesitan y lo utilizan más en medios de comunicación como mensajes de texto o computadoras. Las prácticas letradas arraigadas en su cultura favorecen la escritura en español, explicando su mejor desempeño cognitivo en esta área. Además, los docentes señalaron la falta de materiales y estrategias específicas para enseñar el wixárika, debido a la ausencia de un programa procesual y sistemático y a la variación lingüística dentro de cada comunidad. Así, pues, este estudio resalta la importancia de considerar la perspectiva de la literacidad, es decir, la influencia de la oralidad como los usos y las actividades cotidianas en las prácticas escriturales, así como sus contextos, interacciones sociales y culturales de los niños y las niñas wixárikas a través del lenguaje.

Finalmente, es esencial identificar, desde una perspectiva interdisciplinaria, las formas de literacidad presentes en la comunidad y comprender cómo influyen en las funciones ejecutivas de los niños y niñas wixárikas. Esto permitirá una interpretación más completa y contextualizada de las dinámicas lingüísticas, cognitivas y socioculturales de la escritura en la comunidad wixárika, respaldando así una educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

Beckmann, J., y Birney, P. (2019). Cognitive Flexibility as a Meta Competency: flexibilidad cognitiva como meta-competencia. *Estudios de Psicología,* Vol. 40, núm. 3., pp. 563-584. https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1656463

Bermúdez, J., y Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en el bilingüismo. Revista de la Universidad de La Salle, n. 59, pp. 99-124

Cano, A., y Aguilar, V. (2017). Estudiar prácticas letradasescolares con el apoyo de intérpretes en lenguasindígenes de México. *Revista Senderos Pedagógicos*, vol. 8, pp. 13-28.

Cartwright, KB (2002). Desarrollo cognitivo y lectura: la relación de la habilidad de clasificación múltiple específica de lectura con la comprensión de lectura en niños de escuela primaria. *Revista de PsicologíaEducat*iva, 94, 56–63. https://tinyurl.com/y43f7ghs

Cartwright, KB. (2022). Cognitive flexibility in beginningdecoding and encoding. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, pp. 1-27. DOI: 10.1080/10824669.2022.2098132

Castro, Y, y Zuluaga, J. (2019). Evaluación de atención, memoria y flexibilidad cognitiva en niños bilingües. *Educación y Educadores,* vol.,22, núm.2, 167-186. DOI: https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.1

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (S.F). *En el día de la niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y poblaciónindígena.* http://tinyurl.com/ytwanc43

Degawan, M. (2019). Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza. *El correo de la Unesco*, vol. 1, núm. 1. https://cutt.ly/qNxzLJB

Erickson, F y Schultz, J. (2017). *When is a context? SomeIssues and methods in the analysis of social competence.* Institute for comparative humandevelopment. https://tinyurl.com/2mfu39n4

Fierro, M., et al. (2018). Evaluación Neuropsicológica de funciones cognitives en adolescentes indígenes escolarizadas. Revista de Investigación Talentos. Vol. 2, pp. 43-50. DOI: https://doi.org/10.33789/talentos.5.83

García, F., et al. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, vol. 1, núm. 5, pp. 232-26. http://tinyurl.com/ypkf3u9r

Gómez, A., y Osuna, I. (2023). La diversidad cultural vista desde las universidades indígenas e interculturales de México. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, vol. 8. https://doi.org/10.32351/rca.v8.330

González, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Universidad de Guadalajara.

Graham, S. (2018). A writer (S)-Within-CommunityModel of Writing. Educational *Psychologis*t, vol. 53. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2015). Las 364 variantes de las lenguas indígenas nacionales, con algún riesgo de desaparecer: INALI. INALI. https://tinyurl.com/yobha56o

Kostouli, T. (2005). *Writing in context (s), textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Springer.

Limpo, T., y Olive, T. (2021). *Executive Functions andWriting*. OXFORD.

López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 13, pp. 367-377. https://cutt.ly/4XXF6wK

Martínez, M., et al. (2021). Determinantes de la brecha digital en comunidades indígenas de Oaxaca. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*. Vol. 12, núm. 22, pp. 45-69. http://tinyurl.com/yuyqwp3s

Pérez, M. (2021). La apropiación del sistema de escrituraen lenguas indígenes en contextos de plurilingüisme. Estado de la cuestión. *Revista de INvestigaciónEducativa*., vol. 35, pp. 122-143. DOI: 10.25009/cpue.v0i35.2829

Privitera et al. (2023). Modeling the bilingual advantage: Do results differ betweenanalysis methods? Ampersand, vol. 11. https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100134

Otero, A. (2018). Enfoques de investigación: métodos para el diseño urbano-arquitectónico. ResearchGate. https://tinyurl.com/2fjc9jz

Pinzón, S. (2005). Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. Nociones lingüísticas básicas. Lenguas del mundo, por la ruta de Babel, núm. 7. https://tinyurl.com/yb8rmdwu

Reyes, G. et al. (2022). Funciones de fluidez, flexibilidadcognoscitiva, planeación y organización en niñosrurales mexicanos. Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación*, núm.59, e1384. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-004

Saavedra, E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educar*, vol. 57, núm. 2, pp. 431-466.

Secretaría de Educación Pública (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexciana, Taller de capacitación*, http://tinyurl.com/yflzkw8ghttp://tinyurl.com/ylqef3cm

Solis, S., et al. (2023). Prácticas inclusives en la educaciónindígena, el caso de una escuela priamria en Ensenada, Baja California, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-28. Doi. https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608

Vallejos, R. (2022). Multiculturalismo y pueblosindígenas: análisis de los estándares de la Corte Interamericana de Derechos Humanos relativos a territorios indígenas. *Revista de Derecho Político*, vol. 114, pp. 359-385. https://doi.org/10.5944/rdp.114.2022.34155

Vergara, M., y Alegría, J. (2010*). Diversidad cultural, Retos y perspectivas paras su atención educativa*. Universidad de Guadalajara y Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Zavala, V. (2011). *La lectura académica y la agencia de los sujetos*. Pontifica Universidad Católica de Perú. https://tinyurl.com/2d3mgkcs

Zulalca, L. (2019). Sustentabilidad, patrimonio cultural, turismo y participación. Lineamientos para la gestiónde un pueblo indígena en Argentina. *Turismo y Patrimonio*, vol. 16., pp. 21-40. Recuperado de: https://tinyurl.com/2yle5gsl

SIMPOSIO

RIPO, una red que orienta y que se orienta poniendo la investigación al servicio de la sociedad

Equipo de Coordinación de la RT RIPO-AIDIPE [1]
sromero@us.es

Resumen del Simposio

El objetivo de este simposio es compartir la andadura realizada por RIPO en estos 13 años de existencia. Concretamente, se trata de reconocer la situación actual, en términos de aportes promovidos para el desarrollo de la orientación en el contexto estatal y universitario, así como de alguno de los retos futuros que ha de afrontar. Se entiende y comparte, que este análisis puede servir de punto de partida en la aproximación a algunas de las fortalezas y puntos débiles del trabajo desarrollado por la Red, desde su constitución hasta el momento actual.

Con tal propósito, la atención se pone en el análisis de los encuentros desarrollados en este tiempo. Se estudian las producciones que se han derivado de los mismos: los programas, las conclusiones, los documentos visuales o las webs específicas de los encuentros. No obstante, se reconoce que las reflexiones recogidas no han estado exentas de subjetividad, pues quienes se han ocupado de ello han sido partícipes y protagonistas de esta historia. De manera natural, las valoraciones se han "teñido" de elementos de juicio.

Palabras clave: Orientación a lo largo de la vida, investigación en orientación, docencia en orientación, universidad, red de investigación

Abstract

The purpose of this symposium is to share the progress made by RIPO in these 13 years of existence. Specifically, the aim is to recognise the current situation, in terms of the contributions promoted for the development of guidance in the state and university context, as well as some of the future challenges to be faced. It is understood and shared that this analysis can serve as a starting point in the approach to some of the strengths and weaknesses of the work developed by the Network, from its constitution to the present time.

To this end, attention is focused on the analysis of the meetings held during this time. The productions that have resulted from them are studied: the programmes, the conclusions, the visual documents or the specific websites of the meetings. However, it is recognised that the reflections collected have not been free of subjectivity, as those who have been involved have been participants and protagonists in this history. Naturally, the evaluations have been "tinged" with elements of judgement.

Keywords: Lifelong guidance, guidance research, guidance education, university, research network

Introducción del Simposio...desde las raíces

Pilar Figuera-Gazo [1]
Cristina Miranda-Santana [2]
Soledad Romero Rodríguez [3]
[1] *Universidad de Barcelona, España*
[2] *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España*
[3] *Universidad de Sevilla, España*

Introducción

La Orientación en general, y su concreción en las diferentes áreas de actuación, se ha convertido en las tres últimas décadas, en un referente importante para aproximarse a situaciones complicadas y dar respuesta a necesidades que acontecen en una coyuntura social caracterizada por la complejidad e imprevisibilidad.

No obstante, su expansión se ha caracterizado por su fragilidad. De ahí que se demanda apoyo y reconocimiento institucional, político y legislativo en todos los niveles y contextos, para reforzar sus estructuras, su presencia en los distintos escenarios requeridos, sus recursos y, así, fortalecer la identidad de sus profesionales. Esto es así en un momento en el que se insiste en la movilidad profesional, la transferencia del conocimiento, a adaptación laboral permanente o el aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros aspectos.

Se reconoce la urgencia de analizar el rumbo que la orientación debe seguir, desde la perspectiva de los agentes que se ocupan de ella, a la vez que se toma consciencia del interés y del valor que tiene disponer de RIPO como un espacio que da oportunidad al debate, a la reflexión, a la revisión de los modelos de trabajo, a la elaboración de nuevas ideas y propuestas adaptadas a nuevos tiempos o realidades. En definitiva, se plantea como un entorno propicio para la colaboración y el intercambio de información, el conocimiento científico, técnico o profesional que facilita el desarrollo de la disciplina. Asimismo, se ha preocupado por vislumbrar las exigencias e itinerarios de formación o la identificación de líneas de interés en investigación e intervención.

En línea con este compromiso, se presentan las principales aportaciones que abordan cuestiones esenciales en el devenir de la Red:

- La constitución y consolidación de un espacio “autogestionado” de referencia en orientación;
- La acogida y el apoyo las nuevas generaciones;
- La investigación como fuente de desarrollo profesional y disciplinar.
- La aportación inicial, toma como objeto de estudio la trayectoria realizada por RIPO desde su origen y constitución, hasta la actualidad. Se reconocen algunas de las aportaciones y contribuciones clave en el contexto español, a la vez que se reflexiona acerca de algunos de los retos que ha de afrontar.

Hace 13 años, la constitución de RIPO respondió a una situación de crisis, sentida por el profesorado universitario de orientación, motivada por la escasez de espacios académicos en los que proyectar la orientación y pensar acerca de: el desarrollo de la orientación, la gestión del cambio generacional en el área de orientación, el futuro de la orientación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior; la inquietud por la coherencia del mapa formativo de las futuras generaciones de profesionales o el impacto de los nuevos procesos de acreditación de la investigación y de la carrera profesional del profesorado. Estos acontecimientos hicieron necesario iniciar el debate del profesorado e investigadores para compartir respuestas desde la orientación.

Método

Constitución de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO)

El compromiso por la promoción y el desarrollo de un sistema de orientación de calidad en el estado español impulsó la creación de una Red de trabajo interuniversitario, que transcendiera al área MIDE y que estuviera abierta a todo el profesorado de orientación, con el propósito de promover el conocimiento científico y su transferencia social.

Dicha iniciativa se concretó en 2009, en la Universidad de Barcelona, con el aval de 30 profesores y profesoras universitarias que trabajan en el campo de la Orientación, pertenecientes a 13 universidades españolas (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Huelva, Universidad Jaime I, Universidad de La Laguna, Universidad de Las Palmas, Universidad de Lleida, UNED, Universidad del País Vasco, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Universidad de Sevilla, Universidad de Valladolid y Universidad de Zaragoza); aunque se suman a la misma compañeros y compañeras de otras universidades (Universidad Castilla-La Mancha, Universidad de Girona, Universidad de Granada, Universidad de Jaén, Universidad de León, Universidad de Málaga, Universidad de Murcia y Universidad Santiago de Compostela).

En aquel momento se suscitaba un intenso debate, en el estado español acerca de las problemáticas y retos que implica el desarrollo de la orientación en sus distintos ámbitos educativo, sociolaboral, universitario.

Algunos de los aspectos, más relevantes, que movilizaron al profesorado se concretaron en la ausencia de una imagen compartida acerca de la realidad educativa universitaria, de los futuros profesionales o de las líneas y los grupos de trabajo que se ocupan de la orientación. Se observaba, asimismo, un escaso desarrollo normativo que avale el trabajo orientador en los distintos ámbitos de intervención (educativo, laboral, socio-comunitario), a la vez que se reclamaba el desarrollo normativo de un sistema integrado de orientación profesional en coherencia con el sistema de formación profesional vigente en ese momento (Ley Orgánica 5/2002 de, 19 de junio, de las Cualificaciones Profesionales y de la Formación Profesional). Hoy en día, la Ley Orgánica 3/2022 de 31 de marzo de ordenación e integración de la FP y el Real Decreto 659/2023 de 18 de Julio por el que se desarrolla la ordenación del sistema de FP han regulado el sistema integrado de Formación Profesional que se reclamaba respondiendo a las preocupaciones expresadas por RIPO en sus inicios

Configuración/Representación de su Identidad a través del objeto de atención de la Red

Los ejes en los que RIPO organiza su trabajo, permiten también dar cuenta de su seña de identidad, de qué se ocupan o con qué propósito. De hecho, la selección de estos seis ejes (Figura 1) tienen como fin progresar en un espacio de trabajo abierto y compartido que haga posible la vinculación de otros potenciales miembros y que tenga como foco de atención *el estudio de la situación de la orientación en el estado español* en sintonía con referentes europeos para la elaboración de propuestas a las distintas estancias políticas, institucionales, académicas implicadas en el impulso de la orientación en los diferentes ámbitos (educativo, laboral, social, universitario) y niveles de desarrollo (estatal, autonómico, local).

EJES
EJE 1. Referentes teóricos y prácticos de la orientación.
EJE 2. Investigación como instrumento esencial para avanzar en una práctica profesional de calidad.
EJE 3. Interconexión con asociaciones profesionales existentes tanto en el contexto nacional como internacional.
EJE 4. Formación de calidad de los profesionales de la orientación.
EJE 5. Política.
EJE 6. Visibilidad del papel de la orientación en la sociedad. Aportes de la trayectoria de RIPO

Figura 1

Ejes de trabajo de la red RIPO

Resultados. Aportes de la trayectoria de RIPO

El hilo conductor en todos los encuentros ha sido el debate acerca de qué queremos ser, hacia dónde vamos y cuál será nuestro futuro. Las aportaciones realizadas a lo largo de su andadura dan una perspectiva "real" de la trayectoria individual y colectiva que se ha seguido, de las posibilidades e inconvenientes que tiene el trabajo articulado a través de una red con identidad y peculiaridades propias y, especialmente, de los retos que se deben plantear de cara al futuro.

En cualquier caso, es necesario poner en valor la continuidad del trabajo, la periodicidad de los encuentros a lo largo de estos 13 años, que sus componentes hayamos pasado de ser 30, a ser 132, o que sus miembros sean representativos de la realidad de la orientación en el Estado español con participación en asociaciones y redes de ámbito internacional, con participación de profesorado de todas las comunidades autónomas, de buena parte de las universidades públicas y algunas de titularidad privada, también, de gran parte de las áreas de conocimiento implicadas en la docencia de asignaturas y grupos de investigación en orientación. Sin lugar a duda, han sido clave en tal configuración la generosidad de nuestras instituciones y los medios telemáticos que han contribuido a mejorar nuestra visibilidad y transferencia (Streaming, Web, WhatsApp, otros.).

El interés por el desarrollo de la orientación y la generosidad de sus componentes ha permitido generar un clima propicio y la oportunidad de reconocer, a la vez que fortalecer las dimensiones humana, social y afectiva de quienes se ocupan de la orientación. Quizá uno de los grandes valores resida en el propósito dialógico y la expansión de nuevas ideas, al tiempo que se insufla ánimo y tesón para afrontar la cotidianeidad profesional. El otro, el análisis compartido; los primeros encuentros fueron esenciales para **tomar conciencia** de la situación de fragilidad de la disciplina, para concluir que no era una cuestión particular. Además también sirvió para **comprender** la complejidad de algunos hechos que daban lugar a la incertidumbre. Algunas evidencias tienen que ver con los problemes del reemplazo generacional, la escassa visibilidad de la orientación en el àrea MIDE, la dispersión de los intereses del profesorado de orientación, la incursión de nuevas áreas de conocimiento en las reformes de los planes de estudio, nuevas políticas de acceso y promoción del profesorado, la presión por generar grupos de investigación potentes, la docencia pasa en los departamentos a un segundo plano, y las aspiraciones personales o de grupos de poder han marcado las decisiones de muchos departamentos asociadas a la contratación de profesorado.

Al tiempo, se generaba consciencia colectiva y movilización para desplegar algunas condiciones que permitieran, por una parte, afrontar, individual y colectivamente, dicha situación que afectaba de manera diferente a sus miembros; por otra, fortalecer el espacio de la Orientación en las universidades. En este sentido, la Red ha contribuido a **aportar fuerza de grupo y nos ha empoderado** a través de espacios y oportunidades que han permitido:

- Progresar en investigación e intervención acorde a las demandas sociales.
- Fortalecer el espacio de la Orientación en las universidades, aportando fuerza de grupo.
- Reforzar el sentimiento colectivo como profesionales de la Orientación en defensa del ámbito profesional y disciplinar.
- Vigorizar el espacio profesional de la Orientación.
- Avanzar en la conexión con otras Redes vinculadas al ámbito de la Orientación en el ámbito nacional e internacional.
- Ganar reconocimiento de su capacidad de representación y de la seriedad de sus aportaciones por otras asociaciones de la academia (AIDIPE) o de carácter profesional (AEOP, AIOSP).
- Ser reconocida como entidad que apoya e impulsa iniciativas que contribuyen a su consolidación (Revista de Orientación y Psicopedagogía, Eventos de divulgación científica).

Conclusiones “inconclusas”

Hacer historia tiene sentido cuando lo hacemos como los corredores para tomar impulso y desarrollar una “carrera” que abra nuevos horizontes, haciendo camino al andar. Ese es el sentido, la mirada que hemos realizado a las raíces y la andadura de RIPO: la de tomar la energía para construir nuevos retos, como el de re-definirnos como red temática de AIDIPE. Revisamos y reflexionamos en las siguientes aportaciones sobre el rol de RIPO como soporte para la construcción de la carrera de los más jóvenes (JovInRIPO). A continuación, se analizarán algunas de las aportaciones de RIPO a la investigación en materia de orientación, a través de los grupos de investigación a los que pertenecen investigadores e investigadoras de la red y mediante los ejes temáticos en torno a los cuales desarrollan su actividad investigadora. Se cerrará este simposio con una mirada a los retos más inmediatos de futuro que se plantean en la red.

JovInRipo (pasado presente y futuro)

Nicole González Benítez[1]
Andreu Curto Reverte[2]
Robert Guerau Valls Figuera[3]
Celia Moreno Morilla[4]
Manuel Delgado García[5]
Camino Ferreira Villa[6]
[1] *Universidad de La Laguna*
[2] *Universidad de Lleida*
[3] *Universidad de Barcelona*
[4] *Universidad de Sevilla*
[5] *Universidad de Huelva*
[6] *Universidad de León*

Introducción

Jóvenes Investigadores de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (JovInRIPO) surge en el año 2010 con la finalidad de dar respuesta al cuarto objetivo de la Red: *Potenciar la investigación en materia de orientación en las nuevas generaciones de profesorado y personal investigador, así como facilitar las relaciones intergeneracionales.* De esta forma, la Red JovInRIPO es considerada como una oportunidad para establecer contacto con aquellas personas de distintas universidades que se encuentran en su etapa inicial como investigadores e investigadoras y que trabajan temas relacionados con la orientación académica y profesional, facilitando así una fluidez, el apoyo y la ayuda que requiere la investigación y la elaboración de tesis doctorales de estas características. A la vez, permite generar sinergias entre investigadores/as emergentes del campo de la orientación para que en el futuro sigan con el trabajo hecho en RIPO.

Para describir la trayectoria de casi tres lustros de actividad, JovInRIPO puede dividirse en tres etapas: pasado, presente y futuro.

Pasado

En sus primeros años, la Red se centró en la identificación de perfiles de acceso a los programas de doctorado, criterios de admisión basados en trayectorias formativas y la creación de programas uniformes, contribuyendo a la unificación de líneas de estudio a nivel nacional. Asimismo, se abordaron desafíos relacionados con la formación investigadora y docente, y se trabajó para superar las desigualdades entre doctorandos con beca y sin ella en cuanto al acceso a iniciativas formativas. También, se trabajó para promover la movilidad de los doctorandos en otros centros o instituciones de investigación.

JovInRIPO consolidó su enfoque en la formación transversal de los doctorandos, estableciendo estructuras organizativas, códigos de buenas prácticas en investigación y fomentando la participación en distintos congresos. Otra de las actividades permanentes de JovInRIPO es la identificación de jóvenes investigadores interesados en la orientación académica y profesional, el análisis de relaciones intergeneracionales o las características del proceso formativo de los doctorandos, entre otras.

Presente

El XII Encuentro de la Red (Huelva-2022) sirvió para la reactivación de uno de los ejes de trabajo que conforman esta Red: la promoción y el reconocimiento de los jóvenes investigadores e investigadoras (JovInRIPO) que trabajan en el ámbito de la orientación. Durante los meses precedentes al seminario, las personas que coordinaban ese eje localizaron e invitaron a quienes estaban en proceso de formación o trabajando en el ámbito de la orientación para sumarse a un espacio de diálogo y de encuentro en el que compartir experiencias e ideas con las que revitalizar la JovInRIPO.

El resultado de este proceso ha sido la configuración de un grupo de 16 jóvenes de diferentes universidades (Huelva, La Laguna, Valladolid, Zaragoza, Lleida, Barcelona, Sevilla, Oviedo, Pontificia Comillas, Burgos) que conforman la Red de investigadores/as emergentes que aprovecharon el tiempo previo al seminario para conocerse e intercambiar algunos puntos de vista de cara a asumir los principios básicos con los que se inició la red joven, pero también otorgarle sentido propio a la nueva senda que han iniciado. El espacio de trabajo destinado a JovInRIPO se empleó, por una parte, para incorporar a la Red joven a nuevos/as investigadores/as noveles y, por otra, para analizar sus principales necesidades en el inicio de su trayectoria en el marco de la orientación.

Gracias a ese encuentro, se ha podido trabajar en torno a tres aspectos fundamentales relacionados con la identidad de este eje: a) quiénes somos, b) las necesidades de los/as doctorandos/as (en el marco de RIPO) y c) la necesidad de fortalecer la red en la primera etapa de nuestras carreras.

En este sentido, JovInRIPO ha detectado algunas necesidades que están asociadas a la acogida y acompañamiento a lo largo de su proceso formativo (pre, durante y post doctoral) para disponer, por una parte, de información y formación metodológica acorde a las exigencias y demandas que el contexto universitario les plantea en el presente o les planteará en el futuro y, por otra parte, de un apoyo emocional/psicológico que favorezca asimilar los cambios y transformaciones constantes que caracterizan a la enseñanza universitaria y en especial al proceso de doctorado. Respeto a esta temática, ese mismo año, en 2022, la Red participó en las II Jornadas de Orientación y Tutoría Universitaria de la Universidad de La Laguna a través de un póster donde se señalaban las necesidades de orientación de los doctorandos y doctorandas de dicha red.

Futuro

Respecto a los retos futuros que se plantea la Red Joven de RIPO tiene que ver con:

A. Visibilizar JovInRIPO. Promocionar la visibilidad de la Red joven (a nivel nacional e internacional) para lograr una mayor interconexión entre el profesorado novel que imparte docencia y afrontar líneas de investigación en orientación.
B. Atender a la planificación de la carrera y la estabilización profesional, para lo que se hace necesario diseñar acciones de trabajo continuo entre los miembros de la red. Unos componentes que, aunque centran sus esfuerzos en temáticas diversas (Transiciones, Perfil Profesional del orientador, Colectivos minoritarios, Repensar espacios de la orientación, Necesidades del alumnado universitario, Competencias, Evaluación, etc.) han de establecer puntos en común desde los que reforzar y revitalizar JovInRIPO.
C. Realización de un proyecto de investigación: ¿Cómo construimos nuestra carrera profesional? La experiencia del proceso doctoral en Jovin-RIPO.

En este último punto, es donde estamos poniendo el mayor foco de atención y, de hecho, se presentó una contribución en el Congreso Internacional de Orientación a lo largo de la vida (2024) celebrado en San Sebastián/Donostia con el objetivo de dar a conocer el mismo. Esta investigación se enfoca en contribuir al desarrollo profesional de los jóvenes investigadores a través de un análisis exhaustivo de los programas de doctorado en Educación, Psicología y Psicopedagogía desde la perspectiva de la orientación académico-profesional. La metodología, basada en un enfoque cualitativo, contempla dos ejes: una revisión exploratoria de la literatura y un análisis documental de los programas de doctorado de los miembros de Jovin-RIPO. Además, se busca recoger y analizar la percepción de los doctorandos respecto a su experiencia, evaluando aspectos como el perfil del doctorando, satisfacción con el programa y apoyo de tutores. La investigación culminará con la elaboración de una guía de recomendaciones destinada a facilitar información clave y apoyo a futuros doctorandos.

Los grupos de investigación de RIPO. Trayectoria y prospectiva

Joaquín Lorenzo Burguera Condon[1]
Luis Carro Sancristóbal [2]
Juan Llanes Ordóñez[3]
María Luisa Rodicio García[4]
Mercedes Torrado Fonseca[3]
[1] *Universidad de Oviedo*
[2] *Universidad de Valladolid*
[3] *Universidad de Barcelona*
[4] *Universidad de A Coruña*

Introducción

Desde hace décadas, al amparo de los cambios en las políticas educativas en educación superior, en todas las universidades españolas se han constituido grupos de investigación en las áreas de conocimiento. Así ha ocurrido en las ciencias sociales y jurídicas y en las áreas desde las que se diseñan, desarrollan y evalúan las intervenciones e investigaciones en orientación educativa y profesional.

En la última década, diferentes asociaciones y redes, entre las que se encuentra la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) han fomentado la constitución de grupos de trabajo en diferentes campos de la educación (formación, diagnóstico, intervención, evaluación, etc.), abarcando múltiples contenidos y destinatarios, que han propiciado la creación y consolidación de grupos de investigación. La Red RIPO, creada en 2009, ha incluido entre sus objetivos y estrategias la configuración de redes de trabajo interuniversitario como plan de acción ineludible para hacer frente a las demandas del contexto socioeducativo en materia de orientación.

Método

Esta comunicación tiene como objetivo general identificar y actualizar los grupos de investigación que desde la red trabaja en orientación educativa y profesional en España y, como objetivo específico, conocer su composición, actualizar el listado de las líneas de investigación y elaborar un mapa de los grupos de investigación en RIPO.

Para alcanzar este objetivo se ha diseñado un estudio de encuesta mediante un cuestionario elaborado en Google Forms y administrado a las personas adscritas a la Red RIPO para que aportaran información sobre los grupos en relación con su denominación y acrónimo, número de miembros que los componen y su trayectoria en materia de orientación. La información se ha sometido a un análisis descriptivo que ha permitido alcanzar los objetivos establecidos.

Resultados

La localización de los grupos de investigación en las páginas web de las universidades, centros y facultades y el análisis de las respuestas proporcionadas por los grupos al cuestionario ha permitido obtener la información que se presenta a continuación. En RIPO-Cuenca (2017), el informe daba cuenta de los grupos existentes, reflejados en la gráfica siguiente.

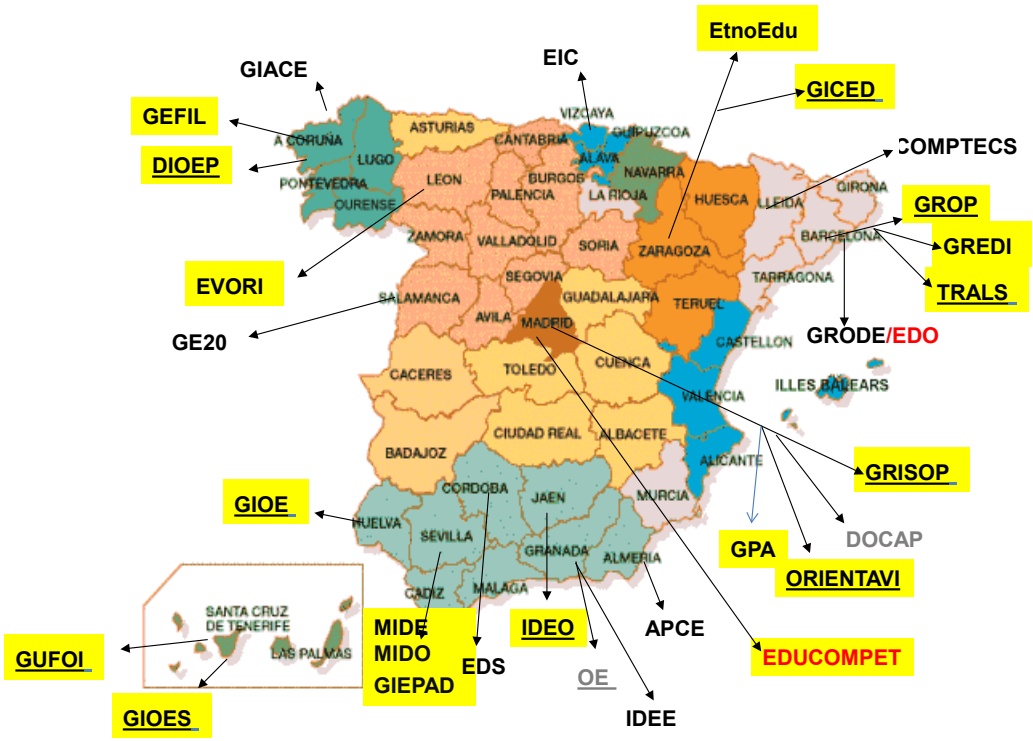


Figura 2

Localización geográfica de los grupos de investigación (2017).

Posteriormente, el documento "*Quen fai que*" ("*Quién hace qué*") elaborado por Muñoz-Cantero et al. (2018b) ha permitido identificar a los grupos de investigación adscritos al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación" (MIDE), entre los cuales algunos ponen el foco en trabajos sobre orientación, recordando que hay otros profesionales de la orientación que no están asociados a AIDIPE y están enrolados en otros grupos de investigación, por lo que esa foto ha servido de base para diseñar el cuestionario utilizado.

Un listado más actualizado, tras revisar las páginas web de las universidades, facultades y centros ha permitido identificar los grupos de investigación actuales en orientación.

Tabla 1

Grupos de investigación y acrónimos por universidad (Revisión páginas web)

Universidad	Grupo	Acrónimo
Barcelona	Transiciones Académicas y Laborales	TRALS
Castilla la mancha	Grupo de investigación en orientación, calidad y equidad educativas	GRIOCE
Complutense de Madrid	Pedagogía Adaptativa	PED-ADAPTATIVA
A Coruña	Formación y Orientación para la Vida	FORVI
A Coruña	Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa	GIACE
Jaén	Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación	IDEO
León	Evaluación, Orientación y Políticas Educativas	EVORI
Lleida	Competencias, tecnología y sociedad en educación	COMPETECS
La Laguna	Grupo de Investigación de Orientación Educativa y Sociolaboral	GIOES
Málaga	Formación, orientación, empleabilidad, emprendimiento, inclusión e innovación	FOREMPIN
Salamanca	Grupo de Evaluación Educativa y Orientación	GE2O
Santiago de Compostela	Grupo Gallego de estudios para a formación e inserción laboral	GEFIL
Santiago de Compostela	Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional	DIOEP
Valladolid	Cualificaciones profesionales, empleabilidad y emprendimiento social	Q-ESE
Zaragoza	Educación y Diversidad	EDI
Zaragoza	Educación y procesos psicológicos.	EDUCAVIVA
Zaragoza	Grupo consolidado de investigación aplicada En etnografía de la educación	ETNOEDU

De la información que los cuestionarios recibidos ofrecen, se extraen los siguientes resultados:

Se han recibido 25 cuestionarios debidamente cumplimentados, enviados por 15 universidades. Es conocido, sin embargo, que no todos los grupos han respondido al cuestionario, por lo que es preciso tratar de contactar con ellos para actualizar sus datos y, sobre todo, sus líneas de trabajo, para poder disponer de una radiografía más exacta de la situación y acciones que desarrollan. La figura 2 informa de su localización geográfica.

Debemos destacar que existe un mayor número de grupos de investigación que los que figuran en la tabla adjunta.



Figura 2

Localización de los grupos de Investigación de RIPO (2024)

En relación con la identificación de los grupos, la mayoría recoge en su denominación el término “orientación”.

Casi en el 50% de los grupos (14/25) hay miembros que no son profesorado universitario, sino otro tipo de profesionales (cabría concretar en un futuro y en un cuestionario más detallado, cuántos de ellos son profesionales de la orientación y en qué tipo de institución desarrollan sus actividades).

Los grupos son, mayoritariamente, interdisciplinares (20/24), 4 son solamente disciplinares y un grupo no informa a este respecto.

Los grupos están formados por un total de 415 personas, con una media de 16,6 miembros por grupo y una desviación típica de 14,3, dada su variabilidad (oscila de 6 a 63 miembros). El número de miembros que pertenecen a RIPO es de 71, con una media de 2,96 personas por grupo y una desviación típica de 1,99.

Respecto al género, en los grupos de investigación participan 228 mujeres, lo que supone una media de 9,5 por grupo con una desviación típica de 8,63. En el grupo más numeroso, formado por 63 personas, 31 son mujeres. En el resto, el porcentaje de mujeres es superior al 50% y en algún grupo alcanza el 100%.

En relación con la fecha de constitución de los grupos, el 88% (22 grupos) tienen una antigüedad superior a los 5 años, dos grupos están en el rango de entre 3 y 5 años y otros son de reciente creación (inferior a 1 año).

Es relativamente bajo (36%, 9/25) el número de grupos que indican que tienen constituido expresamente un grupo de innovación. Este contenido se ampliará en otra ponencia del simposium.

Conclusiones

Las líneas de trabajo de los grupos de investigación deben continuar centrándose en las temáticas que se están estudiando en la actualidad, pero también asumir que el contexto social, educativo, tecnológico, etc., demanda atender y tratar de dar respuesta a nuevas situaciones. contextos, temáticas, etc., cambiantes, en orientación educativa y profesional, tanto desde la perspectiva de la educación formal como no formal. Así, además de continuar dedicando esfuerzos a temas como la equidad, género, discapacidad, valores, inmigración, etc., convendría no desatender a otras temáticas como los dispositivos móviles, la inteligencia artificial, etc.

Además, es preciso tratar de recuperar información de grupos de investigación que no han respondido a este cuestionario, aunque se encuentran activos. Asimismo, hay comunidades autónomas en las que la presencia de grupos de investigación es muy escasa, por lo que la Red RIPO debería incrementar esfuerzos para cubrir esa laguna.

Referencias bibliográficas

Muñoz-Cantero, J.M., Espiñeira-Bellón, E.M., Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, L. (Coords.). (2018a). ¿Quién hace qué y qué? Investigación e innovación en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de las universidades españolas. GIACE-GITIAES.

Muñoz-Cantero, J.M., Espiñeira-Bellón, E.M., Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, L. (Coords.). (2018b). *Guía de grupos de investigación e innovación del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de las universidades españolas*. GIACE-GITIAES.

Los grupos RIPO de investigación e innovación: focos temáticos, transferencia e impacto

María del Henar Pérez Herrero [1]
Alejandra Cortés Pascual[2]
María Teresa Castilla Mesa[3]
María de la O Toscano[4]
María Paula Ríos de Deus[5]
[1] *Universidad de Oviedo*
[2] *Universidad de Zaragoza*
[3] *Universidad de Málaga*
[4] *Universidad de Huelva*
[5] *Universidad de A Coruña*

Introducción

El ámbito de la orientación dispone de una amplia panorámica en grupos de investigación, siendo algo menor en grupos de innovación como puede evidenciarse en el estudio realizado por un grupo de profesorado perteneciente a la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO), cuyo contenido se presenta en este trabajo, como segunda parte de otro trabajo presentado en este simposium.

La perspectiva ha permitido detectar la prevalencia más en investigación que en innovación y se muestran los indicadores y elementos que contribuyen a la transferencia e impacto científico y socioeducativo formal y no formal.

Método

Este trabajo presenta los principales focos de investigación, los grupos de innovación identificados, así como algunos indicadores de impacto y/o transferencia de las investigaciones realizadas sobre el contexto social próximo.

Se ha diseñado un estudio de encuesta mediante un cuestionario elaborado en Google Forms y administrado a las personas adscritas a la Red RIPO para que aportaran información sobre las líneas de investigación e innovación en materia de orientación, así como los aspectos de transferencia e impacto generados. El análisis seguido ha sido descriptivo.

Resultados

El análisis de las respuestas de los grupos de investigación al cuestionario ha permitido obtener la información que se presenta a continuación.

La relación de Grupos de innovación vinculados a los grupos de investigación indica que son 7 las Universidades que disponen de grupos de innovación vinculados con la orientación.

Se han recibido 25 cuestionarios enviados por 15 universidades que informan del número de grupos de innovación adscritos a los grupos de investigación, ascendiendo a trece con la identificación de grupos y a uno que aborda la innovación, pero en el marco de un ICE.

Es relativamente bajo (36%, 9/25) el número de grupos que indican que tienen constituido expresamente un grupo de innovación. En este sentido es conveniente indicar que en algunas universidades solamente se reconocen proyectos de innovación, pero no grupos de innovación.

Cuatro grupos informan que tienen miembros que desarrollan tareas y/o actividades de innovación (algunos de ellos con una trayectoria superior a los 20 años). En algunos casos, el nombre del grupo de innovación es el mismo que el del grupo de investigación. Es preciso recordar que, en la pregunta, un tanto ambigua, no se concretaba si el grupo de innovación era de “innovación docente” o de “innovación en orientación”. Es un aspecto que conviene matizar.

Las principales líneas de trabajo en orientación en las que se centran los grupos presentan una amplia variabilidad de temas, que agrupamos en función de algunas características:

- Orientación a lo largo de la vida; Orientación para la carrera; Orientación profesional; Proyectos de vida; Gestión de la carrera; …
- Orientación desde la perspectiva inclusiva; Convivencia; Justicia social; Coeducación; Diversidad; …
- Transiciones entre las diferentes etapas educativas; Orientación en Educación Secundaria y Superior; Orientación en Formación Profesional y FP Dual; Abandono de estudios; Perfiles profesionales; Tutoría universitaria; …
- Perspectiva de género en formación e inserción laboral; …
- Educación emocional; Bienestar escolar; …
- Formación de formadores; Mentoría en centros educativos y centros penitenciarios; orientación y TIC; Orientación en ámbitos formales y no formales; …
- Orientación para el Empleo; Competencias profesionales; Emprendimiento; Cualificaciones Profesionales; …

En cuanto a los indicadores de transferencia e impacto de las investigaciones de los grupos, estos señalan: el número de tesis dirigidas, los convenios y contratos con entidades e instituciones tanto públicas como privadas, la formación impartida en materia de orientación a profesionales de centros educativos en las diferentes etapas, las publicaciones en revistas científicas, la concesión de proyectos de carácter competitivo y alcance nacional y europeo, la renovación de algunos de esos proyectos y la introducción de mejoras de tipo metodológico en la intervención en orientación (diseño, evaluación y asesoramiento de planes de acción tutorial; creación de laboratorios de emprendimiento social; evaluación de competencias emocionales; empleabilidad en estudiantes de formación profesional).

Las temáticas en las que trabajan los grupos de innovación también es amplia, lo que denota la diversidad de los intereses y temas en los que se trabaja en orientación. Así, la propuestas hacia la innovación abarcan la orientación hacia la transformación digital (en la propia acción orientadora y en relación con los grupos más desfavorecidos en aras a promover la justicia social y equidad); la formación de profesionales de la orientación; la formación para la buena utilización de las redes sociales; el aprendizaje-servicio como estrategia de implicación del profesional de la orientación con el entorno; aprender a emprender; los modelos formativos en competencias en el ámbito de la formación dual; la inteligencia artificial en la orientación; etc.

El cuestionario recoge escasas aportaciones en relación con los indicadores de transferencia e impacto de la producción procedente de los grupos y proyectos de innovación. Destacamos, a modo de ejemplo, la elaboración de recursos educativos, la certificación de grupo consolidado (no en todas las universidades se reconocen los grupos de innovación, aunque sí los proyectos), los premios recibidos por los proyectos en las jornadas de innovación de las universidades, la certificación profesional de las competencias, la evaluación de la implantación e impacto de los entornos virtuales, entre otros.

Discusión y conclusions

Los tres ejes analizados, focos de investigación, innovación en orientación y transferencia son claves para continuar indagando en los mismos. Por un parte, para confirmar las actuales líneas de investigación e innovación identificadas, y por otra, para incorporar nuevos focos de indagación en orientación educativa y profesional, en consonancia con las realidades educativas, sociales y laborales emergentes.

Un aspecto recurrente de las diferentes reuniones de RIPO, reflejado en las conclusiones, atañe a la necesidad de incrementar la difusión de los trabajos realizados para alcanzar mayores niveles de impacto y transferencia de los resultados de las investigaciones en materia de orientación al contexto educativo y social.

Para minimizar el escaso grado de impacto que las investigaciones tienen entre el resto de grupos de investigación la Red RIPO tiene entre sus finalidades el establecimiento de redes de profesionales de la orientación que contribuyen, mediante la transferencia de los resultados a solventar esa carencia.

Referencias bibliográficas

Muñoz-Cantero, J.M., Espiñeira-Bellón, E.M., Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, L. (Coords.). (2018b). *Guía de grupos de investigación e innovación del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de las universidades españolas*. GIACE-GITIAES.

Expandir las alas y hacer camino: Propuestas para el futuro de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación

María-José Vieira [1]
Rebeca García Murias [2]
[1] *Universidad de León, España*
[2] *Universidad de Santiago de Compostela, España*

Introducción

RIPO afronta su próxima etapa en plena implantación de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). Los cambios que se avecinan en las universidades irán acompañados de dos elementos esenciales tanto para las universidades como para el futuro de los profesionales de la orientación y, por tanto, del profesorado universitario de orientación: (1) el papel de la inteligencia artificial y, (2) la necesidad de trabajar interconectados y visibles para conseguir un desarrollo global y humano sostenible. En el reto de la internacionalización las universidades ya tienen más experiencia, en cambio, la irrupción de las tecnologías generativas de inteligencia artificial en el ámbito educativo genera potencialidades, límites y retos que deben ser analizados (García Peñalvo et al., 2024).

Internacionalización e Inteligencia Artificial son dos elementos clave que definen ya el presente del mercado laboral, un referente fundamental para la práctica orientadora y para la definición de la formación permanente. El llamado "Trabajo 4.0" se caracteriza por un alto grado de integración, cooperación, flexibilidad y el uso de tecnologías digitales (Rainne & Dean, 2020). Esta situación ha llevado a algunos individuos, especialmente a las generaciones más jóvenes, a tener que reorganizar sus proyectos de vida en un escenario internacional (Enoch et al., 2022). Por otra parte, la irrupción de la IA en el trabajo genera nuevas oportunidades, pero también riesgos que deben ser evaluados (Heinlein & Huchler, 2023).

En este contexto, el profesorado universitario de orientación tenemos la oportunidad de aprender y adquirir nuevas experiencias en otros países y contextos laborales, pudiendo hacer frente a los desafíos descritos. El objetivo de esta contribución que cierra el simposio es analizar futuras líneas de actuación de RIPO acordes con estos desafíos, considerando sus oportunidades, fortalezas, debilidades y amenazas.

Método

Esta contribución adopta un enfoque descriptivo-exploratorio a través de un análisis de contenido de los encuentros de la red RIPO (https://ripo.es/seminarios-de-la-red-ripo/): los programas, las conclusiones, los documentos visuales o las webs de los encuentros.

Se ha analizado la cobertura de la internacionalización y los retos digitales (incluida la Inteligencia Artificial) en encuentros previos, así como su contribución a los seis ejes temáticos adoptados por RIPO:

- EJE 1. Referentes teóricos y prácticos de la orientación.
- EJE 2. Investigación como instrumento esencial para avanzar en una práctica profesional de calidad.
- EJE 3. Interconexión con asociaciones profesionales existentes tanto en el contexto nacional como internacional.
- EJE 4. Formación de calidad de los profesionales de la orientación.
- EJE 5. Política.
- EJE 6. Visibilidad del papel de la orientación en la sociedad.

Resultados

Retos tratados en los encuentros RIPO por ejes

Los programas y documentación de los encuentros analizados evidencian que todos los ejes han sido abordados. No obstante, los retos pendientes que se derivan de las conclusiones de estos encuentros y que deben formar parte de los pasos futuros son los siguientes:

- Mantener una reflexión sólida sobre la esencia de RIPO para invitar a converger académicos o profesionales. Preocupa que algunas universidades no estén presentes [Eje 1, Eje 2, Eje 3, Eje 6].
- La formación del profesional de la orientación requiere de especialización. Es conveniente compartir si la vía para la especialización sería un itinerario de formación complementario a través de másteres o, por el contrario, exige una formación específica de grado con una especialización de máster que atienda a ámbitos de profesionalización en función de los contextos de intervención (educativo, laboral o socio-comunitario) o, de las etapas y momentos del ciclo vital de las personas [Eje 4, Eje 5, Eje 2].
- En este contexto, se ha dado una constante defensa del reconocimiento político-institucional de la orientación y la psicopedagogía en el ámbito educativo, frente a la exigencia de regulación (colegios profesionales de psicología) como espacio de acción profesional exclusiva [Eje 4, Eje 5, Eje 3].

Actuaciones para el próximo encuentro RIPO

Los retos y dilemas planteados por RIPO nos llevan a la necesidad de priorizar actuaciones para un futuro próximo acordes con los retos planteados en la introducción: internacionalización e inteligencia artificial. Se plantea para el próximo encuentro RIPO que se realizará en septiembre de 2024 en la Universidad de León focalizar las actuaciones con objetivos concretos en los ejes 3 y 4, y transversales para el resto:

EJE 3. *Interconexión con asociaciones profesionales existentes tanto en el contexto nacional como internacional.* Las actuaciones previstas en este eje contribuyen de forma transversal el eje 6 sobre la visibilidad del papel de la orientación en la sociedad.

- Fortalecer la incorporación de nuevos miembros de universidades que actualmente no están representadas en RIPO y consolidar el compromiso mostrado por las ya existentes.
- Visibilizar JovInRIPO. Promocionar la visibilidad de la Red a nivel nacional e internacional para lograr una mayor interconexión entre el profesorado novel que imparte docencia y afrontar líneas de investigación en orientación.
- Potenciar la representación, participación y visibilidad de los miembros de RIPO en asociaciones de carácter nacional e internacional. En el ámbito nacional, se propone potenciar el encuentro de RIPO en los espacios de intercambio en las reuniones del área MIDE, así como la coordinación de actuaciones con AIDIPE, y con otras asociaciones profesionales o científicas. Se quiere reforzar la participación y visibilidad de los compañeros y compañeras que ya forman parte formalmente con cargos de representación o informalmente con su participación en redes internacionales (AIOEP/AIOSP/IAEVG, CEDEFOP, NICE/ECADOC, entre otras).

EJE 4. *Formación de calidad de los profesionales de la orientación.* Los retos planteados en este eje han sido el foco de debates y aportaciones de la red. En el próximo encuentro se pretende avanzar en la aportación de la Inteligencia Artificial (IA) a las funciones del profesional de la orientación. Las actuaciones previstas en este eje contribuyen de forma transversal al eje 1 y al eje 2. Se establecerán sinergias con la Red Temática de Inteligencia Artificial en Educación y Sociedad (RIAES), red de AIDIPE recientemente creada, en los siguientes ámbitos relacionados con la orientación:

- Personalización del aprendizaje: La IA permite desarrollar sistemas de aprendizaje adaptativo según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
- Análisis predictivo: Utilizando grandes volúmenes de datos, la IA puede predecir tendencias. Los orientadores pueden usar esta información para intervenir de manera proactiva y apoyar a los estudiantes en riesgo.

- Orientación vocacional y profesional: La IA puede analizar datos del mercado laboral y tendencias de empleo para ofrecer recomendaciones.
- Accesibilidad y apoyo inclusivo: La IA facilita el desarrollo de herramientas educativas accesibles ofreciendo recursos adaptativos.
- Desarrollo de habilidades socioemocionales: A través simulaciones basadas en IA, los estudiantes pueden mejorar habilidades como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos.
- Eficiencia y automatización de tareas: La IA puede automatizar tareas administrativas y de seguimiento, como la programación de citas y el registro de información, liberando tiempo para que los orientadores se centren en el apoyo directo a los estudiantes.
- Ética y confidencialidad: para abordar estos desafíos y garantizar el uso responsable de la tecnología.

Discusión y conclusiones

Estas propuestas nos hacen conscientes de que la adopción de la IA en la orientación a estudiantes presenta un potencial desconocido para mejorar la educación y el desarrollo profesional, pero también requiere una reflexión cuidadosa sobre su implementación y las implicaciones éticas asociadas. Sobre la necesidad de internacionalización y visibilidad de RIPO, Europa está viviendo un periodo de rápidos cambios socioeconómicos y demográficos. Una combinación de factores que ha hecho que un gran número de europeos esté atravesando importantes transiciones tanto en sus vidas como en sus carreras. En este contexto es necesario reflexionar sobre el papel clave de la orientación y el asesoramiento para la carrera y los retos que deben ser afrontados por los profesionales de la orientación en el desarrollo de nuevas competencias para su práctica profesional (NICE, 2016). Además, se necesitan servicios de orientación en Europa altamente cualificados e interconectados a nivel transnacional para hacer frente a los desafíos actuales. Es esencial un alto nivel de calidad, información actualizada sobre temas, enfoques y prácticas eficaces en la orientación y en el asesoramiento para la carrera (Weber et al., 2018).

Impacto y transferencia

El planteamiento para el próximo encuentro RIPO se centra en priorizar actuaciones en los ejes de interconexión con asociaciones profesionales y la formación de calidad del profesorado universitario, con una atención particular en la integración de la inteligencia artificial (IA) en la orientación educativa. Al fortalecer la colaboración nacional e internacional y enfocarse en la formación especializada en IA para orientadores, se busca potenciar la eficacia y la adaptabilidad de los servicios de orientación en un contexto globalizado y tecnológicamente avanzado. La discusión sobre la incorporación de la IA en la orientación refleja un compromiso con la investigación y la innovación en la formación del profesorado universitario y su impacto en la práctica profesional de la orientación educativa.

Referencias bibliográficas

Enoch, C., Krause, C., Garcia-Murias, R., & Porath, J. (Eds.). (2022). *Vocational Guidance in Europe: Challenges, Needs, Solutions, and Development Perspectives.* Springer Nature.

García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Heinlein, M., & Huchler, N. (2023). Artificial intelligence in the practice of work: a new way of standardising or a means to maintain complexity? *Work Organisation, Labour & Globalisation*, *17*(1), 34–60. https://www.jstor.org/stable/48724541

NICE (2016). *European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners*. NICE Handbook Volume 2. Barbara Budrich.

Rainnie, A. & Dean, M. (2020) Industry 4.0 and the future of quality work in the global digital economy, *Labour and Industry, 30*(1), 16-33, https://doi.org/10.1080/10301763.2019.1697598

Weber, P., et al. (2018). *European Research Agenda for Career Guidance and Counselling*. University of Zurich (Switzerland).

SIMPOSIO

Coformación de docentes y familias: recursos digitales de calidad para mejorar la participación familiar [46]

María Ángeles Gomariz Vicente [1]

[1] *Universidad de Murcia, España*

magovi@um.es

Resumen simposio

En este simposio se presentan cuatro aportaciones, todas ellas enmarcadas en la línea de investigación de la participación de las familias en la educación escolar y en el proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con ref. PID2020-113505RB-I00 titulado *Diseño y evaluación de una plataforma para la formación de familias y profesorado sobre la implicación en la educación escolar desde el hogar*. Siendo un tema de interés científico y social recurrente, en los últimos años, particularmente a partir de la pandemia que supuso la digitalización de los procesos de comunicación y formación entre centros educativos y familias, realizamos una propuesta para gestionar la formación conjunta de docentes y familias. Es decir, proponemos una estrategia de coformación, que consideramos se puede generalizar a una variedad de centros educativos a través del uso de plataformas de formación conjunta. El proyecto de investigación citado consiste, principalmente, en el diseño de una plataforma educativa que permita el diagnóstico de necesidades de las familias y docentes respecto a la participación en los centros educativos, y que facilite el acceso a recursos digitales de calidad para la formación que se ajusten a las necesidades evidenciadas. En el marco de dicho proyecto, se presenta, en primer lugar, la revisión sistemática realizada a través de un metaanálisis de los diversos modelos de evaluación de recursos educativos digitales, de cara a la propuesta posterior de un modelo de evaluación de su calidad. En segundo lugar, se propone un instrumento que ha sido validado a través de juicio de expertos, para la evaluación de la usabilidad pedagógica de plataformas digitales de formación destinadas a docentes y familias, el cuestionario UPCOCEF. En tercer lugar, se diseña y valida un instrumento que permite evaluar la calidad de los recursos digitales que se incluyen en plataformas tecnológicas de formación de familias y docentes, incluyendo una parte de evaluación de características técnicas y otra parte destinada a la valoración de su calidad pedagógica. En último lugar, se aborda el análisis de un conjunto de 27 fichas de recursos educativos que se incluyen en la dimensión implicación familiar desde el hogar y que fueron seleccionados preliminarmente para formar parte de la plataforma digital COFORMACIÓN.

Palabras clave: relación padres-escuela, formación, recursos educativos abiertos, plataforma digital, participación de los padres.

Abstract

In this symposium four contributions are presented, all of them framed in the research line of family participation in school education and in the R+D+i project funded by the Ministry of Science and Innovation with ref. PID2020-113505RB-I00 entitled Design and evaluation of a platform for the training of families and teachers on the involvement in school education from home. Being a subject of recurrent scientific and social interest in recent years, particularly since the pandemic of digitalization of communication and training processes between schools and families, we have made a proposal to manage the joint training of teachers and families. In other words, we propose a co-training strategy, which we believe can be generalized to a variety of educational centers through the use of joint training platforms. The aforementioned research project consists mainly of the design of an educational platform that allows for the diagnosis of the needs of families and teachers with respect to participation in schools,

46 Proyecto *Diseño y evaluación de una plataforma para la formación de familias y profesorado sobre la implicación en la educación escolar desde el hogar*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, ref. PID2020-113505RB-I00

and that facilitates access to quality digital resources for training that meet the needs identified. Within the framework of this project, we present, firstly, the systematic review carried out through a meta-analysis of the various models of evaluation of digital educational resources, with a view to the subsequent proposal of a model for evaluating their quality. Secondly, we propose an instrument that has been validated through expert judgement for the evaluation of the pedagogical usability of digital training platforms for teachers and families, the UPCOCEF questionnaire. Thirdly, an instrument is designed and validated to evaluate the quality of digital resources included in technological platforms for training families and teachers, including an evaluation of technical characteristics and another part aimed at assessing their pedagogical quality. Lastly, an analysis of a set of 27 educational resource files included in the dimension of family involvement at home, which were preliminarily selected to form part of the COFORMACIÓN digital platform, is addressed.

Keywords: parent school relationship, training, open educational resources, digital platforms, parent participation.

Introducción del Simposio

El equipo de investigación Compartimos Educación (E074-10) de la Universidad de Murcia, que dirige el proyecto de investigación a partir del cual se desarrolla este simposio, así como los diversos miembros del mismo procedentes de la Universidad de Oviedo, Universidad de La Laguna, Universidad Camilo José Cela, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de Caldas (Colombia), tienen amplia experiencia en investigaciones, tanto descriptivas (a nivel regional y estatal), como de investigación-acción en la mejora de la participación familiar en la educación escolar, así como en formación colaborativa de familias y docentes (Gomariz et al., 2008; Gomariz et al., 2020; Gomariz et al., 2022; Hernández-Prados et al., 2023; Parra et al., 2014).

Etimológicamente participar proviene del latín *participatio*, que significa tomar parte, pero, a diferencia de lo que podríamos suponer, las evidencias científicas nos muestran que la participación no es perceptible de forma dicotómica, sí o no participa, ya que existen diversas formas de participación, distintos niveles, grados, intensidades y frecuencias de la participación familiar en los centros educativos. Asimismo, es preciso evaluar dichas formas diversas de participación familiar.

Esta temática de la implicación familiar en la educación ha generado diferentes modelos explicativos sobre cómo participan las familias, entre ellos, Epstein (2002), Vogels (2002) o nuestro propio modelo (Gomariz et al., 2022).

La participación de la familia en los centros educativos es un derecho que garantiza la calidad educativa, siendo facilitadora de la reducción del fracaso escolar, del éxito escolar, así como del desarrollo integral de alumnado y de mayores sentimientos de bienestar del profesorado. Con el proyecto de investigación que avala este simposio pretendemos dar un paso más en la mejora de dicha participación. Se trata de diseñar, desarrollar y evaluar una plataforma digital, COFORMACIÓN, que, partiendo de la evaluación de necesidades desde la perspectiva de docentes y familias, contextualice la consulta de diversos recursos educativos digitales que pueden mejorar la participación de las familias en la educación, a partir del modelo de coformación o formación conjunta de ambos agentes educativos. La coformación (formación conjunta del profesorado y de las familias) supone una fórmula formativa novedosa, que además procura un espacio de encuentro y reconocimiento mutuo, favoreciendo a su vez la colaboración entre ambos colectivos (Hernández-Prados et al., 2019).

Para ello, mostramos aquí, por una parte, la revisión bibliográfica exhaustiva de la que ha partido el diseño de la plataforma COFORMACIÓN (disponible en coformacion.um.es), así como los procesos de diseño y validación de sendos instrumentos para evaluar plataformas digitales de formación a familias y docentes y para la evaluación de la calidad de recursos digitales, para finalizar con un análisis de las características de un conjunto de recursos seleccionados inicialmente para la mejora de la dimensión implicación desde el hogar, como una de las dimensiones de la participación familiar en la que se centra el proyecto.

Referencias

Epstein, J. L., Sanders, M., Simons, B., Salinas, K., Jansorn, N. & van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.

Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Martínez-Segura, M.J. y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Universidad de Murcia, Editum.

Gomariz, M.A., Parra Martínez, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A. y Pérez Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo.* Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P. y Hernández-Prados, M.A. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psichology,* 12:748710. 10.3389/fpsyg.2021.748710

Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 61-75. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971

Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Parra Martínez, J. y Gomariz Vicente, M.A. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación, 1*(402), 1-28. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593

Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A. y Hernández-Prados, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.127-148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Sociaal Cultureel Planbureau.

Modelo de evaluación de la calidad de los recursos digitales para la coformación con familias[47]

Antonia Cascales Martínez[1]
Marcial Pamies Berenguer[1]
[1] *Universidad de Murcia*
antonia.cascales@um.es

Resumen

Incorporar las plataformas educativas digitales para relacionarse el centro educativo y las familias, influye en el desarrollo de la tecnología digital a través de su creación, modificación, comprensión y control. En este contexto sitúa la preocupación de poner a disposición de las familias recursos digitales de calidad que garanticen el cumplimiento de unos criterios, para ello es necesario que sean sometidos a valoraciones. El objetivo del estudio es analizar las dimensiones que se mencionan en los diferentes modelos de evaluación de calidad de recursos digitales para la formación de familias. Este trabajo emprende un análisis de la literatura científica que ha centrado su interés en la evaluación de la calidad de los recursos digitales. Con esa finalidad, el trabajo acota la revisión a 5.139 artículos indexados en las bases de datos Web of Science (2.527) y Scopus (2.612), entre 2000 y 2023. La exploración del corpus especulativo determina la importancia de interesarse en el análisis de los metadatos para evaluar la calidad de los recursos digitales; estos deben proporcionar información sobre el proceso de desarrollo del material, el ciclo de vida, mantenibilidad, desarrollo de un plan de pruebas, disponibilidad y usabilidad, además, de los elementos relacionados con los objetivos formativos. Del análisis de resultados se concluyó que el modelo de la norma de la Agencia Española de Normalización, UNE 71362 Calidad de los materiales educativos digitales, verifica los requisitos, pero es insuficiente. La discusión plantea un tema de fondo en los que investigadores debemos profundizar sobre cómo se puede contribuir a la mejora calidad de los recursos digitales destinados a las familias desde el estudio de los metadatos que aportan este tipo de recursos junto con otros tipos de criterios como son los de la UNE, para obtener una visión holística del recurso y su aportación en la coformación de las familias.

Palabras clave: familia, recursos digitales, calidad, evaluación, formación.

Abstract

Incorporating digital educational platforms to relate the educational centre and families influences the development of digital technology through its creation, modification, understanding and control. In this context, there is a concern to provide families with quality digital resources that guarantee the fulfilment of certain criteria, for which it is necessary to submit them to evaluations. The aim of the study is to analyse the dimensions mentioned in the different models for evaluating the quality of digital resources for family training. This paper undertakes an analysis of the scientific literature that has focused on the evaluation of the quality of digital resources. To this end, the paper limits the review to 5,139 articles indexed in the Web of Science (2,527) and Scopus (2,612) databases, between 2000 and 2023. The exploration of the speculative corpus determines the importance of being interested in the analysis of metadata to assess the quality of digital resources; these should provide information on the development process of the material, the life cycle, maintainability, development of a test plan, availability and usability, as well as elements related to the training objectives. From the analysis of the results, it was concluded that the model of the Spanish Agency for Standardisation standard, UNE 71362 quality verifies the requirements, but is insufficient. The discussion raises a fundamental issue in which researchers must delve deeper into how they can contribute to improving the quality of digital resources for families by studying the metadata provided by this type of resource together with other types of criteria such as those of the UNE, in order to obtain a holistic view of the resource and its contribution to the co-training of families.

Keywords: family, digital resources, quality, evaluation, training.

47 Proyecto *Diseño y evaluación de una plataforma para la formación de familias y profesorado sobre la implicación en la educación escolar desde el hogar*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, ref. PID2020-113505RB-I00

Introducción

La digitalización de la educación es un proceso vivo y heterogéneo y compete a varios actores- administraciones, docentes, alumnado y familias - que son clave para que haya integración efectiva, real y segura. Son muchas las investigaciones que han abordado las tecnologías en educación, pero muy pocos los centrados en las familias, y menos los que han estudiado la calidad de los recursos que se ponen a disposición de las mismas. El objetivo de este trabajo de metaanálisis es conocer los modelos de evaluación de calidad de recursos digitales destinados a las familias.

Las familias del alumnado de los centros educativos son ciudadanos de pleno derecho de la sociedad a la que pertenecen y a pesar de que no es nuestro objetivo como docentes formarles en ningún aspecto concreto, sí consideramos que trabajar con los hijos la competencia digital revierte positivamente en su propia formación. Puesto que cualquier recurso digital que nos permita favorecer las relaciones con las familias debe fomentar el desarrollo de la competencia digital del ciudadano, entendida como la capacidad de usar, comprender y participar de manera crítica y segura en la sociedad de la información y en la economía digital (Unión Europea, 2013). El hecho incorporar las plataformas educativas digitales para relacionarse el centro educativo y las familias, se influye en el desarrollo de la tecnología digital a través de su creación, modificación, comprensión y control (Flioridi, 2020).

En este contexto se sitúa la preocupación de poner a disposición de las familias recursos digitales de calidad, por lo tanto, que garanticen el cumplimiento de unos criterios, para ello es necesario que sean sometidos a valoraciones. La evaluación de recursos digitales implica un proceso sistemático para determinar la calidad, eficacia y relevancia de los materiales educativos en formato digital, lo que implica considerar varios aspectos clave como son la usabilidad, calidad del contenido, diseño pedagógico, interactividad, adaptabilidad, feedback y evaluación. Si bien hay diferentes modelos que hemos de considerar (Asociación Española de Normalización, 2017; Cepeda et al., 2017; García-Barrera, 2016), el más reciente es el que establece la Norma UNE 71362/2020 que proporciona un modelo de base para definir y evaluar, cuantitativa y cualitativamente la calidad de los materiales educativos digitales, con el objetivo de guiar a los productores en la creación de materiales educativos digitales, a los usuarios en su selección y a los evaluadores en su evaluación, como queda recogido en la Figura 1.

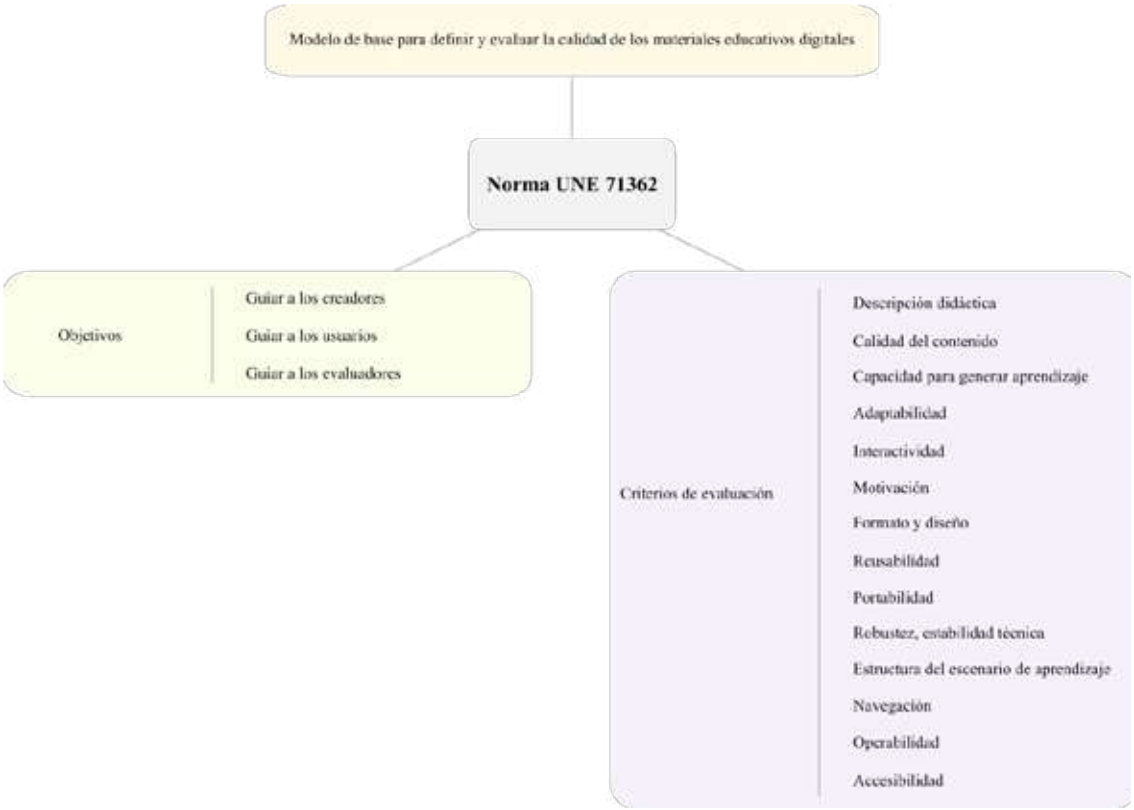


Figura 1

Criterios para evaluar la calidad de los materiales educativos digitales Norma UNE (2020)

Teniendo presente estos indicadores se hace necesario adaptar el modelo de calidad al escenario concreto de la coformación con las familias con la finalidad de facilitar o mejorar el perfil de usuario. Los diferentes perfiles de usuarios existentes (productores de contenido, docentes y alumnado) no garantizan el cumplimento del 100% de los criterios establecidos en la Norma UNE 71362, por lo que no pueden ni deben ser usados para certificar la calidad de los recursos digitales para las familias

Método

Con la finalidad de analizar las dimensiones que se mencionan en los diferentes modelos de evaluación de calidad de recursos digitales para la coformación con familias se ha ejecutado una revisión de literatura (Gough et al., 2017). A partir de ese objetivo se ha establecido la pregunta de investigación que permite planificar el análisis: ¿Qué criterios aparecen reflejados en los diferentes modelos de evaluación de calidad de recursos digitales? Esta revisión sistemática se ha efectuado considerando la declaración de las Preguntas de Informes Seleccionados para Meta-Análisis y Revisión Sistemática (PRISMA) (Higgins et al., 2019; Page et al., 2021).

Estrategia de búsqueda

Para la construcción de esta revisión de literatura se han utilizado las fuentes de información WoS y Scopus, ya que son reconocidas por sus elevados estándares de calidad académica según el reporte de citas de revistas (JCR) y por la accesibilidad a las mismas. Asimismo, se hizo la búsqueda de artículos realizados en español e inglés durante el periodo 2000 y 2023 sobre evaluación de recursos digitales en el contexto mundial.

Con el fin de obtener de forma completa y sin sesgo se identificaron los criterios de exclusión e inclusión de los estudios consultados para los estudios a incorporar en el análisis.

Criterio de inclusión: se incluyen en el estudio investigaciones en el campo de la educación publicadas en artículos de revistas científicas o en congresos que describan o apliquen modelos de evaluación de recursos digitales, publicados entre 2000 y 2023, que hayan pasado una revisión por pares y estén escritos en inglés o español.

Criterios de exclusión: se excluyeron del estudio investigaciones que no estaban disponibles o estaban incompletas, así como textos de opinión, ensayos, cartas al editor, editoriales y reflexiones. Además, se descartaron obras que no estuvieran directamente asociadas con temáticas educativas, así como artículos que, una vez seleccionados, no cumplieran con los criterios específicos asociados a las variables de estudio relacionadas con la evaluación de recursos digitales.

A continuación, se delimitaron las palabras clave a utilizar en la búsqueda de tal forma que permitiesen encontrar aquellas publicaciones relacionadas específicamente con la ecuación de búsqueda siguiente:

("Evaluation of quality of digital resources evaluation" OR "Quality of digital educational materials")

Una vez obtenida la lista final de estudios de las dos bases de datos, ésta fue depurada ya que, como se indica en la Tabla 1, cada búsqueda arrojó un número amplio de artículos que, tras realizar un análisis detallado, se redujo de manera considerable.

Tabla 1

Número de documentos preliminares arrojados tras la búsqueda en las bases de datos realizada en enero de 2024.

Bases de datos	Número de artículos
Web of Science	2 527
Scopus	2 612
Total	5 139

Resultados

Tras aplicar la ecuación de búsqueda en las bases de datos seleccionadas, se obtuvieron un total de 5.139 registros, sobre los que se aplicaron los criterios de búsqueda booleanos asociados a los criterios de inclusión propuestos en el estudio y se realizó un filtrado manual sobre los artículos finales para confirmar la adecuación de su incorporación. La Figura estudio.

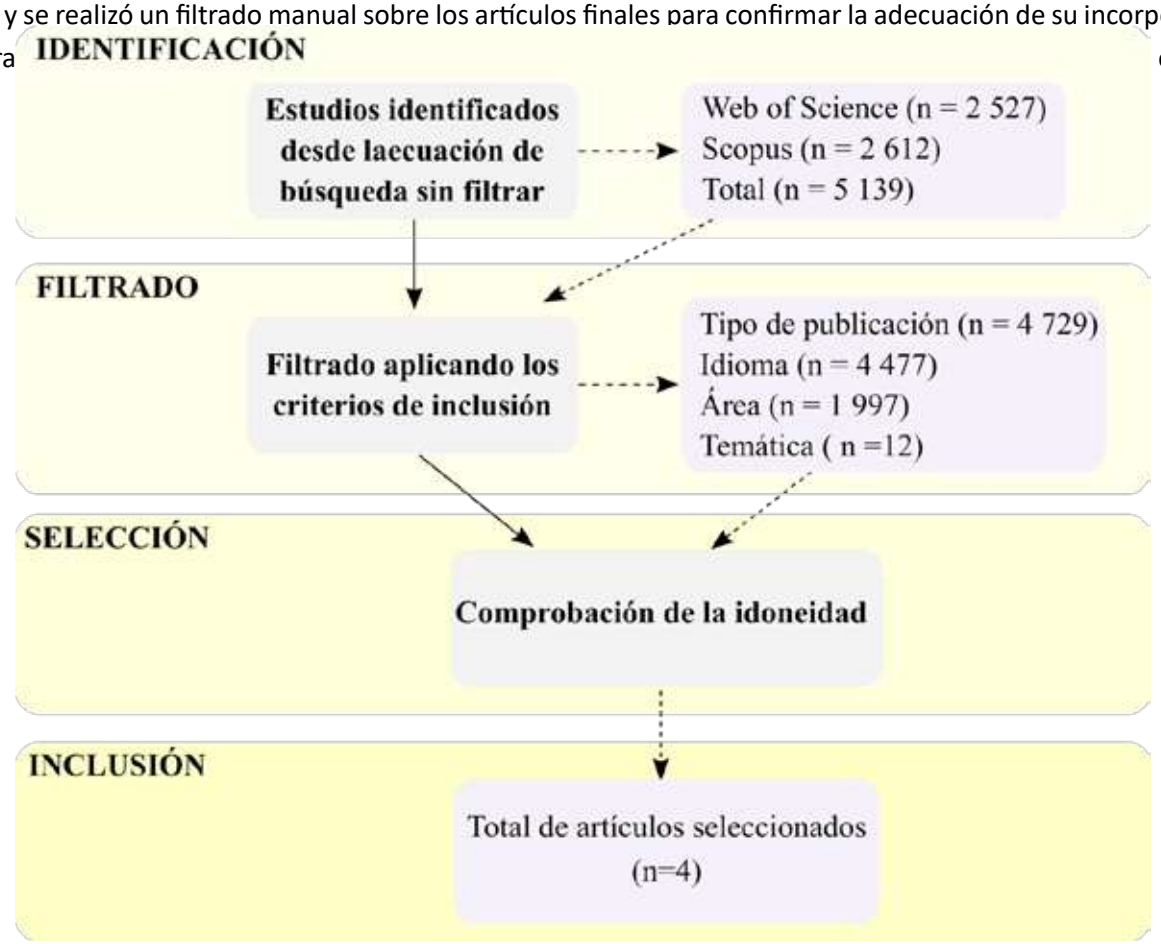


Figura 2

Diagrama de flujo de la selección de pesquisas de acuerdo al PRISMA

En coherencia a la descripción de los trabajos objeto de estudio y tomando en consideración la ubicación, base de datos y metodología de las investigaciones elegidas, se presenta el hallazgo de los cuatro trabajos incorporados en este estudio y cuyo análisis de las aportaciones queda recogido en la Tabla 2.

Tabla 2

Análisis de las aportaciones de los trabajos incorporados

No.	Referencia	Variables del estudio	Contribuciones	Base de datos	Año
1	Moreno et al. (2019)	Accesibilidad	Complejidad asociada al proceso de incorporar mejoras importantes en la accesibilidad de los recursos.	Scopus	2019

2	Cabezuelo et al. (2016)	Herramienta online de evaluación de materiales	Presenta el análisis y el uso básico de una herramienta online diseñada para la evaluación de recursos didácticos digitales, basada en los criterios propuesto por la norma UNE 71362. Plantea que uno de los grandes retos en la creación de materiales es el de disponer de unos estándares claros para abordar la portabilidad, el mantenimiento, el grado de accesibilidad y la consistencia entre el objetivo didáctico del recurso y los contenidos.	Scopus	2016
3	Vagarinhos & Llamas-Nistal (2014)	Evaluación del proceso de creación	La principal aportación es identificar las características del proceso de construcción de los recursos digitales como parte sustancial de la calidad. Pone de manifiesto que los criterios de funcionalidad del recurso se expresan tanto por la usabilidad como por la expresión detallada y la ejecución ajustada de las decisiones del proceso de creación: expresión del ciclo de vida, planificación y desarrollo, soluciones para la disponibilidad, la programación de su reutilización y la ejecución de plan de pruebas.	WoS	2014
4	Pons et al. (2016)	Evaluación automática de la calidad de la formación virtual a partir de metadatos	Se presenta un modelo de calidad de los objetos de aprendizaje, en el contexto de la formación virtual, basado en el modelo de metadatos LQM. Plantea la evaluación de los objetos de aprendizaje en función a una capa de metadatos asociados a indicadores de: procedencia y patrocinio; funcionalidad y eficacia y usabilidad y disponibilidad. Así, la inclusión y la presentación conjunta de factores y sus métricas asociadas a los citados indicadores permitirían la automatización de la clasificación y evaluación de la calidad del recurso.	WoS	2016

Conclusiones

En esta revisión se discutieron 4 documentos de evaluación de la calidad de recursos digitales para familias. El propósito del trabajo ha sido seleccionar aquellos aspectos más relevantes para aplicarlos en una plataforma de formación para las familias. Partiendo de la base que el modelo establecido en la UNE 71362/2020 es válido y estandarizado que garantiza la coherencia en el proceso de la evaluación. Resulta interesante centrarse en el análisis de los metadatos; estos deben proporcionar información sobre el proceso de desarrollo del material, el ciclo de vida, mantenibilidad, desarrollo de un plan de pruebas, disponibilidad y usabilidad, además, de los elementos relacionados con los objetivos formativos.

Con este trabajo se ha pretendido aportar orientaciones teóricas y prácticas que ayuden a definir un instrumento de evaluación de la calidad de recursos digitales para familias. usando una revisión sistemática. Debido a su reconocimiento científico y aprovechando las investigaciones existentes hemos optado por la revisión sistemática porque tiene el potencial de influir en la práctica y en investigaciones futuras (Polanin et al., 2017).

Referencias bibliográficas

AENOR – Agencia Española de Normalización. (2020). UNE 71362:2020 – Calidad de los materiales educativos digitales.

Asociación Española de Normalización. (2017) Norma 71362 de “Calidad de los materiales educativos digitales”. Recuperado de https://bit.ly/3qVZkh6

Cepeda, O., Gallardo, I. M. y Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 79-95. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79

Cabezuelo, A. S., Cesteros, A. F. P., Rueda, A. R., & Riani, C. (2016, September). A web tool for assessment of the quality of digital educational materials. In *2016 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). IEEE. doi: 10.1109/SIIE.2016.7751818.

Floridi, L. (2020). The Fight for Digital Sovereignty: What It Is, and Why It Matters, Especially for the EU. *Philosophy and Technology*, 33(3), 369–378. https://doi.org/10.1007/s13347-020-00423-6

García-Barrera, A. (2016). Evaluación de recursos tecnológicos didácticos mediante e-rúbricas. *Revista de Educación a Distancia (RED*), (49). http://dx.doi.org/10.6018/red/49/13

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE. https://n9.cl/c639g

Higgins, J., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M., & Welch, V. (2019). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions. In Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (Second Edition).* The Cochrane Collaboration and John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119536604

Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L., y Calderón-Garrido, D. (2022). Resistir, alinear o adherir. Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 104-118. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615

Moreno, L., Fernández-Pampillón, A. M., Sarasa, A., Rodrigo, C., García-Villalobos, J., González, Y., & García-Mata, R. (2019). How to interweave accessibility with didactic and technological quality of digital educational materials. *Journal of Accessibility and Design for All, 9(*2), 141–168. https://doi.org/10.17411/jacces.v9i2.193

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. I*nternational journal of surgery, 88*, 105906. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Polanin, J. R., Maynard, B. R., y Dell, N. A. (2017). Overviews in Education Research: A Systematic Review and Analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172-203. https://doi.org/10.3102/0034654316631117

Pons, D., Hilera, J. R., Fernández, L., & Pagés, C. (2016). A Learning Quality Metadata approach: Automatic quality assessment of virtual training from metadata. *Computer Standards & Interfaces*, *45*, 45-61.

Unión Europea. (2013). Marco Europeo para las Competencias Digitales (DigComp).

Vagarinho, J.P. and Llamas-Nistal, M. "Adding the process perspective to Spanish quality standards - Digital educational resources," *2014 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, Logrono, Spain, 2014, pp. 211-216, doi: 10.1109/SIIE.2014.7017732.

Validación del cuestionario UPCOCEF de usabilidad pedagógica para plataformas de coformación centro escolar-familia[48]

María José Martínez Segura[1]
Esperanza Mª Ceballos-Vacas[2]
Beatriz Rodríguez-Ruiz[3]
Raquel-Amaya Martínez-González[3]
[1] *Univesidad de Murcia, España*
[2] *Univesidad de La Laguna, España*
[3] *Univesidad de Oviedo, España*
mjmarti@um.es

Resumen

La formación del profesorado y de las familias en estrategias para fomentar su colaboración es un elemento clave para la mejora de las relaciones entre ambos agentes educativos y para promover la participación familiar en los centros. La coformación (formación conjunta del profesorado y de las familias) supone una fórmula formativa novedosa, que además procura un espacio de encuentro y reconocimiento mutuo, favoreciendo a su vez la colaboración entre ambos colectivos (Hernández-Prados et al., 2019). En este sentido, las plataformas formativas ofrecen una alternativa virtual a la formación presencial, que facilita la superación de las dificultades de conciliación personal, familiar y laboral (Suárez-Perdomo et al., 2022). Sin embargo, es imprescindible que dichas plataformas cuenten con una evaluación de su calidad respecto a su usabilidad (Castro-Rodríguez et al., 2017; Pinto y Gómez-Camarero, 2011). Para ello, se ha desarrollado el cuestionario UPCOCEF (Usabilidad Pedagógica para Plataformas de Coformación Centro Escolar-Familia). UPCOCEF consta de 20 ítems que abordan cuatro dimensiones de usabilidad: *Características tecnológicas* (accesibilidad, navegabilidad…), *Características pedagógicas* (calidad didáctica); *Características socio-comunicacionales* (interacción con otras personas); y *Fortalezas y Limitaciones*. El objetivo de este estudio ha sido validar este instrumento. Para ello ha sido sometido a un juicio de diez expertos/as, profesionales de la docencia y la investigación universitaria en el ámbito educativo. Los juicios abarcaron la valoración de sus cuatro dimensiones, así como de los apartados de *Presentación* y *Variables Sociodemográficas*, de acuerdo con una rúbrica de cuatro niveles (1. No cumple con el criterio; 2. Bajo nivel; 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel) respecto a las categorías de *suficiencia*, *claridad*, *coherencia* y *relevancia* (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Los resultados de los juicios expertos indican que los distintos apartados de UPCOCEF muestran adecuada suficiencia, coherencia, relevancia y claridad, situándose entre los valores 3 (moderado nivel) y 4 (alto nivel) en todos los apartados. Además, el grado de concordancia externa del juicio de expertas/os para el instrumento es alto (Coeficiente de Kendall W = .60). No obstante, se considera oportuno mejorar la claridad en la redacción de algunos aspectos del cuestionario. Una vez realizadas estas mejoras, UPCOCEF aportará una herramienta para valorar la usabilidad de las numerosas plataformas de formación que existen en el ámbito educativo, con el valor añadido de poder ser aplicada a distintos colectivos (familias y docentes).

Palabras clave: Plataforma digital, relación padres-docentes, cuestionario, expertos.

Abstract

Teachers and families training for partnership is key for improving their relationship as educational agents, as well as to promote family participation in schools. Co-training (teachers and families training together) is an innovative training formula, which provides opportunities for meeting and mutual recognition, favoring their collaboration (Hernández-Prados et al., 2019). In this regard, training technical platforms offer a virtual alternative to face-to-face training, which facilitates overcoming the difficulties of reconciliation between private,

48 Proyecto *Diseño y evaluación de una plataforma para la formación de familias y profesorado sobre la implicación en la educación escolar desde el hogar*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, ref. PID2020-113505RB-I00

family life and work (Suárez-Perdomo et al., 2022). However, it is essential that these platforms have a quality assessment of their usability (Castro-Rodríguez et al., 2017; Pinto and Gómez-Camarero, 2011). To this end, the UPCOCEF questionnaire on the pedagogical usability of school-family co-training platforms has been developed. UPCOCEF consists of 20 items that address four usability dimensions: *Technological characteristics* (accessibility, navigability...), *Pedagogical characteristics* (didactic quality); *Socio-communicative characteristics* (interaction with other people); and *Strengths and Limitations*. The objective of this study was to validate the instrument. For this, the questionnaire was submitted to the judgement of ten experts, professionals of teaching and university research in the field of education. The judgements covered the assessment of its four dimensions, as well as the sections on *Presentation* and *Sociodemographic Variables*, according to a four-level rubric (1. Does not meet the criterion; 2. Low level; 3. Moderate level; 4. High level) with respect to the categories of sufficiency, clarity, coherence, and relevance (Escobar-Pérez and Cuervo-Martínez, 2008). The results of the expert judgements indicate that the different sections of UPCOCEF show adequate sufficiency, coherence, relevance, and clarity, with values between 3 (moderate level) and 4 (high level) in all sections of the questionnaire. Furthermore, the degree of external agreement of expert judgement for the instrument is high (Kendall's coefficient $W = .60$). However, it is considered appropriate to improve the clarity of the wording of some issues of the questionnaire. Once these improvements have been made, UPCOCEF will provide a tool to assess the usability of the numerous training platforms that exist in the educational field, with the added value of being able to be applied to different groups (families and teachers).

Keywords: Digital Platforms, Parent-Teacher's relationships, Questionnaire, Experts.

Introducción

La participación de las familias en los centros escolares es un indicador indiscutible de su calidad educativa (European Commission, 2021). Sin embargo, no puede darse por sentado que las familias saben cómo participar y que los centros saben cómo promover dicha participación (Ceballos-Vacas et al., en prensa). El profesorado y, en especial, los equipos directivos se presentan como las figuras clave para promover la participación de las familias (Bartau-Rojas et al., 2019). Sin embargo, y en general, el profesorado considera que no está adecuadamente preparado para fomentar relaciones cooperativas con las familias (Cárcamo-Vásquez y Garreta-Bochaca, 2020; Thompson et al., 2018). Por tanto, la formación es un componente necesario para poder cimentar una adecuada relación entre ambos agentes educativos (López-Larrosa et al., 2019). En este sentido, la formación conjunta del profesorado y de las familias, la coformación, se presenta como un novedoso espacio de encuentro y reconocimiento mutuo, que puede promover el diseño conjunto de actuaciones colaborativas (Hernández-Prados et al., 2019).

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos formativos supone una ventaja inicial para superar las dificultades de conciliación personal, familiar y laboral, permitiendo crear comunidades virtuales en las que se comparten objetivos similares (Suárez-Perdomo et al., 2022). De este modo, las plataformas educativas han proliferado notablemente en los últimos tiempos, repercutiendo no solo en los contextos formales, sino también en el desarrollo de la ciudadanía (Roig-Vilá y Belmonte, 2021). No obstante, estas plataformas no siempre cuentan con una evaluación que determine la calidad de estos recursos educativos (Pinto y Gómez-Camarero, 2011). Concretamente, es crucial que se valore su usabilidad (facilidad de uso), con respecto a sus características tecnológicas (accesibilidad, navegabilidad…), pedagógicas (calidad didáctica) y socio-comunicacionales (interacción con otras personas…) (Castro-Rodríguez et al., 2017). Por ello, el objetivo de este estudio ha sido validar un instrumento que facilite analizar dicha usabilidad.

Método

Participantes

En el estudio de validación del instrumento han participado 10 profesionales expertas/os. El muestreo se realizó de modo incidental entre profesorado universitario y personal investigador del ámbito educativo. La mayoría pertenecientes al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (66.7%) y con una experiencia universitaria inferior a 20 años (60%).

Instrumento

El instrumento UPCOCEF (*Usabilidad Pedagógica para Plataformas de Coformación Centro Escolar-Familia*) está destinado a profesionales educativos y familias que hagan uso de una plataforma de coformación. Su objetivo es valorar la usabilidad pedagógica de estas plataformas en el ámbito de la relación centro escolar-familia.

El proceso de creación del UPCOCEF comenzó por la revisión de investigaciones e instrumentos afines al tema, delimitando tres dimensiones de usabilidad: 1. *Características tecnológicas* (7 ítems); 2. *Características pedagógicas* (6 ítems); 3. *Características socio-comunicacionales* (5 ítems), a las que se añadió una dimensión global de *Fortalezas y limitaciones* (2 ítems). Los 18 ítems que conforman las tres primeras dimensiones se responden mediante una escala tipo Likert con cinco niveles de acuerdo (1= *Totalmente en desacuerdo*; 2= *Parcialmente en desacuerdo*; 3= *Ni en desacuerdo ni de acuerdo*; 4= *Parcialmente de acuerdo*; 5= *Totalmente de acuerdo*). Los dos ítems correspondientes a la última dimensión se responden como preguntas abiertas. Se incluye también un apartado de *Presentación del Instrumento* (donde se comparte el objetivo del cuestionario y se solicita su cumplimentación) y 4 ítems de *Variables Sociodemográficas* (perfil del usuario/a: familia/docente/equipo directivo; comunidad autónoma; tipo de centro: público/concertado/privado; y etapa escolar: Infantil/Primaria/Secundaria). (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Apartados del cuestionario UPCOCEF, número de ítems y descripción

Apartado	Número Ítems	Descripción
Presentación		Presentación del equipo investigador, objetivo del cuestionario y solicitud de colaboración
Variables Sociodemográficas	4 ítems	Perfil del usuario Comunidad Autónoma Tipo de centro Etapa escolar
Características Tecnológicas	7 ítems	Escala tipo Likert
Características Pedagógicas	6 ítems	Escala tipo Likert
Características Socio-comunicacionales	5 ítems	Escala tipo Likert
Fortalezas y Limitaciones	2 ítems	Preguntas abiertas

De acuerdo con las indicaciones de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), se decidió validar el instrumento mediante un juicio de expertas/os, considerando las categorías de *suficiencia*, *claridad*, *coherencia* y *relevancia*. Los juicios expertos se realizaron con una rúbrica con cuatro niveles: 1. No cumple con el criterio; 2. Bajo nivel; 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel para cada uno de los apartados del instrumento, además de una valoración cualitativa.

Análisis de datos

Los datos se procesaron con el programa SPSS.27. En primer lugar, se comprobó que la distribución de los datos se ajustaba a la curva normal (asimetría y curtosis [-2; +2]). Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos para cada apartado del cuestionario y globalmente, respecto a las categorías anteriores. Finalmente, se calculó el Coeficiente de Concordancia de Kendall (*W*) para calcular el nivel de concordancia entre expertos/as para todo el instrumento de modo conjunto y para cada una de las dimensiones, interpretando la magnitud como acuerdo positivo fuerte cuando $W > 0.45$; acuerdo positivo moderado cuando $W > 0.27$ y acuerdo positivo débil cuando $W > 0.09$.

Resultados

El análisis descriptivo muestra juicios con valoraciones similares de "*moderado nivel*" y "*alto nivel*" en todos los apartados del cuestionario (ver Tabla 2). Considerando la escasa variabilidad en las valoraciones, los resultados

indican en general suficiencia (*M*= 3.96; *DT*= .05), coherencia (*M*= 3.94; *DT*= .08) y relevancia (*M*= 3.9; *DT*= .02) y claridad (*M*= 3.70; *DT*= .36). Las puntuaciones más altas se sitúan en el apartado *Características Sociodemográficas* (*M*= 3.97; *DT*= .06) y en la dimensión *Tecnológica* (*M*= 3.97; *DT*= .02) y la más baja en el apartado de *Presentación* (*M*= 3.77; *DT*= .045). Las valoraciones cualitativas en este apartado indican la necesidad de incluir las consideraciones éticas del cuestionario: "Sugiero incorporar en esta presentación los datos referentes a la protección de datos y aspectos éticos de la investigación" (Experto/a 6). La *coherencia* es la categoría más destacada en los apartados de *Presentación* y *Variables Sociodemográficas*, así como en las dimensiones *Pedagógica*, *Socio-comunicacional* y *Fortalezas y Limitaciones*, y la suficiencia en la dimensión *Tecnológica*. Por el contrario, la *claridad* es la categoría que obtiene menos valoración experta en los apartados de *Presentación*, y en las dimensiones *Tecnológicas*, *Socio-comunicacionales*, así como en el de las *Fortalezas y Limitaciones*, señalándose en las valoraciones cualitativas la conveniencia de modificar la redacción para una mejor comprensión de algunos términos: "Se podrían simplificar términos, para que los entienda un usuario" (Experta/o 1) o "¿Qué es la 'usabilidad pedagógica', alguien se podría plantear? (Experto/a 7). Finalmente, el grado de concordancia externa a través del juicio de expertas/os para el instrumento considerando todos los apartados es alto (*W* = .60). Sin embargo, el análisis por dimensiones no muestra valores significativos estadísticamente, a excepción de la *Tecnológica* (*W* = .32) (acuerdo moderado), lo que sugiere la necesidad de revisar las valoraciones expertas, en especial, atendiendo a las cuestiones señaladas cualitativamente, con el objetivo de mejorar el instrumento.

Tabla 2

Media y desviación típica de los juicios de expertos/as sobre los distintos apartados del cuestionario

	Suficiencia		**Coherencia**		**Relevancia**		**Claridad**	
Apartado del cuestionario	***M***	***DT***	***M***	***DT***	***M***	***DT***	***M***	***DT***
Presentación	3.77	.66	3.88	.33	3.88	.33	3.55	1.01
Variables Sociodemográficas	3.93	.17	4.00	.00	4.00	.00	3.96	.08
Características Tecnológicas	3.95	.11	3.89	.21	3.92	.11	3.73	.44
Características Pedagógicas	3.75	.40	3.96	.11	3.91	.18	3.76	.25
Características Socio-comunicacionales	3.88	.33	3.97	.06	3.91	.14	3.66	.42
Fortalezas y Limitaciones	3.88	.33	4.00	.00	3.80	.63	3.85	.24

Discusión y conclusiones

La formación del profesorado y de las familias en estrategias para fomentar su colaboración es crucial para mejorar la participación de las familias en los centros escolares y promover buenas relaciones entre ambos colectivos. Ello redundará en la mejora de la calidad educativa del centro (European Commission, 2021). La coformación mediante plataformas virtuales es una alternativa que ayuda a superar las dificultades de conciliación, ofreciendo un espacio de encuentro entre ambos colectivos (Hernández-Prados et al., 2019; Suárez-Perdomo et al., 2022).

Aunque, en general, existen numerosas plataformas formativas, es imprescindible la evaluación de su calidad respecto a su usabilidad (Castro-Rodríguez et al., 2017; Pinto y Gómez-Camarero, 2011). Por ello, en este estudio se muestra la validación del cuestionario UPCOCEF, diseñado para valorar la usabilidad de plataformas formativas. Los resultados indican que las dimensiones e ítems incluidos en UPCOCEF muestran adecuada suficiencia, coherencia, relevancia y claridad.

No obstante, se considera oportuno mejorar la claridad en la redacción de algunos aspectos del cuestionario, especialmente en los apartados de *Presentación*, *Características tecnológicas*, *Características Socio-comunicacionales* y *Fortalezas y Limitaciones.* Del mismo modo, es necesario revisar el contenido de las dimensiones *Pedagógica* y *Socio-comunicacional* atendiendo a las valoraciones cualitativas, con el objetivo de mejorar el acuerdo de concordancia entre expertos para futuras validaciones. También se pretende realizar una aplicación piloto previa a su puesta en marcha, incluyendo tanto a profesorado como familias.

Impacto y transferencia

Una vez culminado el proceso anterior, UPCOCEF aportará una herramienta para valorar la usabilidad de las numerosas plataformas de formación que existen en el ámbito educativo, con el valor añadido de poder ser aplicada a distintos colectivos.

Referencias bibliográficas

Bartau-Rojas, I., Azpillaga-Larrea, V., y Aierbe-Barandiarán, A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria. *Revista de investigación en educación, 17*(2), 86-102. http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/407

Cárcamo-Vásquez, H., y Garreta-Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*(e11), 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406

Castro-Rodríguez, M.M., Calvo, A.D.C., y Rivero, V.M.H. (2017). Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, *16*(2), 49-62. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.49

Ceballos-Vacas, E.M., Hervella-Fariñas, D. y Rodríguez-Ruiz, B. (en prensa). ¿Qué necesitan los centros y las familias para poder forjar una alianza?: La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Complutense de Educación.*

European Commission (2021). *Education and Training 2020 Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a1ffa181-8ac4-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-289207942

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición, 6*(1), 27-36.

Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 61-75. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.388971

López-Larrosa, S., Richards, A., Morao Rodríguez, S. A., y Gómez Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, *48*(1), 59-66. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.59-66

Pinto, M., y Gómez-Camarero, C. (2011). Propuesta de criterios e indicadores internacionales para la evaluación de los recursos educativos electrónicos. *Ibersid: Revista de sistemas de información y documentación*, *5*, 81-87.

Roig-Vila, R., Rojas-Viteri, J., y Lascano-Herrera, N.A. (2022). Análisis del uso de Moodle desde la perspectiva del modelo TAM en tiempos de pandemia. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 95-112. https://doi.org/10.6018/riite.519341

Suárez-Perdomo, A., Byrne, S. y Rodrigo-López, M.J. (2022). Evaluation of "The Positive parent", a Spanish web-based program to promote positive parents in a Personal Learning Environment. *EJREP, 20,* 177-200. https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.5208

Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., y De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, *44*(3), 258-277.

Evaluación de la calidad de recursos digitales para la mejora de la participación familiar en los centros educativos [49]

Presentación Ángeles Caballero García [1,]
Miriam Díaz Fernández [2]
María José Martínez-Segura [2]
María Ángeles Gomariz Vicente [2]
Joaquín Parra Martínez [2]
[1] *Universidad Camilo José Cela, España*
[2] *Universidad de Murcia, España*
miriam.diaz3@um.es

Resumen

De la misma manera que la educación virtual ha irrumpido con fuerza en los diversos contextos educativos y formativos, en la comunicación entre centros educativos y familias también se ha de considerar una alternativa cada vez más presente. La formación de familias y docentes para la mejora de la implicación familiar en la educación escolar es una necesidad y puede ser atendida desde diversas perspectivas, una de ellas, la formación a través de plataformas digitales que permiten que dicha formación se realice en cualquier lugar y en cualquier momento. La plataforma diseñada COFORMACIÓN intenta dar respuesta a esta necesidad y consiste en la evaluación de necesidades de participación familiar a partir de las opiniones de familias y docentes de un mismo centro educativo para darles respuesta ofreciendo una diversidad de recursos educativos digitales que se ajusten a cada contexto escolar. El propósito de esta comunicación es diseñar y validar un instrumento que permita evaluar las características de dichos recursos educativos y su adaptación a los agentes educativos que son familias y profesorado, es decir, su calidad. Para ello, se realizó un estudio de validación que contó con la participación de siete expertos que evaluaron las dimensiones de suficiencia, pertinencia, claridad y relevancia para los 11 ítems que componían dicho instrumento inicial. Los resultados indican que el instrumento ha de ser mejorado, en base a la revisión bibliográfica realizada, así como a las valoraciones de los expertos, considerando que ha de incluir criterios didácticos y criterios técnicos, adaptados a los destinatarios de los recursos educativos digitales depositados en la plataforma COFORMACIÓN, para proceder a la evaluación de su calidad.

Palabras clave: recursos educativos abiertos, evaluación de recursos, calidad de la educación.

Abstract

In the same way that virtual education has burst onto the scene in different educational and training contexts, communication between educational centres and families must also be considered an increasingly present alternative. The training of families and teachers to improve family involvement in school education is a necessity and can be addressed from various perspectives, one of which is training through digital platforms that allow this training to be carried out anywhere and at any time. The platform designed COFORMACIÓN tries to respond to this need and consists of assessing the needs of family participation based on the opinions of families and teachers in the same educational centre in order to respond to them by offering a diversity of digital educational resources that are adapted to each school context. The purpose of this communication is to design and validate an instrument to evaluate the characteristics of these educational resources and their adaptation to the educational agents who are families and teachers, i.e. their quality. To this end, a validation study was carried out with the participation of seven experts who evaluated the dimensions of sufficiency, pertinence, clarity and relevance for the 11 items that made up the initial instrument. The results indicate that the instrument needs to be improved, based on the bibliographical review carried out, as well as on the assessments made by the experts.

Keywords: Open educational resources, resources evaluation, educational quality.

49 Proyecto *Diseño y evaluación de una plataforma para la formación de familias y profesorado sobre la implicación en la educación escolar desde el hogar*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, ref. PID2020-113505RB-I00

Introducción

El incremento en la utilización de ambientes de aprendizaje híbridos que combinan la educación presencial con la educación a distancia es cada vez más generalizado y significativo. Los ambientes virtuales de aprendizaje vinieron para apoyar la interacción y la interactividad entre los alumnos, profesores, materiales y actividades del curso (Ledesma, 2003) y han tenido un impulso más fuerte en tiempos de pandemia. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación complementan las interacciones cara a cara que tienen lugar en el centro educativo y tienen la ventaja de que este proceso comunicativo entre familias, estudiantes, docentes y recursos para la formación puede hacerse desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que incrementa considerablemente la oportunidad de comunicación entre los implicados (Cuevas et al., 2008).

Al igual que sucede con la formación del alumnado, nuevas formas digitales han irrumpido en la formación de docentes y familias, así como en su formación conjunta o colaborativa a través de plataformas o medios digitales, facilitando la comunicación familias/docentes en el contexto educativo (Jordá et al., 2023). El uso de plataformas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrece muchas ventajas (aprendizaje independiente, horarios flexibles, enseñanza multimedia, comunicación diferida en espacio y tiempo, etc.); sin embargo, han sido subutilizadas, y su empleo ha quedado relegado a mero repositorio de información y de consulta, y se ha desaprovechado su potencial comunicativo (Prados et al., 2004) y educativo, en el más amplio sentido de la palabra.

En estos nuevos modelos de comunicación digital se hace necesario e imprescindible el diseño de recursos para la formación, que precisan ser evaluados para determinar su calidad educativa. En los últimos años, con la proliferación de plataformas digitales y de formación on-line, se han hecho esfuerzos por estudiar e identificar la calidad de los recursos depositados (Jordá et al., 2023), y se insiste en la necesidad de establecer criterios e indicadores estandarizados para este fin (Area, 2005; Ayuso y Martínez-Navarro, 2006). En este sentido, distintos trabajos se han centrado en la definición de los rasgos que deben reunir estos recursos educativos digitales. Entre ellos, podemos destacar:

- LORI_ESP (Otamendi et al., 2003), que aborda la definición de conceptos clave relacionados con el diseño y la evaluación de objetos de aprendizaje.
- COdA (Fernández-Pampillon et al., 2012), herramienta que evalúa la calidad de los recursos digitales utilizados en entornos educativos.
- Norma 71362 (UNE, 2020), que proporciona referencias sobre la calidad de los materiales educativos digitales (MED).
- EVALUAREED (Pinto et al., 2012), diseñada para analizar la calidad de recursos electrónicos utilizados con fines educativos.

Partiendo de los anteriores trabajos, la Tabla 1 compara las características que deben reunir los recursos digitales en cada caso.

Tabla 1

Características de los recursos digitales educativos

(LORI_ESP) Otamendi et al. (2003)	**Norma 71362 "Calidad de los materiales educativos digitales" (2020)**	**(COdA) Fernández-Pampillón et al. (2012)**	**Pinto et al. (2012) EVALUAREED**
Adecuación a los objetivos de aprendizaje	Descripción didáctica	Objetivos y coherencia didáctica	Objetivos y metas de aprendizaje
	Calidad de los contenidos		
	Capacidad para generar aprendizaje		
Feedback	Adaptabilidad e interactividad		Feedback
	Motivación		
	Formato y diseño		
Accesibilidad	Accesibilidad contenido textual	Accesibilidad	
	Accesibilidad contenido audiovisual		

	Reusabilidad		Efectividad del recurso en el logro de metas de aprendizaje
	Operabilidad	Interoperabilidad	
	portabilidad		Requerimientos técnicos
	Robustez y estabilidad técnica		Usabilidad
Usabilidad	Estructura del escenario de aprendizaje		Propiedad intelectual
Cumplimiento de estándares			

Pocas veces encontramos recursos para mejorar la participación familia-escuela adecuados a las necesidades específicas de los centros, diseñados por expertos en educación, con seguimiento y evaluaciones, dentro de un proceso adaptado a contexto, colaborativo y de mejora continua. COFORMACIÓN intenta dar respuesta a esta necesidad y, en este proceso considera fundamental evaluar la calidad de sus recursos. La finalidad de esta investigación es diseñar y validar un instrumento que nos permita evaluarla.

En nuestro caso, los objetos digitales que podrían ser evaluados con el instrumento que pretendemos validar, son recursos para la formación conjunta de familias y profesorado, en el ámbito de la mejora de la participación de padres y madres en la vida escolar. Estos destinatarios, agentes educativos, así como el ámbito específico de formación, confieren una especificidad a estos recursos digitales que pueden determinar la calidad en este proceso formativo.

Método

La metodología de investigación empleada para este fin ha sido descriptiva y transversal, procediendo a la mejora del instrumento evaluativo de los recursos digitales de la plataforma a través del juicio de 7 expertos en el campo educativo, lo que se supone un número adecuado para la validación, según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). De ellos, cinco son mujeres y dos, hombres, con una edad media cercana a los 50 años (M=49.28) y una experiencia media en el ámbito educativo o universitario de más de 20 años (M=22.71). Seis de los jueces pertenecen al ámbito universitario de la Universidad de Murcia y otras dos universidades nacionales, una pública y otra privada (doctores en Educación, expertos todos ellos en métodos de investigación) y un docente en ejercicio de la etapa educativa de Educación Secundaria, que han valorado la suficiencia, pertinencia, claridad y relevancia de cada uno de los ítems del instrumento inicial diseñado.

El cuestionario inicial objeto de validación constó de 11 ítems, con diversas opciones de respuesta cada uno, las dos primeras cualitativas, más un último apartado de observaciones para añadir cualquier otra información relevante que describa el recurso digital evaluado.

El cuestionario de validación de expertos, tal y como se ha indicado, contiene cuatro dimensiones que cada juez debe valorar en una escala Likert de 1 a 4, siendo 1=muy bajo nivel, 2=bajo nivel, 3=moderado nivel, 4=alto nivel, referidos a la suficiencia, pertinencia, claridad y relevancia. Además, incluye seis cuestiones de carácter sociodemográfico (edad, sexo, titulación, profesión, años de experiencia y centro de trabajo). Finalmente, se solicita a los jueces expertos que aporten comentarios o propuestas de mejora en el caso de que algún ítem tenga una puntuación inferior a 4.

La recogida de datos tuvo lugar en el período comprendido entre junio y noviembre de 2023. El proceso siguió las siguientes fases: envío del cuestionario a los expertos por correo electrónico, pidiendo participación voluntaria, consentimiento autoinformado y garantizando el anonimato de los datos; cumplimentación del cuestionario de validación; recogida, tabulación y análisis estadístico de los datos.

Todos los análisis estadísticos (descriptivos -media y desviación típica- y grado de acuerdo o concordancia -W de Kendall-) se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 27, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Resultados

Diseño del instrumento inicial

El instrumento diseñado para evaluar la calidad de los recursos digitales incluidos en la plataforma COFORMACIÓN presentaba la siguiente estructura en su versión inicial enviada a validar por expertos (Tabla 2).

Tabla 2

Estructura del instrumento inicial

Ítem	Opciones de respuesta
Identificación del recurso	Respuesta abierta
Denominación del recurso	Respuesta abierta
Origen del recurso	2 opciones de respuesta
Destinatarios	3 opciones de respuesta
Dimensión de la participación	3 opciones de respuesta
Etapa educativa	5 opciones de respuesta
Tipología del recurso	4 opciones de respuesta
Duración recomendada	4 opciones de respuesta
Contexto de ejecución	3 opciones de respuesta
Elementos para la implementación	2 opciones de respuesta
El recurso es inclusivo	Dicotómica
Observaciones	

Valoraciones de expertos acerca de la suficiencia, pertinencia, claridad y relevancia del instrumento

Los expertos evalúan el instrumento de calidad de los recursos digitales depositados en la plataforma COFORMACIÓN en función de los criterios de suficiencia, pertinencia, claridad y relevancia. Las puntuaciones medias (del 1 al 4), para cada uno de los jueces, se observan en la Tabla 3.

Tabla 3

Puntuaciones medias otorgadas por los jueces expertos en cada uno de los criterios evaluados

	Suficiencia	Pertinencia	Claridad	Relevancia
Juez 1	4	4	4	4
Juez 2	3.77	3.77	3.5	3.77
Juez 3	3.6	3.67	3.37	3.67
Juez 4	3.73	4	3.77	4
Juez 5	4	3.8	4	4
Juez 6	1.13	3.2	2	3.2
Juez 7	3	3.17	3.07	2.93
Total	3.32	3.66	3.39	3.65

Como puede observarse, el criterio más positivamente valorado por los expertos es la pertinencia, considerada globalmente, mientras que el menos valorado es la suficiencia, considerando moderadamente suficientes los ítems propuestos para cubrir el objetivo de evaluar la calidad de los recursos educativos digitales para la participación familia-escuela.

El grado de concordancia entre los siete jueces, arroja un valor *W* de Kendall de .229, lo cual indica un grado de acuerdo débil entre los expertos, lo que nos lleva a considerar las propuestas de mejora y a ampliar las dimensiones

que ha de contener el instrumento inicial, hacia indicadores que además de evaluar la adecuación de los recursos al modelo de participación familiar, cubran criterios de calidad normativos.

Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente aportación fue validar el instrumento diseñado para la evaluación de recursos digitales alojados en la plataforma COFORMACIÓN para fomentar la participación familiar en los centros educativos. A partir de los resultados que se han obtenido en la valoración del instrumento presentados a los jueces expertos y apoyándonos en el estudio de trabajos previos (Fernández-Pampillón et al., 2012; Otamendi et al., 2003; Pinto, 2011; Pinto et al., 2012; UNE, 2020) que se centraban en los criterios que deben presentar los recursos para asegurar su calidad, nuestra propuesta asume que la evaluación de los recursos digitales debería incluir los siguientes criterios, que proponemos añadir al instrumento inicialmente diseñado:

1. Criterios didácticos:
    a. *Coherencia con los objetivos:* el recurso se adecua para dar respuesta al objetivo previsto.
    b. *Calidad del contenido:* el contenido es veraz, adecuado al objetivo, actualizado, su presentación es atractiva e identifica su procedencia.
    c. *Desarrollo de aprendizaje:* el recurso promueve la construcción de conocimiento, la innovación y la reflexión.
    d. *Adaptación al usuario:* el recurso favorece la utilización por cualquier usuario, ya sea docente o familia.
    e. *Motivación:* tanto familias como docentes se sienten satisfechos al utilizar el recurso, ya que da respuesta a sus necesidades.
2. Criterios técnicos:
    a. *Diseño que favorece su utilización:* el diseño del recurso es claro, está organizado y es intuitivo. Se puede apoyar en diferentes formatos (texto, imagen, audio y vídeo).
    b. *Usabilidad e interacción con el usuario:* los recursos deben ser fáciles de usar y comprender por cualquier usuario, mostrando instrucciones claras para su uso.
    c. *Accesibilidad:* los recursos deben ser accesibles a cualquier persona, con independencia de sus características físicas o cognitivas.

Impacto y transferencia

La definición de estos criterios va a suponer para nosotros una doble utilidad de mejora. Por una parte, va a guiarnos en la elaboración y diseño de los recursos a incluir en la plataforma COFORMACIÓN. Y por otra, nos va a ayudar a valorar dichos recursos para conseguir una calidad adecuada de los mismos como recursos digitales, en todo su potencial educativo en el medio, lo que redundará en la mejora de la formación dirigida a docentes y familias a través de la plataforma digital diseñada.

Referencias bibliográficas

AENOR – Agencia Española de Normalización. (2020). UNE 71362:2020 – Calidad de los materiales educativos digitales.

Area, M. (2005). Los criterios de calidad en el diseño y desarrollo de materiales didácticos para la WWW. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos, 204*, 66-72.

Ayuso, M. D. y Martínez-Navarro, V. (2006). Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales: Guía de buenas prácticas. *Anales de Documentación, 9*, 17-42. https://bit.ly/36r9JId

Cuevas-Salazar, O., García-López, R.I., y Cruz-Medina, I.R. (2008). Evaluación del impacto de una plataforma para la gestión del aprendizaje utilizada en cursos presenciales en el Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista mexicana de investigación educativa, 13*(39), 1085-1107. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400004

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, *6*, 7-26.

Fernández-Pampillón, A.M., Domínguez, E. y De Armas, I. (2012*). Herramienta de Evaluación de la Calidad de Objetos de Aprendizaje (herramienta COdA). Guía para la producción y evaluación de materiales didácticos digitales*. Universidad Complutense de Madrid.

Jordá, T., Mas, V. y Agustí, A.I. (2023). La importancia de la creación de recursos digitales de calidad. *Praxis educativa UNLPam, 27*(1), 1-18. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270117

Ledesma, R. (2003). El proceso de comunicación en los ambientes virtuales de aprendizaje. Los puntos sobre las íes: interacción e interactividad. [Comunicación], *Simposio virtual SOMECE*, http://www.somece.org.mx

Otamendi, A., Belfer, L., Nesbit., J. y Leacock., T. (2003). *Instrumentos para la evaluación de objetos de aprendizaje (LORI_ESP). Manual de usuario.*

Pinto, M., Gómez-Camarero, C. y Fernández-Ramos, A. (2012). Los recursos educativos electrónicos: perspectivas y herramientas de evaluación. *Perspectivas em Ciência da Informação, 17*(3), 82-99.

Prados, F., Boada, I., Poch, J., Soler, J. y Soler, J. (2004). El e-learning como complemento a las clases presenciales. Un caso práctico: el proyecto ACME. [Comunicación], *Congreso Virtual Educa,* Barcelona, del 16 al 18 de julio, http://acme.udg.edu/articles/forum.pdf

Análisis de los recursos sobre implicación familiar en el hogar en la plataforma de COFORMACIÓN [50]

José Santiago Álvarez Muñoz [1]
Begoña Galián Nicolás [2]
Zulema Elisa Rodríguez-Triana [3]
Mª Ángeles Hernández-Prados [1]
María Luisa Belmonte [1]
[1] *Universidad de Murcia, España*
[2] *Universidad Politécnica de Madrid, España*
[3] *Universidad de Caldas, Colombia*
josesantiago.alvarez@um.es

Resumen

La relación familia-escuela está presente a través de diferentes vías de participación, no obstante, se ha resaltar la implicación familiar como una de las más importantes por su relevancia tanto en lo académico como en lo ajeno a lo escolar. De esta forma, resulta primordial evaluar los recursos y medidas de manera que se dote de un mejor formato de las iniciativas diseñadas. El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar los recursos específicos elaborados para favorecer la implicación familiar dentro de la plataforma digital COFORMACIÓN. Se realizó un análisis mixto de 27 fichas atendiendo a diferentes descriptores para organizar la información extraída. Los resultados ponen de manifiesto que más de la mitad de los recursos van dirigidos para las familias y, además, estos han de ser los agentes dinamizadores; casi la mitad de las fichas son de utilidad para todas las etapas y de uso continuado; y, por último, la reflexión, el trabajo de la confianza, el ocio familiar y el desarrollo de responsabilidades y autonomía son los temas más abordados. En conclusión, se valora como una iniciativa de utilidad para docentes y familias con posibilidad de mejora en posteriores versiones.

Palabras clave: buenas prácticas, escuela, familia, implicación, recursos pedagógicos.

Abstract

The family-school relationship is present through different ways of participation, however, family involvement has been highlighted as one of the most important due to its relevance both in academic and non-school matters. Thus, it is essential to evaluate the resources and measures in order to provide a better format for the initiatives designed. The main objective of this paper is to analyze the specific resources developed to promote family involvement within the COFORMACIÓN digital platform. A mixed analysis of 27 files was carried out using different descriptors to organize the information extracted. The results show that more than half of the resources are aimed at families and, in addition, they must be the dynamizing agents; almost half of the cards are useful for all stages and of continuous use; and, finally, reflection, trust work, family leisure and the development of responsibilities and autonomy are the most addressed topics. In conclusion, it is valued as a useful initiative for teachers and families with the possibility of improvement in subsequent versions.

Keywords: good practices, school, family, involvement, pedagogical resources.

Introducción

La evaluación resulta esencial para promover el cambio o mejora, pero no es suficiente, se requiere la intervención y dinamización de procesos educativos (Garcia-Sanz, 2003). Los resultados de la evaluación deben ser transformados

50 Proyecto *Diseño y evaluación de una plataforma para la formación de familias y profesorado sobre la implicación en la educación escolar desde el hogar*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, ref. PID2020-113505RB-I00

por parte del equipo docente en experiencias, en la que los recursos no sean instrumentalizados y percibidos como algo herméticamente cerrado, sino susceptibles de adaptación según los contextos (social, familiar y escolar).

No obstante, los estudios previos muestran una tendencia mayoritaria a conocer el estado de la participación y, en menor medida, se centran en los procesos de cambio (Consejo Escolar del Estado, 2014). Rara vez, las plataformas de diagnóstico incorporan recursos que facilitan el diseño de programas de intervención-capacitación. Al respecto, cabe reseñar la plataforma de COFORMACIÓN, ya que además de evaluar la participación de las familias en los centros educativos, proporciona, en función de los indicadores de mejora, recursos que posibilitan el cambio.

De todas las dimensiones que se trabajan en esta plataforma (comunicación, sentimiento de pertenencia e implicación familiar) nos centramos en los recursos de buenas prácticas referidos a la implicación en el hogar. Se entiende por implicación familiar como el grado de entrega y seguimiento aportado por los progenitores y tutores legales en el seguimiento de los asuntos académicos y escolares de los menores. Según el modelo QFIS (Hernández-Prados et al., 2023) se refiere al papel responsable y de acompañamiento educativo que los progenitores realizan en deberes, ocio, interés por la vida escolar, actividades extraescolares, etc. La diversidad de aspectos que abarca es una muestra más de su potencial educativo, resultando fundamental para el desarrollo del menor. Por ello, del mismo modo que las familias deben mostrar interés por lo escolar, los docentes deberían conocer lo que se aprende y se enseña en el hogar (Rodríguez-Triana et al., 2018).

La realidad en los centros evidencia un debilitamiento de la participación familiar conforme se avanza en las etapas educativas, lo que no implica necesariamente una desconexión de la responsabilidad parental en el hogar. La responsabilidad educativa parental abarca diferentes ámbitos (formal, no formal e informal), siendo necesario el cambio hacia una familia que adopte un modelo *partner* de relación con la escuela, con compromiso educativo en el hogar, y capacidad transformadora en lo social (Hernández-Prados, 2022).

Atendiendo a lo anterior, en este trabajo se analizan los recursos pedagógicos sobre implicación familiar que se recopilan en la plataforma de COFORMACION, con el interés de promover y reconocer el papel que desde el hogar desempeñan las familias en los procesos educativos.

Método

El presente estudio está elaborado bajo un diseño de investigación de revisión documental, concretamente, en la consulta de una guía de actividades. Por ello, el principal propósito de la investigación es analizar las fichas de la plataforma COFORMACIÓN elaboradas para fomentar la implicación educativas de las familias desde el hogar.

Para este procedimiento se elaboró un instrumento de recogida de información, concretamente, una hoja de análisis en la que se registraba la información en base a una serie de parámetros establecidos. Por un lado, unos de carácter cerrado, con las categorías ya preestablecidas: autoría, etapa, temporalización, agente dinamizador, uso de las TIC y tipos de recursos, y, por otro lado, otros abiertos: contenidos y objetivos vinculados, los cuales posteriormente también se tipifican en categorías a través de un procedimiento de triangulación. De esta forma, se analizó una muestra documental de 27 fichas, incluidas en el estudio dado que cumplían el principal criterio: tener todos los apartados cumplimentados.

El análisis se realizó por medio de un volcado de la información a través del programa estadístico SPSS versión 28 para, en el caso de las preguntas cerradas, extraer las frecuencias y, respecto a las de carácter abierto, poder transferir la información al programa ATLAS.ti para la posterior creación de nubes de palabras. En dicho procedimiento, para la inclusión de garantías de objetividad, se aplica una triangulación del análisis por un equipo de 4 docentes procedentes de la Universidad de Murcia, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de Caldas.

Resultados

En primer lugar, se aprecia que las fichas proceden en un 55.6% de otras (n=15) que se han adaptado y el 44.4% restante han sido creadas por los expertos (n=12). Posteriormente, señalar que la promoción de la implicación desde el hogar puede hacerse por diferentes agentes (Figura 2). En este caso, un 51.9% van orientadas a que sean las familias las que la pongan en marcha desde el hogar (n=14), un 18,5% espera que sean los docentes quienes las trabajen (n=8) y el 29.6% deben ser motivadas por parte de los centros educativos (n=5).

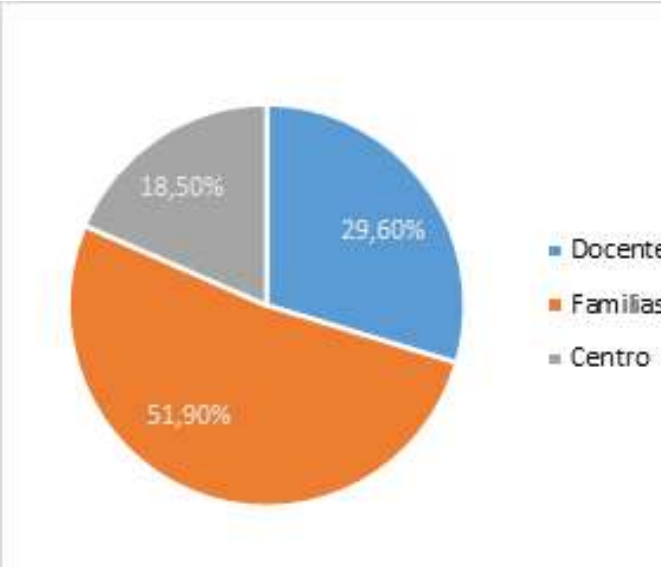


Figura 2
Agente dinamizador del recurso

La ficha puede ir dirigida a diferentes colectivos (Figura 3). Para dar cobertura a todos, el 3.7% están destinadas directamente al alumnado (n=1), para los docentes hay un 7.4% de las fichas (n=2), para las familias un 37% (n=10) y se han contemplado, además, fichas que pueden servir para varios grupos, existiendo un 7.4% de ellas orientadas a docentes y familias (n=2), y un 44.4% que tienen como destinatarios al alumnado y sus familias (n=12).

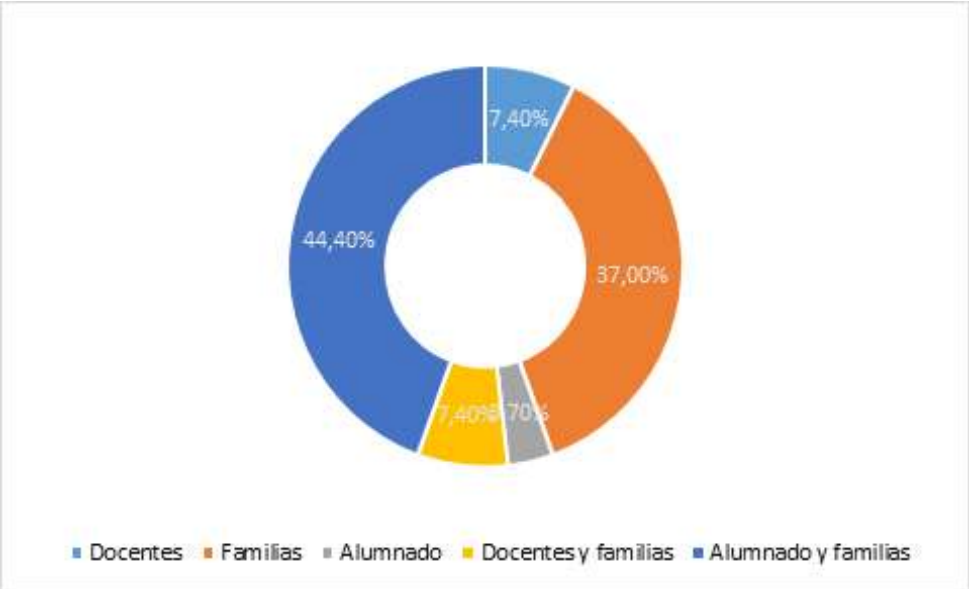


Figura 3
Colectivo destinatario del recurso

Para que la implicación desde el hogar sea abordada desde las diferentes etapas, 12 fichas van orientadas a que se pongan en práctica desde cualquier etapa (44.4%), 6 para las etapas de Educación Infantil y Primaria (22.2%), la misma cantidad para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, 2 fichas enfocadas únicamente a Educación Secundaria (7.4%) y 1 en exclusiva para Educación Infantil (3.7%) (Figura 4).

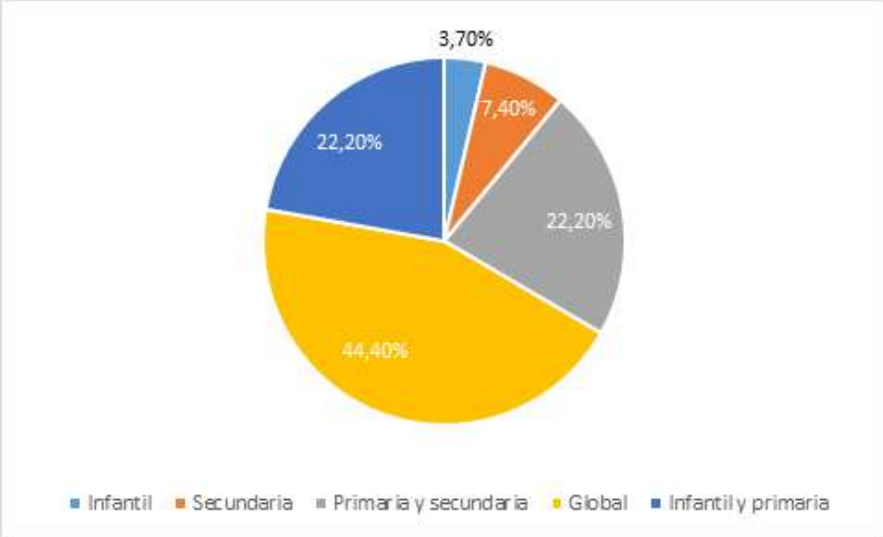


Figura 4
Etapas educativas abordadas desde las fichas

A la hora de seleccionarlas, los participantes pueden elegir la temporalidad o duración de la ficha (Figura 5). De menos a más, el 22.2% tienen una duración corta (n=6), el 29.6% duran menos de un mes (n=8), el 7.4% dura algunos meses (n=2) y el 40.7% puede tener un uso continuado (n=11).

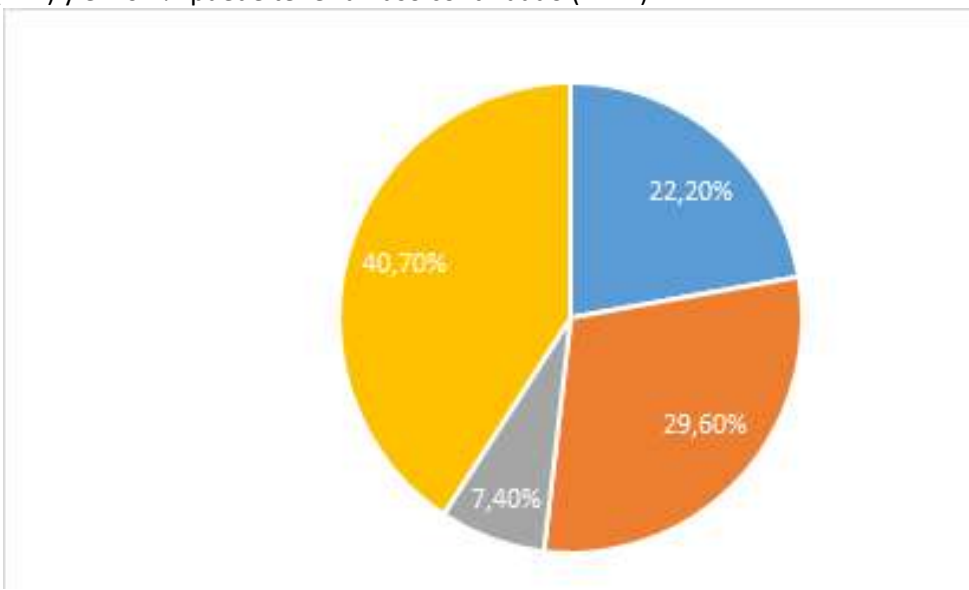


Figura 5
Temporalización de las fichas

En cuanto al uso de las TIC (Figura 6), 14 de las fichas no contiene dicho uso (51.9%) y 13 sí (48.1%). Las que incluyen TIC, utilizan principalmente páginas web (n=7), siendo alguna de ellas para diseñar juegos, con cuentos, consejos, o con contenidos como encuestas. Cuatro conectan con plantillas on line de Canva, una contiene un estudio y otra es un cómic.

Desde estas fichas se abordan una gran cantidad de contenidos, de mayor a menor incidencia se trata la implicación parental y su reflexión (n=7), la confianza familiar (n=5), el ocio en familia (n=3), autonomía del niño y responsabilidades (n=4), tareas escolares (n=3), estimulación académica (n=2) y adecuado uso de las TIC, prevención de violencia de género, drogadicción y suicidio y mejora de la comunicación entre padres e hijos (n=1 respectivamente).

Para terminar, se ha realizado un análisis de los objetivos de las actividades planteadas para la implicación de las familias por medio de la técnica de la nube de palabras (véase figura 6). En este caso, las palabras más reiteradas son: confianza (n=4), motivación (n=4), comunicación (n=3), implicación (n=3), tareas escolares (n=3), autonomía (n=3), estrategias (n=3), herramientas (n=3) u ocio (n=3), entre otras.



Discusión y conclusiones

Tras analizar las fichas recopiladas en la dimensión de implicación en COFORMACIÓN, se concluye que son adecuadas, pertinentes y aplicables, brindando un enfoque práctico y transferible al ámbito escolar y familiar. Aunque existen muchos materiales disponibles, se destaca la importancia de una cuidadosa selección basada en el análisis crítico y la evaluación de expertos (Franco-Marin et al., 2022). Ahora bien, la complejidad de la educación familiar ha requerido la creación de recursos propios para abordar aspectos menos comunes y garantizar una cobertura completa.

Si bien los recursos mayoritariamente se destinan a las familias, estos procesos deben estar liderados por los docentes e impulsados o motivados por los centros. Pero esta competencia defendida por numerosos estudios, no siempre se desarrolla en la praxis docente (Galián, 2021; Rodríguez et al., 2019), especialmente cuando se trata de la implicación en el hogar.

La selección cuidadosa de estrategias en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria refleja una comprensión profunda de las diferentes dinámicas familiares y educativas entre estos grupos, garantizando así la pertinencia y eficacia de las estrategias. Se trata de superar la idea que limita la implicación familiar en los procesos educativos a las edades tempranas, tan sustentadas en los estudios sobre la temática y adquirir compromisos parentales en las diferentes etapas (García-Sanz et al., 2010; Tuesca et al., 2012).

Así mismo, el cambio debe entenderse como un proceso que trasciende lo puntual, para verse como algo continuado y sostenido en el tiempo. De ahí, que los recursos contemplados abarcan actuaciones de corta, media y larga duración, predominando las dos últimas. Solo de este modo se consigue instaurar un modelo participativo que forma parte de la organización e identidad del centro, y al que necesariamente las familias deben comprometerse para que se siga sosteniendo (Gomariz et al., 2020).

Los resultados obtenidos en el análisis de los objetivos y contenidos de los recursos contemplados son una evidencia más de la complejidad de aspectos y procesos en los que se ven involucradas las familias. Esta complejidad ha sido puesta de manifiesto por autores como Rodríguez Triana et al. (2021). Con mucha frecuencia, docentes y familias reducen la implicación al acompañamiento en los deberes escolares, olvidando aspectos relevantes como el ocio, los valores, las emociones, el diálogo y la confianza (Santos Torrejón, 2020).

Impacto y transferencia

El verdadero impacto de esta plataforma radica en la oportunidad de poder compartir recursos que promueven la mejora, más que en la evaluación. Se trata de una aportación novedosa que invita a iniciar o continuar abriendo canales colaborativos entre familias-escuela. La diversidad de experiencias que se proponen debe ser entendidas de forma proactiva, no contemplativa, lo que permite la flexibilidad de ser adaptadas a las circunstancias de cada contexto educativo.

Aunque el foco principal de la implicación familiar es el hogar también revierte indirectamente en el escolar. Se presupone que la responsabilidad parental viene dada, pero no es tan fácil. De ahí que el docente deba generar procesos que favorezcan la inclusión de las familias al centro y ayudar a que desempeñen la labor educativa en el hogar (Gomariz et al., 2017).

Referencias bibliográficas

Consejo Escolar del Estado. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Franco-Marín, K. V., Rodríguez-Triana, Z. E., Ospina-García, A. y Rodríguez-Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Revista Eleuthera, 24*(1), 86-105. http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1

Galián, B. (2021). *Evaluación y mejora de la facilitación docente para la participación familiar en los centros educativos*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

García Sanz, M. P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Diego Marín.

Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra-Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *68*(2) 41-57. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832

Hernández-Prados, M. Á. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. *Participación educativa*, 29-39. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n12.html

Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M.P., Gomariz-Vicente, M.A. y Parra-Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de educación*, 402, 1-28. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593

Rodríguez, L. A., Escobar, M. C., Aveiga, V. I., y Durán, U. C. (2019). Estrategia de formación y desarrollo de la competencia docente llamada gestionar la orientación educativa familiar, en la educación básica Superior. *Información tecnológica*, *30*(6), 277-288. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000600277

Rodríguez-Triana, Z.E., Pascual, Barrio, B. y Ballester-Brage, L. (2021). La educación Social Familiar, En *Intervención educativa en contextos sociales*. Editorial Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Rodríguez-Triana, Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *14*(2), 132-157.

Santos-Torrejón, A. de. (2020). Familia y escuela, un mismo equipo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 34–40. https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.005

Tuesca, V. R. J., Girón, M. M. M., y Díaz, L. R. N. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, *10*(2), 119-127. https://doi.org/10.15665/esc.v10i2.226

SIMPOSIO

Investigación en Educación para la Sostenibilidad en Educación Superior

José Gutiérrez Pérez [1]

[1] *Universidad de Granada, España*

jguti@ugr.es

Resumen simposio

Las Asociaciaciones Ameriana (AERA) y Europea (EERA) de Investigación Educativa cuentan con cierta tradición consolidada de investigación temática y Trabajo en Red centrada en el tópico Educación Ambiental (SIG-33 de AERA y SIG-30 de EERA). Recientemente AIDIPE ha constituido Redes Temáticas entre las que se encuentra la RT-5 Educación Ambiental y Sostenibilidad, en la que se enmarca el presente Simposium, como inicio de las contribuciones sistemáticas de sus integrantes. Con este Simposium se ejemplifican algunos de centros de interés representativos de la investigación que se está realizando en nuestro país en el campo de Educación Ambiental para la Sostenibilidad centrada en Educación Superior. Las aportaciones que se presentan están vinculadas a diversos contextos geográficos (Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana), y a diferentes universidades (Universidad de Barcelona-UB, Universidad Oberta de Catalunya-UOC, Universidad de Alicante-UA, Universidad de Málaga-UMA y Universidad de Granada-UGR). Con ello, se muestra el empuje y protagonismo de determinados tópicos como la formación inicial de profesores de secundaria en problemáticas como el cambio climático, el impacto de los ODS en los planes de estudio universitario y su grado de integración y utilidad académica desde la perspectiva del estudiantado; así como la oportunidad que ofrecen estos nuevos escenarios para desarrollar metodologías participativas basades en la planificación de itinerarios urbanos en diversos grados y másteres.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Investigación en Educación Superior, Red Temática de Sostenibilidad Urbana, Formación Inicial de Professores.

Abstract

The American (AERA) and European (EERA) Educational Research Associations have a certain consolidated tradition of thematic research and Networking focused on the topic Environmental Education (SIG-33 of AERA and SIG-30 of EERA). Recently AIDIPE has established Thematic Networks among which is RT-5 Environmental Education and Sustainability, in which this Symposium is framed, as the beginning of the systematic contributions of its members. This Symposium exemplifies some of the representative centers of interest of the research that is being carried out in our country in the field of Environmental Education focused on Higher Education. The contributions presented are linked to various geographical contexts (Andalusia, Catalonia and the Valencian Community), and to different universities (University of Barcelona-UB, University of Alicante-UA, Oberta University of Catalunya-UOC, University of Málaga-UMA and University of Granada-UGR). With this, the thrust and prominence of certain topics is shown, such as the initial training of secondary school teachers in problems such as climate change, the impact of the SDGs in university study plans and their degree of integration and academic usefulness from the perspective of the student body; as well as the opportunity that these new scenarios offer to develop participatory methodologies based on the planning of urban itineraries in various degrees and master's degrees.

Keywords: Sustainability Development Goals (SGD), Research in Higher Education, Network on Urban Sostenibility, Students Universty, Initial Training Teachers

Introducción del Simposio

A lo largo de las dos últimas décadas, las universidades españolas[51], al igual que otras universidades del entorno europeo e internacional han adoptado medidas progresivas para la integración de la sostenibilidad en el curriculum universitario, si bien la investigación sistemática sobre estos temas es apenas emergente. La atención dedicada a la Educación Superior (ES) es apenas incipiente en los primeros metaanálisis del campo (Reid y Scott, 2009; Wiek et al., 2011; Vaughter et al., 2013 ; Karatzoglou, 2013), predominando sobre todo estudios centrados en los niveles de primaria, secundaria y formación de profesores de esos niveles.

Tras una primera década preocupada especialmente en las dimensiones de gestión ambiental de los campus universitarios, ahorro y eficiencia energética, movilidad, prevención de riesgos, gestión de residuos,… se inicia un segundo periodo en el que la docencia empieza a tener mayor protagonismo mediante el desarrollo de una investigación sistemática vinculada a estos tópicos que está contribuyendo a un crecimiento considerable de los trabajos de investigación empírica y de las propuestas de ambientalización universitaria.

Si el interés de la ES por las cuestiones relacionadas con la Sostenibilidad es reciente, más aún lo es el de su incorporación formal a las agendas de investigación (Barth et al., 2017). La literatura disponible destaca la prevalencia de modelos de trabajo de corte diagnóstico-descriptivo centrados en el análisis de las competencias para la sostenibilidad y su presencia en los planes de estudio universitarios, frente a una baja disponibilidad de literatura sobre metodologías de investigación-acción orientadas al cambio.

González y Arias, (2015), Rickinson y Reid (2016) y Sterling et al. (2016) sugieren que el foco de la investigación en Educación Ambiental para la Sostenibilidad en Educación Superior es muy reciente y se remonta apenas a comienzos de la pasada década, llegando a ocupar en poco tiempo una mayor atención por parte de los investigadores los aspectos docentes, ya que las decisiones de gestión ambiental de campus universitarios se convirtieron en la prioridad a comienzo del milenio. Este tópico ha llegado a convertirse hoy en un campo muy fértil de producción sistemática y continuada de investigación empírica. La Agenda 2023 de Desarrollo Sostenible promovida por UNESCO desde 2015 ha estimulado y favorecido este crecimiento de manera significativa, ya como efecto llamada de las revistas de investigación que han convertido los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en centros de interés de las publicaciones científicas, ya como imperativo normativo del que se han hecho eco las reformas universitarias más recientes[52].

Diferentes Redes Académicas han contribuido de forma significativa a lo largo de estas dos décadas al impulso de acciones coordinadas en el campo de la gestión de la sostenibilidad universitaria y más recientemente de la investigación en este campo. Las Asociaciaciones Ameriana (AERA) y Europea (EERA) de investigación educativa cuentan con cierta tradición de investigación temática sobre el tópico Educación Ambiental (SIG-36 de AERA y SIG-EERA). Recientemente AIDIPE ha constituido Redes Temáticas entre las que se encuentra la RT-5 Educación Ambiental, en la que se enmarca el presente Simposium, como inicio de las contribuciones sistemáticas de sus integrantes.

Con este Simposium se ejemplifican algunos de centros de interés representativos de la investigación que se está realizando en nuestro país en el campo de Educación Ambiental en Educación Superior; todos ellos vinculados a diversos contextos geográficos (Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana), a diferentes universidades (Universidad de Barcelona-UB, Universidad de Alicante-UA, Universidad de Málaga y Universidad de Granada-UGR). Con ello, se muestra el empuje y protagonismo de determinados tópicos como la formación inicial de

51 La creación en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) de la "Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos" ha contribuido a impulsar una mayor atención de las instituciones universitarias hacia los temas de sostenibilidad, desde una visión amplia del concepto "que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo" (CADEP-CRUE, 2012: 5). Perspectiva que apuesta por una concepción de sostenibilidad, integral y coherente, comprometida con las metodologías de formación y centrada en favorecer la adquisición de competencias de acción en sostenibilidad en los diferentes ámbitos de formación universitaria.

52 a) Las directrices del artículo 4 del Real Decreto 822 (*BOE*, 29/9/2021) relativas a la ordenación de las enseñanzas universitarias y el aseguramiento de su calidad, que marca como directrices que «dichos planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en particular».

b) Los requerimientos de la LOSU (*BOE*, 23/3/2023), en su artículo 18, relativo a la cohesión social y territorial, señala que:

1. Las universidades fomentarán la participación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos relacionados con la promoción de la democracia, la igualdad, la justicia social, la paz y la inclusión, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
2. Las universidades velarán por que sus campus sean climáticamente sostenibles, mediante el desarrollo de una Estrategia de Mitigación y Adaptación al Cambio Climático, y compartirán su conocimiento con la sociedad para hacer frente a la emergencia climática y sus efectos.

profesores de secundaria en problemáticas como el cambio climático, el impacto de los ODS en los planes de estudio universitario o la planificación de actividades curriculares en diversos grados y máster.

Las cuatro aportaciones ofrecen una cata con representación de temáticas y Grupos interesados en el campo.

La primera contribución investiga la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en un curso de metodología de Educación Social del primer año, evaluando su impacto en la comprensión de la sostenibilidad por parte de los estudiantes y su relevancia para la investigación socio-educativa y futuras carreras. Muestra un estudio de caso con estudiantes que incorporaron los ODS en el curso, utilizando un cuestionario en línea. El conocimiento y la percepción de los estudiantes se midieron antes y después de la experiencia docente, empleando una escala Likert y una pregunta abierta, y se exploró también la diferencia por la vía de acceso a la universidad: ciclos formativos (CFGS) y prueba de acceso (PAU). Inicialmente, los estudiantes tenían una comprensión baja de la sostenibilidad y los ODS, más baja en el caso de los que accedieron por la PAU, mejorando significativamente después del proceso formativo desarrollado. Aunque los estudiantes reconocieron la importancia de los ODS en sus carreras, su participación personal con ellos en la vida cotidiana pareció moderada.

La contribución segunda es un estudio comparado (entre universitarios argentinos y españoles) que muestra el rol crucial papel que desempeñan las universidades en la formación de futuros profesionales y ciudadanos ambientalmente alfabetizados. Se focaliza tanto en la adquisición de conocimientos técnicos vinculados con su profesión, como en los valores éticos y de responsabilidad ambiental con su entorno físico y social. El objetivo principal ha sido conocer y analizar las percepciones del alumnado universitario español y argentino sobre la utilidad de los ODS. El análisis de los resultados nos permite concluir el alumnado de ambos países tiene percepciones e intereses comunes, pero también necesidades específicas vinculadas con su realidad. El alumnado de ambas nacionalidades considera que los ODS favorecen escasamente el aprendizaje de las asignaturas de forma interdisciplinaria y, al mismo tiempo, destacan que ellos podrían contribuir a avanzar hacia el desarrollo sostenible. Se constata que la integración de los ODS en los planes de estudios no se está llevando a cabo de forma holística, sino de forma aislada y únicamente en algunas asignaturas.

El objetivo del presente estudio es analizar las concepciones sobre Cambio Climático (CC) de los estudiantes del máster de profesorado de educación secundaria, así como sus motivaciones, centros de interés formativo en necesidades contemporáneas y predisposición para incorporar a su futura actividad docente contenidos relacionados con el CC; identificar obstáculos y oportunidades relacionadas con las metodologías innovadoras que permitan abordar estas temáticas desde el currículum de ESO. Se analiza la visión que tienen los estudiantes del máster, en sus diferentes especialidades, sobre la emergencia climática, así como su motivación y predisposición a implicarse en intervenciones educativas en su futuro profesional usando diferentes tipos de metodologías. Un total de N=465 estudiantes han respondido a un cuestionario (RESCLIMA-EDU-3) mostrando el grado de importancia otorgado a la problemática ambiental del CC. La muestra evidencia una presencia mínima de negacionismo climático en estudiantes del MAES (2,4%) que se distancia de los valores obtenidos por estudios de referencia a la población española. Más de dos tercios de la muestra señalan que la importancia que se da al CC es menor de la que presenta esta problemática; solo un 6,1% considera que se le da mayor relevancia de la que tiene. Cabe destacar una percepción media-alta de conocimientos sobre causas, consecuencias y, en menor medida sobre conocimientos y soluciones de mitigación-adaptación. La importancia que atribuyen los futuros docentes a la enseñanza del CC es elevada (4,33 sobre 5), y su nivel de motivación medio-alto (3,87 sobre 5); dos tercios de la muestra expresan su determinación a implementar el CC en sus clases; así como una elevada motivación e interés por formarse y aplicar metodologías innovadoras/disruptivas para la trabajar esta problemática (en ambos casos se alcanzan puntuaciones cercanas a los 4 puntos sobre 5). Las variables género y especialidad muestran diferencias estadísticamente significativas en aspectos como la creencia en el CC, importancia atribuida, importancia de enseñar, motivación e intención de enseñar sobre CC, así como la motivación por aplicar metodologías innovadoras/disruptivas en el proceso educativo.

La cuarta contribución se centra en el análisis del potencial pedagógico que conlleva una tarea de diseño de itinerarios educativos integrados en asignaturas de grado y máster, como una oportunidad para evaluar problemáticas socioambientales urbanas. La propuesta se desarrolla desde una Red Temática que se propone capacitar al estudiantado universitario para diseñar itinerarios didácticos desde procesos metodológicos participativos basados en la investigación-acción. El estudiantado involucrado desarrolla tareas de observación, análisis, reflexión y diseño de itinerarios adaptados a diferentes tipos de destinatarios. Desde una propuesta de

diseño de investigación mixto se analiza el potencial educativo y la eficacia de las creaciones y propuestas de los itinerarios, el impacto formativo en el estudiantado el diseño del programa y las implicaciones para transformar el campus universitario en un lugar más habitable, saludable e inclusivo.

Referencias Bibliográficas

González, E. y Arias, M.A. (2015). *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México*. México, D.F: Consejo Mexicano de Inv. Educativa.

Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literatura review of the evolving roles and contribution of universities to education for sustainable development, *J.l of Cleaner Production*, 49, 44-53.

Reid, A. y Scott, W. (2009). *Researching education and the environment: retrospect and prospect*. London: Routledge, p. 332;

Rickinson, M. y Reid, A. (2016). Synthesis of research in Higher Education for sustainable development (142-160). En M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann y I. Thomas (2016). *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London: Routledge.

Sterling, S., Warwick, P. y Wyness, L. (2016): Understanding approaches to Education for Sustainable Development Research on Teaching and Learning in Higher Education. En M. Barth, op cit., pp. 89-99.

Wiek, A., Whithycombe, L. y Redman, C.L. (2011). Key competencies in sustainbaility: a reference framework for academic program develpment, Sustainability Science 6, 2013-18.

Vaughter, P., Wright, T., McKenzie, M. y Lidstone, L. (2013). Greening the Ivory Tower: a review of educational research on sustainability in Post-secondary Ed., *Sustainability* 5(5), 2252-71.

Examining the Integration of SDGs in a First-Year Methodology Course: A Case Study in Social Education with Different University Admission Pathways

Vancea Mihaela[1]
Williams Contreras-Higuera[2]
[1] *Unversitat de Barcelona, Spain*
[2] *Universitat Oberta de Catalunya, Spain*
mihaela.vancea@ub.edu

Introduction

Various authors (Azorín-Abellán, 2017; Limón-Domínguez, 2019; Hernández-Castilla et al., 2020; Ramos, 2021; Alonso-Sainz, 2021; Gallardo-López and García-Lázaro, 2021) have emphasized the universal, transdisciplinary, indivisible, and dynamic nature of the Social Development Goals (SDGs) adopted by the United Nations in 2015. These goals constitute a universal call to action to end poverty, protect the planet, and ensure that all people enjoy peace and prosperity by 2030. The 17 SDGs aim to foster sustainability, peace, and prosperity through diverse approaches, considering economic, social, and environmental dimensions. The ongoing incorporation of SDGs seeks to encourage the participation and commitment of individuals toward their environment, cultivating an active citizenry engaged with socio-environmental challenges (Gallardo-López and García-Lazaro, 2021).

Higher education institutions have committed to integrating the SDGs into education and research, aiming to cultivate professional skills related to sustainability in their curricula and transfer knowledge on these topics to society (Alonso y Alcaraz, 2019; Purcell et al., 2019; Alba, Muñoz, and Marín, 2020; Ramos Torres, 2021; Leiva-Brondo et al., 2022). Efforts recognize the need for a transversal integration of these concepts across degreesand courses to enhance students' literacy in sustainability and motivate them to adopt sustainable behaviors. .

Social education focuses on enhancing well-being through education and social intervention, aiming to influence socialization and provide training in social skills (Gallardo-López and García-Lázaro, 2021). Social education programs offer an ideal platform for promoting sustainability and the SDGs, contributing to social transformation and sustainable development. Previous studies highlight a deficiency in current curricula concerning sustainability and SDGs, and emphasise the need for their integration into teaching plans and research agendas (Alba, Muñoz, and Marín, 2020).

Several studies suggest that non-traditional university access pathways attract a higher percentage of students from low socioeconomic backgrounds (Gairín and Rodríguez-Gómez, 2019; Pérez-Maldonado and Gairín, 2020). Universities face the challenge of redefining their role to enhance access, retention, and success for underrepresented groups and non-traditional students. This article analyses the impact of incorporating sustainability and the SDGs into a methodology course in the first year of the Social Education degree on students' knowledge and perception regarding sustainability and the SDGs, as well as possible variations based on the university admission pathway.

Methods

According to Hernandez-Castilla and Opazo (2020), educational research plays a crucial role in assessing progress towards sustainable development. This study evaluates the integration of the SDGs into a first-year Social Education methodology course , aligning with committed educational research principles.

The research aims to:

- Identify student preferences for SDG-related themes and areas of socio-educational action.
- Assess changes in students' knowledge and perception of sustainability and SDGs from course start to end, and their perceived importance for research and career development.
- Explore variations in student knowledge and perception based on university admission pathways: Advanced Vocational Training Programs (CFGS) and University Entrance Exam (PAU).

To achieve these objectives, we conducted an online survey with students at the course's conclusion. The

questionnaire, inspired by Leiva-Brondo et al. (2022), measured students' knowledge and perception changes regarding sustainability and SDGs. Questions also addressed teaching experience satisfaction and SDG familiarity levels before and after the course.

Results

We collaborated with two groups in the first year of the Social Education degree at the University of Barcelona's Faculty of Education, involving 70 out of 110 enrolled students. The teaching approach integrated data collection and analysis around the 17 SDGs. The students alligned their research topics and questions with one of these goals, aided by a matrix developed by teachers. This matrix linked the SDGs with various socio-educational action areas inspired by Araujo's (2020) classification, including:Family education and community development; Education for mediation and social integration; Education of leisure, animation, and sociocultural management; Socio-educational intervention in childhood and youth; Education for adults and seniors; and Socioeducational attention to diversity.

Prevalence of Themes Related to Education, Gender Equality, and Health and Well-being

Recent findings highlight the prominance of SDGs 4, 5, and 3 in university settings (Ramos, 2021). Likewise, Social Education students at the University of Barcelona showed a particular interest in these goals : SDG 4 (49); SDG 3 (17); and SDG 5 (14). Conversely, SDGs 7, 9, 15, and 17 received no selection. Professionally, socio-educational intervention in childhood and youth (60), socio-educational attention to diversity (16), and education for mediation and social integration (10) were prioritised (Table 1).

Table 1

Research Topics Related to the 17 SDGs Socio-educational field

SD	Fam. edu. and comm. dev.	Edu. for med. and soc. integr.	Edu. of leisure, anim., and sociocult. manag.	Socio-edu. interv. in childhood and youth	Edu. for adults and seniors	Socioedu. att. to diversity	Total
1 No poverty		1		4		1	**6**
2 Zero hunger	3						**3**
3 Good health and well-being	1	1	4	8	2	1	**17**
4 Quality education	1	1	3	27	4	13	**49**
5 Gender equality		2		12			**14**
6 Clean water and sanitation				1			**1**
8 Decent work and economic growth		1				1	**2**
10 Reduced inequalities	1	2		1			**4**
11 Sustainable cities and communities	1			1			**2**
12 Responsible consumption and production	1			1	1		**3**
13 Climate action	1			3			**4**
14 Life below wàter			1	1			**2**
16 Peace justice and strong institutions		2		1			**3**
Total	**9**	**10**	**8**	**60**	**7**	**16**	**110**

Source: personal elaboration

Students' Degree of Awareness of SDGs

The study included undergraduate students aged 18 to 26 years, predominantly female (86%). Research suggests that personal and social factors can influence sustainability knowledge (Gifford and Nilsson, 2014; Kirby and Zwickle 2021). Age-related differences were observed, particularly concerning the university admission pathway. Specifically, students from CFGS were, on average, 1.85 years older than those admitted through PAU (Table 2).

Table 2

Descriptive Statistics of the Participants

	CFGS	PAU
N	28 (40%)	42 (60%)
Age mean [SD]	20.97 [1.45]	19.21 [1.30]
Age min - max	19 - 26	18 -23

Source: personal elaboration

In all group comparisons (CFGS and PAU), ordinal scales were converted into scale variables for statistical analysis. Tables 3 and 4 present the results of the two groups before and after the experience. Significant differences ($p < .001$) were observed, with a greater increase in SDG knowledge and perception in the PAU group (before: m= 0.30, after: m= 0.92) compared to the CFGS group (before: m= 0.40, after: m= 0.84).

Table 3

How Well Did You Know the SDGs Before / After Starting the Course?

	Paired Samples T-Test CFGS/PAU							
				W	**z**	**p**	**effect size**	**SE effect size**
(CFGS)	**Before**	**-**	**After**	7.000	-3.659	< .001	-0.933	0.25
(PAU)	**Before**	**-**	**After**	6.500	-4.896	< .001	-0.977	0.197

Note. Wilcoxon signed-rank test, effect size is given by the rank biserial correlation

Table 4

Descriptive statistics CFGS & PAU, Before/After

		N	**Mean**	**SD**	**SE**	**CV**
(CFGS)	**Before**	28	0.40	0.39	0.074	1.001
	After	28	0.84	0.24	0.045	0.283
(PAU)	**Before**	42	0.30	0.38	0.059	1.289
	After	42	0.92	0.22	0.034	0.238

Source: personal elaboration

The disparity in SDG knowledge based on university admission pathway indicated that students admitted through PAU had a higher final knowledge level of the SDGs compared to those admitted through CFGS (Figure 1). This could be attributed to the greater novelty of the SDGs among PAU entrants.

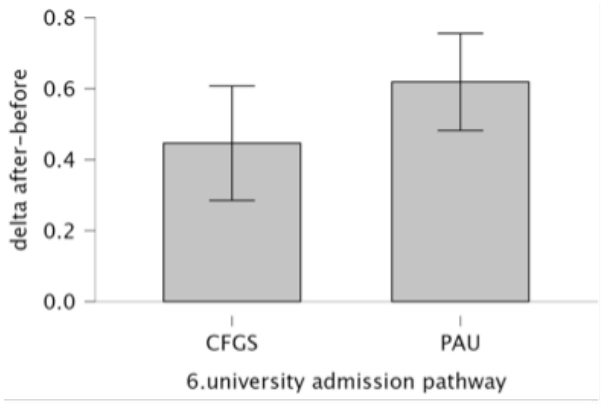


Figure 1

Increase in students' knowledge and perception of SDGs

Source: personal elaboration

Students' Perception about the SDGs

The analysis of students' perception of the SDGs included questions aimed at gathering their opinions on all 17 goals and their significance in their daily lives. Among the 17 SDGs, the majority (12) were equally understood by both groups, showing no significant differences. The most comprehensible were SDGs 5, 4, 10, 3, 1, 2, while the least clear were SDGs 17, 15, 14, and 9. These findings align with Leiva-Brondo's study (2022), emphasising SDGs 5, 4, and 10 as the most understood and SDGs 14 and 17 as the least understood. One possible reason is that these SDGs are more or less self-explanatory by their names (Leiva-Brondo, 2022). However, SDGs 9, 10, 11, 12, and 13,more directly related to sustainability and social responsibility, were better understood by PAU students than CFGS students, showing a significant difference (Table 5).

Table 5

Independent Samples T-Test.To What Extent Do You Understand the Content of Each SDG?

	W	p	effect size	CFGS Mean [SD]	PAU Mean [SD]
SDG 1 No poverty	528.5	0.21	.101	4.29 [0.85]	4.45 [0.77]
SDG 2 Zero Hunger	522.5	0.19	.111	4.21 [0.92]	4.41 [0.83]
SDG 3 Good Health and Wellbeing	539.5	0.26	.082	4.32 [0.82]	4.43 [0.83]
SDG 4 Quality Education	553.5	0.31	.059	4.54 [0.64]	4.57 [0.70]
SDG 5 Gender Equality	505.5	0.11	.140	4.5 [0.69]	4.64 [0.73]
SDG 6 Clean Water and Sanitation	597.5	0.55	.016	4.25 [0.89]	4.24 [0.85]
SDG 7 Affordable and Clean Energy	624	0.68	.061	4.14 [0.93]	4.07 [0.84]
SDG 8 Decent Work and Economic Growth	565.5	0.39	.038	4.00 [1.05]	4.12 [0.86]
SDG 9 Industry, Innovation and Infrastructure	454	0.05	.228*	3.36 [1.03]	3.76 [1.01]
SDG 10 Reduced Inequalities	437.5	0.02	.256*	4.29 [0.76]	4.64 [0.58]
SDG 11 Sustainable Cities and Communities	454	0.04	.228*	3.89 [1.07]	4.33 [0.85]
SDG 12 Responsible Consumption and Production	435.5	0.02	.259*	4.04 [0.92]	4.45 [0.80]
SDG 13 Climate Action	416.5	0.01	.292*	3.96 [0.88]	4.43 [0.70]
SDG 14 Life Below Water	524.5	0.22	.108	3.61 [1.17]	3.79 [1.28]
SDG 15 Life on Land	481.5	0.09	.181	3.64 [1.19]	4.02 [1.05]
SDG 16 Peace, Justice and Strong Institutions	499	0.19	.120	4.00 [1.00]	4.21 [0.93]
SDG 17 Partnerships for the Goals	458	0.05	.221*	3.64 [1.10]	4.10 [0.82]

Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation. * *Significative diferencies < .05. Source: personal elaboration*

In terms of the importance of each goal in daily life, participants ranked SDGs 5, 10, and 4 as the most important, while SDGs 14 and 9 were considered the least important. These findings align with those of Leiva-Brondo et al. (2022), particularly regarding SDG 4 as the most important and SDGs 14 and 9 as the least important. However, there were no significant differences in the perceived importance of each SDG based on the admission pathway.

Both groups of students (CFGS and PAU) expressed low agreement with Spain's fulfillment of all 17th SDGs (Table 6). However, PAU students tended to show a slightly higher level of agreement regarding Spain's fulfillment of SDG 4, Quality Education. Despite this, data from the National Institute of Statistics (INE, 2021) indicate that out of the 17 goals, 12 have a coverage equal to or greater than 50%, including SDGs 15, 3, 8, 4, 5, 6, 9, 11, 16, 17, 7, and 1. Notably, SDG 15 stands out with 86% coverage, while SDG 14 has the lowest coverage at only 10%. These findings reveal a discrepancy between participants' perception and official statistics regarding Spain's progress toward achieving certain goals, particulalry SDGs 15 and 1.

Table 6

Independent Samples T-Test. How Would You Rate Spain's Level of Fulfillment of Each SDG?

	W	p	effect size	CFGS Mean [SD]	PAU Mean [SD]
SDG 1 No poverty	636	0.74	.082	2.32 [0.82]	2.19 [0.74]
SDG 2 Zero Hunger	596.5	0.55	.014	2.61 [0.88]	2.57 [0.89]
SDG 3 Good Health and Wellbeing	492	0.11	.163	2.96 [0.84]	3.14 [0.78]
SDG 4 Quality Education	410	0.01	.303*	2.71 [0.90]	3.17 [0.85]
SDG 5 Gender Equality	511	0.14	.131	2.86 [0.76]	3.00 [0.63]
SDG 6 Clean Water and Sanitation	552	0.33	.000	2.79 [0.92]	2.91 [1.12]
SDG 7 Affordable and Clean Energy	500.5	0.13	.149	2.61 [0.83]	2.76 [0.88]
SDG 8 Decent Work and Economic Growth	537.5	0.26	.086	2.54 [0.74]	2.60 [0.80]
SDG 9 Industry, Innovation and Infrastructure	571.5	0.42	.028	2.89 [0.88]	2.88 [0.71]
SDG 10 Reduced Inequalities	438.5	0.03	.254*	2.36 [0.83]	2.67 [0.90]
SDG 11 Sustainable Cities and Communities	553.5	0.33	.000	2.57 [0.96]	2.64 [0.85]
SDG 12 Responsible Consumption and Production	572.5	0.42	.026	2.43 [1.00]	2.41 [0.80]
SDG 13 Climate Action	536	0.25	.088	2.46 [0.84]	2.55 [0.77]
SDG 14 Life Below Water	569.5	0.41	.031	2.21 [0.92]	2.24 [0.91]
SDG 15 Life on Land	543.5	0.28	.076	2.25 [0.93]	2.31 [0.75]
SDG 16 Peace, Justice and Strong Institutions	512.5	0.17	.128	2.61 [0.92]	2.76 [0.91]
SDG 17 Partnerships for the Goals	483.5	0.10	.178	2.46 [0.96]	2.71 [0.97]

Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation. ** Significative diferencies < .05. Source: personal elaboration*

Questions regarding students' expectations of SDGs implementation, concerning their municipality, university, workplace, or level of involvement, received relatively high ratings from both groups (Table 7). Our students usually prefer sustainable places of residence and are more attracted to a university or workplace committed to fulfilling the SDGs. However, active participation in achieving the SDGs received the lowest rating overall. These findings are consistent with previous studies (Leiva-Brondo et al., 2022), which indicate a preference for current desires over future projections. Additionally, significant differences were observed by admission pathway, with PAU students showing a greater inclination towards sustainable residence municipalities compared to CFGS students.

Table 7

Independent Samples T-Test. How Much Do You Agree With the Following Statements?

	W	p	effect size	CFGS Mean [SD]	PAU Mean [SD]
I hope that the municipality in which I currently live actively engages in the SDGs.	554.5	0.26	.057	4.75 [0.65]	4.83 [0.49]
I hope that the university to which I currently belongactively engages in the SDGs.	578	0.42	.017	4.86 [0.36]	4.81 [0.59]
If I had to move to a different place in the future, I wish to live in the municipality that actively engages in the SDGs.	490.5	0.05	.166*	4.54 [0.84]	4.79 [0.47]
If I had to get a job or change occupations, I wish to work for an entuity that is actively involved in the SDGs.	538	0.34	.051	4.52 [0.7]	4.57 [0.67]
I actively participate in the SDGs	562.5	0.38	.043	3.79 [0.92]	3.93 [0.81]

Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation. ** Significative diferencies < .05. Source: personal elaboration*

Students' Satisfaction with the Integration of the SDGs in the Educational Experience

Questions about the educational experience achieving specific objectives, such as increasing knowledge about sustainability and the SDGs, promoting social responsibility, fostering research skills, teaching innovation, and peer assessment competences, received high ratings from both groups (Table 8). However, PAU students showed a higher agreement with fulfilling most of these objectives compared to CFGS students. This difference may be attributed to the possibility that CFGS students had prior methodology training in their previous educational programs, influencing their overall satisfaction with the course.

Table 8

Independent Samples T-Test. In what degree has the educational experience of the subject achieved the following objectives?

	W	p	effect size	CFGS Mean [SD]	PAU Mean [SD]
Increase knowledge about sustainability and the ODS	419.5	0.02	.287*	3.93 [0.81]	4.29 [1.00]
Promote social responsability	381.5	0.01	.327*	3.59 [0.97]	4.12 [0.99]
Foster research skills through work with the SDGs (theory, research tecniques and instruments)	431.5	0.03	.248*	3.79 [0.92]	4.2 [0.81]
Teaching innovation in learning/teaching methods through work with the SDGs	440.0	0.03	.252*	3.57 [1.10]	4.05 [0.91]
Provide competence in peer assessment (validation, co-evaluation)	476.0	0.12	.160*	3.52 [1.05]	3.88 [0.89]

Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation. ** Significative diferencies < .05. Source: personal elaboration*

Questions regrading students' individual evaluation of the educational experience received different ratings from both groups (Table 9). However, PAU students showed a significantly higher agreement with the contribution of individual tasks, like the literature review on SDG-related topics, to their understanding of global challenges. They also expressed greater satisfaction with the group task involving the development of research techniques and instruments for analyzing SDG-related topics. Notably, the lower satisfaction level of CFGS students withe teaching innovation could be influenced by their prior methodology knowledge.

Table 9

Independent Samples T-Test. How much do you agree with the following statements about your educational experience in the RACS subject?

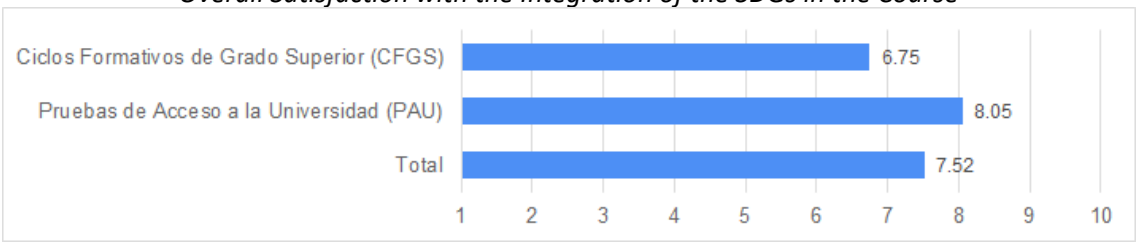
	W	p	effect size	CFGS Mean [SD]	PAU Mean [SD]
It required a lot of effort.	621	0.67	.000	3.93 [0.81]	3.86 [0.72]
It is difficult to relate the SDGs to a specific socio-educational problem.	667	0.84	-.134	3.00 [1.25]	2.69 [1.20]
The pedagogical applicability of the SDGs in a methodology course is not understood.	679.5	0.93	-.198	2.85 [1.32]	2.36 [1.01]
Individual work on the SDGs has contributed to a better understanding of global challenges	443.5	0.03	.246*	3.68 [0.98]	4.05 [0.88]
The utility of working on the SDGs in the Social Education degree is not understood.	724	0.96	-.231	2.07 [1.12]	1.62 [0.85]
Working in groups with the SDGs has been a positive experience.	378	0.01	.357*	3.64 [0.99]	4.26 [0.91]
There have been dificulties in the communication with the teachers.	755.5	0.98	.285	2.75 [1.14]	2.17 [1.01]

Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation. ** Significative diferencies < .05. Source: personal elaboration*

Overall satisfaction with the incorporation of SDGs into the course experience was high, scoring 7.52 on a scale of 1 to 10. Satisfaction levels varied based on the university admission pathway, with PAU entrants, typically younger, reporting higher satisfaction (8.05) compared to those from the CGGS (6.75) (Figure 2).

Figure 2

Overall Satisfaction with the Integration of the SDGs in the Course



Source: personal elaboration

Discusion and conclussions

The integration of Sustainable Development Goals (SDGs) into a first-year Social Education methodology course has had a significant impact on students' awareness and perceptions. There was a notable increase in sustainability knowledge post-teaching, particularly among students entering through the University Entrance Exam (PAU). Student thematic preferences closely alligned with specific SDGs, indicating a strong connection between interests and global goals, notably in education, gender equality and health.

While students acknowledged the importance of SDGs, there remains a gap between awareness and personal involvement in sustainability. PAU students showed a preference for municipalities engaged in sustainability efforts. Satisfaction levels with SDGs integration and teaching innovation were higher among PAU students, indicating the need for tailored approaches considering diverse academic backgrounds.

This study highlights the role of educational institutions, especially those offering Social Education programs, in shaping future change agents' knowledge and attitudes. Continuous improvements in sustainability education are crucial, emphasising ongoing assessment, interdisciplinary approaches, and long-term behavioral evaluations to enhance effectiveness.

The findings provide a basis for future researchon the comparative effectiveness of pedagogical interventions, considering knowledge retention, behavioral changes, and long-term societal impact variations. The study advocates for targeted educational strategies to bridge the gap between awareness and sustainable action, acknowledging the diversity among student populations.

Impact and knowledge transfer

The integration of Sustainable Development Goals (SDGs) into Social Education has a profound impact, enhancing students' awareness and understanding of sustainability issues. This knowledge transfer extends beyond the classroom, empowering students to advocate for sustainability in various aspects of their lives. Continuous improvement in sustainability education within higher education institutions is crucial, fostering informed and proactive citizens dedicated to sustainability and social responsability.

References

Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2): 249-259. http://dx.doi.org/10.5209/rced.68338

Alonso, P., y Alcaraz, A. (2019). La contribución de las Universidades a la Agenda 2030. *Vicerrectoría de Internacionalización y Cooperación. Universidad de Valencia. 1ª Edición: Noviembre*.

Alba, B. S., Muñoz, V. G., y Marín, A. C. (2020). Competencias profesionales en sostenibilidad para el grado de educación social. *Educación y Futuro Digital*, (20), 5-26. http://isidore.science/document/10670/1.6omj6c

Araujo, E. G. (2020). *Tema 6: Los ambitos de intervención*. Centro Universitario Cardenal Cisnero, Universidad de Alcala.

Azorín Abellán, C. M. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 203-228. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31053772007

Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2019). La atención a colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva. En Figuera, P. (Ed.) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. (pp. 225-258). Barcelona: Laertes.

Gifford, R.; Nilsson, A. Personal y social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. Int. J. Psychol. 2014, 49, 141–157. https://doi.org/10.1002/ijop.12034

Gallardo-López, J. A., y García-Lázaro, I. (2021). *ODS y educación ambiental, el papel de la educación social en la construcción de una ciudadania comprometida con el desarrollo sostenible*. Congreso Internacional Sociedad Iboamericana de Pedagogia Social, Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica. https://sips2020.sepa.gal/comunicaciones/

Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 9-26. http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361

Instituto Nacional de Estadistica (INE) (2021). Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://ine.es/ods/publicacion_ods.pdf

Kirby, C.K., y Zwickle, A. (2021). Sustainability behaviors, attitudes, and knowledge: Comparing university students and the general public. *J. Environ. Stud. Sci.*, 11, 639–647. https://doi.org/10.1007/s13412-021-00717-x

Leiva-Brondo M, Lajara-Camilleri N, Vidal-Meló A, Atarés A, y Lull C. (2022). Spanish University Students' Awareness and Perception of Sustainable Development Goals and Sustainability Literacy. Sustainability, 14(8), 4552. https://doi.org/10.3390/su14084552

Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Ediciones Octaedro.

Pérez-Maldonado, C. y Gairín, J. (2020). Barreras y facilitadores de acceso a la universidad percibidos por estudiantes que ingresan mediante vías no tradicionales. *Revista Espacios*, 41 (26), 132-146. https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p12.pdf

Purcell, W.M., Henriksen, H., y Spengler, J.D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: 'Living labs' for sustainability. *Int. J. Sustain. High. Educ.*, 20, 1343–1357. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0103

Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista española de educación comparada,* 37, pp. 89-110. http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763

Diversidad y sostenibilidad: percepciones del alumnado universitario sobre la utilidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Gladys Merma-Molina[1]
Mayra Urrea-Solano[1]
Diego Gavilán-Martín[1]
Salvador Baena-Morales[1]
[1]*Universidad de Alicante, España*
gladys.merma@ua.es

Introducción

La sostenibilidad se refiere a la capacidad de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades (WCED, 1983). Las acciones y estrategias para promover la sostenibilidad varían significativamente en función de diferentes factores como la ubicación geográfica, las condiciones económicas y sociales y las prioridades específicas de cada comunidad (Schreiber et al., 2024).

Existe un consenso en situar a la universidad como la institución más idónea para liderar la creación de escenarios adecuados para la sostenibilidad (Alcántara-Rubio et al., 2022; Leal-Filho et al., 2022; Valderrama-Hernández et al., 2020). Esto debido, principalmente, a que los futuros profesionales se desarrollarán en diferentes escenarios laborales desde donde podrían ser una fuerza importante para afrontar las problemáticas globales, como el hambre, las desigualdades o el deterioro del medio ambiente.

La academia ha analizado la integración de los ODS en la docencia universitaria (Baena-Morales, et al., 2023; Cuesta-Claros et al., 2024; Gozin & Hatami, 2024; Merma-Molina et al., 2023; Xing et al., 2024), pero la investigación sobre las percepciones que tiene el alumnado universitario sobre los beneficios reales de la Agenda 2030 en diferentes contextos ha sido escasamente abordada. En base a ello, la finalidad de estudio fue conocer y analizar las percepciones del alumnado universitario español y argentino sobre la utilidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Método

Con el fin de lograr el objetivo planteado, se utilizó el enfoque cuantitativo. En la investigación participaron estudiantes universitarios españoles y argentinos. La muestra, para el caso de España, estuvo constituida por 588 estudiantes de los cuales el 58% eran mujeres. El 72,3% del alumnado tenía entre 18 a 25 años. En el caso de Argentina, la muestra estuvo conformada por 255 estudiantes, de los cuales el 59% eran mujeres. Con relación a la edad, el 68,6% tenía entre 18 a 25 años.

Para la recogida de daos, se aplicó el instrumento denominado *Cuestionario de integración de los ODS en la docencia universitaria* (CIODSDU). Este estuvo constituido mayoritariamente por preguntas cerradas relacionadas con las siguientes dimensiones: (1) habilidades que posee el alumnado para el desarrollo sostenible, (2) su conocimiento sobre los ODS, (3) la formación recibida, (4) la utilidad sobre los ODS y (5) el aporte personal al logro de los ODS. En este estudio, se abordan las dos últimas dimensiones. Para la validez de contenido, el cuestionario fue sometido a juicio de expertos. El instrumento se aplicó, de forma telemática, mediante un formulario de Google Forms. Una vez recopilados los datos, se realizó un estudio descriptivo con el programa de análisis estadístico SPSS v. 25.

Resultados

Los principales hallazgos (Tabla 1) muestran que el alumnado español manifestó que los ODS son útiles porque contribuyen a tomar conciencia de las problemáticas más extendidas a escala global, conciencian sobre los daños ambientales y el compromiso de cada uno/a para aportar soluciones a este problema, promueven valores humanistas y la convivencia pacífica en la sociedad, y son útiles y aplicables en su vida personal. Mientras que el

colectivo de estudiantes argentinos señaló que los ODS son aplicables y útiles para su futuro desempeño profesional. De forma coincidente, aunque en mayor porcentaje, el estudiantado argentino señaló que los ODS también son útiles porque contribuyen a tomar conciencia de las problemáticas más extendidas a escala global. Asimismo, algo más de la mitad de este alumnado afirmó que los ODS facilitan la adquisición de conocimientos teórico-prácticos para promover el desarrollo sostenible, que fomentan valores humanistas y la convivencia pacífica, y conciencian sobre los daños ambientales y el compromiso de cada uno/a para aportar soluciones a esta grave problemática.

Tabla 1

Utilidad de los ODS

Ítems	españoles (%)	argentinos (%)
Útiles en mi vida personal	57,6	53,4
Útiles en mi futuro desempeño profesional	53,0	72,3
Mejoran la formación de la universidad	26,6	30,8
Potencian el trabajo colaborativo	32,4	39,5
Contribuyen a que la docencia de la asignatura sea actual	32,2	19,8
Favorecen el aprendizaje de temáticas de varias asignaturas, a la vez	25,7	25,3
Contribuyen a tomar conciencia de las problemáticas más extendidas	64,2	68,4
Promueven valores humanistas y la convivencia pacífica	59,1	54,5
Conciencian sobre los daños ambientales	60,8	54,2
Contribuyen a poner fin a todas las formas de discriminación de género	40,2	40,3
Contribuyen a eliminar todas las formas de violencia de género	37,6	40,7
Aseguran la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo	34,4	32,8
Potencian la inclusión social, económica y política	51,6	53,8
Favorecen la creación de políticas fiscales, salariales y de protección social	31,3	28,9
Facilitan la migración y la movilidad ordenadas	28,8	17,0
Aseguran el acceso igualitario de hombres, mujeres y de todas las personas a una formación técnica	38,2	39,9
Aseguran que el alumnado adquiera conocimientos teórico-prácticos para promover el desarrollo sostenible	49,6	54,9
Aseguran que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria	30,2	39,9
Los ODS no tienen ninguna utilidad	1,4	0,0
Otros	2,4	1,6
No sé	6,0	1,6

Por su parte, las utilidades de los ODS menos destacados por ambos grupos fueron las siguientes: favorecen el aprendizaje de temáticas de varias asignaturas a la vez, mejoran la formación que brinda la universidad, y facilitan la migración y movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas. Igualmente, es destacable que hubo ocho participantes españoles/as que señalaron que los ODS no tenían ninguna utilidad. Finalmente, el 92% del alumnado español y el 90,2% del estudiantado argentino consideran que podrían aportar personalmente a avanzar hacia el desarrollo sostenible.

Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar las percepciones del alumnado universitario español y argentino sobre la utilidad de los ODS.

Los hallazgos más destacados nos permiten afirmar que el alumnado español tiene una mayor conciencia sobre la importancia de afrontar las problemáticas más extendidas a escala global. Mientras que la mayor utilidad de los ODS, subrayada por el alumnado argentino, radica en aprender los ODS su futuro desempeño profesional. Asimismo, para el alumnado universitario de ambos grupos los ODS son poco útiles para el aprendizaje interdisciplinar. Los estudiantes argentinos también consideran que los ODS favorecen escasamente la creación de políticas, especialmente fiscales, salariales y de protección social. Igualmente, llama la atención que hubiera participantes españoles que señalaran que los ODS no tenían ninguna utilidad.

Si bien la academia ha enfatizado en la formación del alumnado universitario en torno a los ODS (Leal-Filho et al., 2023a, 2023b, 2023c), los hallazgos de nuestro estudio nos permiten concluir que aún es necesario investigar acerca del diseño, implementación y evaluación de acciones de sensibilización sobre la importancia de los ODS, pues en la muestra de universitarios españoles el porcentaje máximo de casos que destacaron una utilidad de los ODS no fue mayoritaria. Ante esta realidad, se pone de manifiesto la necesidad de buscar mejores estrategias que permitan concienciar al alumnado respecto a la utilidad de los ODS para la sociedad, las personas y el medio ambiente.

La sostenibilidad no se puede integrar en una sola asignatura, sino en todas o por lo menos en la mayoría de ellas y, para ello, es fundamental el uso de metodologías activas (Carrio-Llanch & Llerena-Bastida, 2023; Martínez-Valdivia et al., 2023). Además, es necesario realizar actividades relacionadas con los ODS con el propósito de impulsar el compromiso del alumnado (Lee et al., 2023). La sostenibilidad no puede imponerse en las aulas ni reducirse a contenidos si previamente el alumnado no es consciente de su importancia. Sin embargo, la base para trabajar en esta labor de concienciación ya existe, pues el alumnado que participó en nuestro estudio, mayoritariamente, siente y percibe que podría contribuir al logro de los ODS. Estos hallazgos son concordantes con las conclusiones de Toman et al. (2023) quienes revelaron, en un estudio realizado en 120 países, que los estudiantes se perciben como los más implicados en el desarrollo sostenible. Por ello, los autores destacan la necesidad de contar con estructuras sistémicas que apoyen sus actividades. Adicionalmente, recalcan sobre la importancia de las colaboraciones entre el Sur Global y el Norte Global y señalan la importancia de la cooperación y las oportunidades de formación con un elemento esencial para la consecución de los ODS.

Finalmente, como una limitación del estudio, hemos de señalar la falta de un análisis más exhaustivo de los datos teniendo en cuenta las variables sociodemográficas; por ejemplo, los estudios que cursa el alumnado, pues las percepciones, sobre la utilidad de los ODS, podría variar según la carrera universitaria de los/as participantes. Así, quienes estudian profesiones más relacionadas con la sostenibilidad, como las Ciencias Ambientales, podrían valorar más su utilidad.

Impacto y transferencia

Es importante identificar las necesidades formativas del alumnado universitario para avanzar hacia el logro de los ODS. Nuestro estudio puede contribuir a rediseñar la educación universitaria sobre los ODS incorporando la sensibilización como un paso inicial y previo a la formación. Solo a través de la conciencia y la sensibilización será posible adquirir conocimientos sólidos, adoptar comportamientos y hábitos positivos, y tomar decisiones que contribuyan a lograr un futuro sostenible.

Referencias bibliográficas

Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: *A systematic review. Environmental Education Research, 28*(11), 1585-1615. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798.

Baena-Morales, S., Merma-Molina, G., & Ferriz-Valero, A. (2023). Integrating education for sustainable development in physical education: fostering critical and systemic thinking. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 24*(8), 1915-1931.

Carrió-Llach, M., & Llerena-Bastida, M. (2023). Exploring innovative strategies in problem based learning to contribute to sustainable development: a case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education,* 24(9), 159-177.

Cuesta-Claros, A., Bonar, G., Malekpour, S., Raven, R., & Kestin, T. (2024). Uncovering perspectives on SDG integration for university transformations. *International Journal of Sustainability in Higher Education,* Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2023-0111

Gozin, F., & Hatami, J. (2024). Integrating sustainability in higher education curriculum: Big Ideas for Change (A Review Article). *The International Journal of Learning Space Studies (IJLSS), 2*(4), 32-51.

Leal Filho, W., Aina, Y. A., Dinis, M. A., Purcell, W., & Nagy, G. J. (2023b). Climate change: Why higher education matters? *Science of The Total Environment, 892,* 164819. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.164819

Leal Filho, W., Fritzen, B., Ruiz Vargas, V., Paço, A., Zhang, Q., Doni, F., Azul, A., Vasconcelos, C., Nikolaou I., Skouloudis, A., Weresa, M., Marczewska, M., Price, E., Anholon, R., Rampasso, I., Quelhas, O., Lange, A., Gokcin, P., Moggi, S., & Wu, Y. J. (2022). Social innovation for sustainable development: assessing current trends. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology, 29*(4), 311-322.

Leal-Filho, W., Abubakar, I. R., Mifsud, M. C., Eustachio, J. H., Albrecht, C. F., Dinis, M. A. P., Borsari, B., Ayyoob, V., Levesque, Todd J. L., Pace, P., Viera, L., & Dibbern, T. A. (2023a). Governance in the implementation of the UN sustainable development goals in higher education: global trends. *Environment, Development and Sustainability*, 1-24. https://doi.org/10.1007/s10668-023-03278-x

Leal-Filho, W., Brandli, L. L., Dinis, M. A., Vidal, D. G., Paço, A., Levesque, V., Lange, A., Kozlova, V., Ávila, L., Fritzen, B., Abubakar, I., & Pace, P. (2023c). *International trends on transformative learning for urban sustainability. Discover Sustainability, 4*(1), 31. https://doi.org/10.1007/s43621-023-00145-7

Lee, B., Liu, K., Warnock, T. S., Kim, M. O., & Skett, S. (2023). Students leading students: a qualitative study exploring a student-led model for engagement with the sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 24*(3), 535-552.

Martínez-Valdivia, E., Pegalajar-Palomino, M. D., & Burgos-García, A. (2023). Active methodologies and curricular sustainability in teacher training. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 24*(6). https://doi.org/10.1108/ijshe-05-2022-0168

Merma-Molina, G., Urrea-Solano, M., González-Víllora, S., & Baena-Morales, S. (2023). Future physical education teachers' perceptions of sustainability. *Teaching and Teacher Education, 132*, 104254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104254

Schreiber, B., Perozzi, B., Moscaritolo, L. B., & Luescher, T. (2024). Student affairs and services: The global South leading the global North in the adoption of the sustainable development goals. *Journal of International Students*, *14*(2), 91-104.

Toman, I., van't Land, H., & Harris, M. (2023). 3rd IAU Global Survey report on higher education and research for sustainable development. accelerating Action for the SDGs in higher education. *International Association of Universities.* https://iauaiu.net/IMG/pdf/iauhesdsurvey2023_accelerating_actions.pdf

Valderrama-Hernández, R., Rubio, L. A., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., ... & Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1, 23*(1), 221-245.

World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our common future.* Peterson's.

Xing, X., & Ironsi, C. S. (2024). Implementing action competence teaching model as a framework for achieving sustainable development goals: insights from students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2023-0376

Educar a tiempo ante la Emergencia Climática: La perspectiva de los futuros Profesores de Educación Secundaria[53]

Enrique González-Muñoz[1]
José Gutiérrez-Pérez[1]
Universidad de Granada 1, España
egmunoz@ugr.es

Introducción

El cambio climático (CC) constituye una de las problemáticas ambientales de mayor preocupación contemporánea. La comunidad científica viene advirtiendo desde hace décadas de la gravedad de la situación a través de los diferentes Informes basados en el incremento exponencial experimentado en los dos últimos siglos (IPCC, 2023). Los límites del horizonte marcado en el Acuerdo de París para 2030 de revertir las probabilidades de alcanzar un incremento de temperaturas de 1,5°C son poco esperanzadores (ECMWF, 2023). Hay evidencias del amplio consenso que existe en la comunidad científica acerca de la situación de crisis climática; la era del Antropoceno se caracteriza por tasas cada vez mayores de niveles de emisiones de gases de efecto invernadero, cuyas consecuencias perceptibles por los ciudadanos incluyen veranos tórridos, con cotas de temperatura inéditas, e inviernos cada vez más suaves, como los registrados en el año 2023, el más cálido registrado (NOAA, 2024).

El ODS 13, "Acción por el clima" de la Agenda 2030 (ONU, 2015), contempla una amplia gama de desafíos para la investigación educativa, entre los cuales estudiantado y profesorado, constituyen dos piezas clave en la educación de las futuras generaciones. Entender cómo percibe el fenómeno del CC el estudiantado ha sido un tema ampliamente explorado en la última década (García et al., 2022; Sánchez et al., 2023; López et al., 2024; Teixeira et al., 2024); en menor medida se ha centrado el foco en el profesorado en formación o en ejercicio, en sus motivaciones, inquietudes y percepciones sobre las causas, consecuencias y soluciones (Calero et al., 2019; Morote y Moreno 2021; Estrada et al., 2023; Morote et al., 2023), así como la motivación y predisposición a abordarlo y sobreponerse a obstáculos de diferente naturaleza (López y Guilaurte, 2021; Guilaurte y López, 2022; Sáenz-Rico, 2024), razón que justifica este estudio.

Método

Se ha llevado a cabo una investigación por encuesta, mediante cuestionario virtual (Google Form) con disponibilidad para teléfono móvil, *tablet* u ordenador; aplicado en los meses de octubre-noviembre de 2023. El instrumento se aplicó de manera presencial en la asignatura de "Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa", durante un periodo de 15-20 minutos.

La muestra consta de 465 estudiantes del Máster de formación de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas (MAES). La muestra está integrada por 54,3% mujeres, 44,2% hombres y 1,5% sexo no binario y rango de edades de 21-26 años (90%). El instrumento es una versión adaptada del cuestionario RESCLIMA-EDU, e incluye 18 ítems (de respuesta única, múltiple y escalar, ver Anexo), organizados en bloques de contenido diferenciado. La novedad respecto a versiones anteriores reside en la inclusión de algunas cuestiones relativas a metodologías, hábitos personales y predisposición a trabajar en el aula el CC usando diferentes tipos de metodologías innovadoras. La fiabilidad arroja un Alfa de Cronbach de 0,86, así como 0,84 y 0,79 para el Alfa por mitades (González y Pazmiño, 2015); las decisiones de validación se adoptaron por consenso de valoración de tres expertos. El análisis de datos implementado consta de análisis descriptivos básicos e inferenciales no paramétricos (prueba Kruskal Wallis) centrados en las variables género y especialidad.

53 Este trabajo forma parte del Proyecto financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Plan Nacional de I+D 2022, en el marco del Proyecto **PID2022-136933OB-C22** "Educar a tiempo: formación disruptiva y recursos pedagógicos de calidad como catalizadores del cambio climático". Ha contado con la ayuda FPU20/03615 concedida por Universidad de Granada y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Resultados

- El 97,6% de la muestra estudiada afirmó que sí consideraban que el CC está ocurriendo, frente a un 2,4% de negacionismo; el 75,5% de la muestra indica que se le atribuye al CC una relevancia menor a la debida, mientras que un 6,1% consideran que se le da una mayor importancia de la que realmente tiene.
- Respecto a los conocimientos que poseen sobre las causas, la muestra obtiene una puntuación media de 3,33±0,93 puntos; con relación a consecuencias alcanza una $\bar{x}$ de 3,54±0,91; soluciones de mitigación/adaptación obtiene el valor medio más bajo de este bloque con 2,97±0,97; y, por último, la muestra presenta una percepción general media de conocimientos de 3,37±0,90.

Tabla 1

Porcentajes de respuesta: conocimientos sobre CC

Ítem	% de respuesta				
	Valor de escala				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Causas CC	3%	13,9%	39,8%	33,9%	9,3%
Consecuencias CC	2,2%	9,8%	32,4%	43,3%	12,4%
Soluciones mitigación/adaptación CC	5%	27,8%	38,3%	23,5%	5,4%
Percepción Global conocimientos CC	2,6%	12%	39,8%	37,6%	8%

- Respecto a la importancia que atribuye el futuro profesorado de la muestra a la enseñanza sobre CC, las valoraciones alcanzan una puntuación media de 4,33±1,03 sobre un máximo de 5 puntos. Por otro lado, se estudió el nivel de motivación para implementar a futuro en sus clases la enseñanza acerca del CC, en el que la muestra general presenta un valor medio de 3,87±1,05 sobre un máximo de 5 puntos. Asimismo, se pidió que valorasen su intención de trabajar esta temática en su desempeño docente. En este caso, Un 66% mostró predisposición, un 29,2% se mostró dubitativo y únicamente un 4,8% negó esta previsión.
- Respecto a la motivación para formarse y aplicar metodologías innovadoras/disruptivas (p.e. juegos de mesa, videojuegos, *escape rooms*, etc.) para la enseñanza del CC, la muestra alcanza puntuaciones medias de 3,93±1,05 y 3,91±1,04 respectivamente, sobre un máximo de 5 puntos. En la Tabla 2 se muestra el desglose de porcentajes de respuesta de dichos ítems.

Tabla 2

Porcentajes de respuesta: motivación a formarse y aplicar metodologías innovadoras/disruptivas para enseñar CC

Variables	% de respuesta				
	Escala				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Motivación para formarse	2,6%	7,8%	19,6%	33,7%	36,3%
Motivación para aplicarlas	3%	7,8%	17,4%	38,9%	32,8%

- Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a diferentes variables dependientes (Tabla 3) por género, (creencia, importancia atribuida, importancia enseñanza, motivación para enseñar, intención enseñar, motivación formación y motivación por innovar) con mostrando valoraciones inferiores los hombres; así como por especialidad, mostrando valoraciones significativamente superiores para las especialidades de ciencias y ciencias de la salud.

Tabla 3

Contraste inferencial (Kruskal Wallis) por Género y Especialidad

Variables	Género	Especialidad
Creencia CC	0,04*	0,00**
Importancia atribuida CC	0,00**	0,01**
Causas CC		0,00**
Consecuencias CC		0,01**
Soluciones CC		0,00**
Global CC		0,00**
Importancia enseñar CC	0,01**	0,00**
Motivación enseñar CC	0,00**	0,00**
Intención enseñar CC	0,04*	0,00**
Motivación formarse metodologías disruptivas CC	0,00**	
Motivación aplicar metodologías disruptivas CC	0,00**	0,00**

Discusión y conclusiones

El estudio evidencia una presencia mínima de negacionismo climático entre los estudiantes del MAES (2,4%), alejándose del 13,5% reportado por González-Anleo (2024) y del 6% informado por Fundación AXA (2024) para la población general de España. Asimismo, más de dos tercios de la muestra señalan que se da menos importancia al CC de la que presenta esta problemática, frente a un 6,1% que considera lo contrario. Esto contrasta con el 40,5% de jóvenes que afirmaron estar totalmente/bastante de acuerdo con la afirmación "La llamada crisis ecológica de la humanidad se está exagerando mucho" en el estudio González-Anleo et al. (2024). Se considera fundamental realizar estudios comparados con otros sectores poblacionales para constatar si estas divergencias persisten y el origen de las mismas. Se llevaron a cabo contrastes no paramétricos en relación a la variable género, mostrando diferencias al alza para las mujeres en cuanto a importancia atribuida al CC y de su enseñanza, motivación para impartir contenidos de CC, predisposición a formarse y aplicar metodologías disruptivas.

Relativo a autopercepciones de conocimientos sobre CC, señalar la presencia de niveles intermedios-altos en las variables causas, consecuencias y conocimiento general, frente a un nivel cuasi intermedio en soluciones de mitigación-adaptación. En este último ítem, el 32,8% de la muestra eligió los valores inferiores a 3 (intermedio), obteniendo resultados similares a los expresados por profesorado universitario en el estudio de Suazo y Torres-Valle (2021), donde la percepción de niveles de conocimientos Bajo/Insuficiente en esta temática fue del 43% de la población. Esto sugiere un ámbito de actuación relevante para profundizar y mejorar la formación inicial del profesorado.

La importancia que atribuyen los futuros docentes a la enseñanza del CC es alta (4,33 sobre 5). Esta relevancia, a su vez, se manifiesta en gran medida en un nivel de motivación cuasi alto (3,87 sobre 5) al respecto, así como en la determinación a implementar el CC en su futuro desempeño docente por dos tercios de la muestra. Todos estos resultados muestran una tendencia que, junto a las puntuaciones alcanzadas para la motivación por formarse y aplicar metodologías innovadoras/disruptivas para la enseñanza del CC (cercana a 4 puntos sobre 5) muestran un panorama prometedor de las futuras generaciones de profesorado; si bien es fundamental realizar estudios que permitan conocer la transferencia real de estas intenciones y motivaciones a la realidad de las aulas.

Impacto y Transferencia

Los resultados de este estudio son transferibles a otros contextos del territorio nacional donde se imparte el máster de profesorado de secundaria. El abordaje de las problemáticas ambientales en algunas asignaturas del plan de estudios admite niveles de mejora. El instrumento aporta elementos para el diagnóstico de aspectos relevantes para la formación inicial de profesores de las diferentes especialidades (predisposición, motivación y niveles de responsabilidad ambiental), así como una valoración de motivación e intención para su integración en el aula usando metodologías y recursos innovadores. A pesar de la amplia literatura sobre competencias en

sostenibilidad, los planes de formación inicial de profesores de secundaria escasamente consideran líneas de trabajo para los TFM que atiendan el CC y las metodologías innovadoras, que el presente estudio ha explorado.

Referencias bibliográficas

Calero Llinares, M., Mayoral García-Berlanga, O., Ull Solís, A. y Vilches Peña, A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. Enseñanza de las ciencias, 37(1), 157-175. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605

European Union's Copernicus Climate Change Service [ECMWF]. (2023). *European heatwave July 2023*. ECMWF https://www.ecmwf.int/en/about/media-centre/science-blog/2023/european-heatwave-july-2023

García, A., Meira, P. Á., Caride, J. A., y Bachiorri, A. (2022). El cambio climático en la educación secundaria: conocimientos, creencias y percepciones. *Enseñanza de las ciencias, 40*(2), 25-48. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3526

González-Anleo, J.M. (2024). Creencias, valores y actitudes de los jóvenes sobre el medioambiente y el consumo responsable. En J.M. González-Anleo, I. Lema-Blanco y A. Pérez (Ed.), *Informe Jóvenes y Medioambiente 2023 Fundación SM* (pp. 9-96). Equipo diseño Fundación SM. https://www.yumpu.com/es/document/read/68602074/informe-jovenes-y-medioambiente-2023-fundacion-sm

González-Anleo, J.M., Lema-Blanco, I. y Pérez, A. (2024). *Informe Jóvenes y Medioambiente 2023 Fundación SM*. Equipo diseño Fundación SM. https://www.yumpu.com/es/document/read/68602074/informe-jovenes-y-medioambiente-2023-fundacion-sm

González, J. y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando, 2*(1), 62-67.

Guilarte, V. y López, A. (2022). Cambio Climático: retos y problemas en la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En A. Benarroch (Ed.), *Encuentros Internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales: la enseñanza de las ciencias en un entorno intercultural* (pp. 65-71). ISBN 978-84-338-7039-1.

López, A. y Guilarte, V. (2021). Conocimientos, creencias y actitudes del profesorado en formación y en activo de Educación Secundaria sobre el cambio climático. En J.A. Marín, J.C. de la Cruz, S. Pozo y G. Gómez (Coords.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 709-722). Dykinson.

López, I., López, E. y Renovell-Rico, S. (2024). Estudiantes del máster de Profesorado como agentes de cambio: percepción y conocimiento sobre los ODS. *Educar, 60*(1), 83-101.

Morote, A. F. y Moreno, J. R. (2021). La percepción de los futuros docentes de educación secundaria sobre las implicaciones territoriales del cambio climático en destinos turísticos del litoral mediterráneo. *Gran Tour, 23*, 261-282.

Morote, A. F., Sebastiá, R. y Tonda, E. M. (2023). Representaciones del profesorado en formación de Ciencias Sociales sobre su capacitación docente para enseñar el cambio climático. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 37*(98), 271-290.

National Oceanic & Atsmosferic Administration-NOAA (2024). 2023 was the world's warmest year on record, by far. https://www.noaa.gov/news/2023-was-worlds-warmest-year-on-record-byfar#:~:text=It's%20official%3A%202023%20was%20the,a%20record%20low%20in%202023

Sáenz-Rico, B., Mendoza, M. R. y Biencinto, C. (2024). Conocimiento, uso y forma en las prácticas docentes para promover la sostenibilidad curricular en Educación Secundaria Obligatoria. *Educar, 60*(167-82).

Sánchez, E., Gómez, I. M. y Olcina, J. (2023). Percepción del cambio climático en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En J. Arnáez, P. Ruiz, N. Pascual, N. Lana-Renault, J. Lorenzo, A. Díez, N. Martín, T. Lasanta, y M. E. Nadal (Eds.), *Geografía: cambios, retos y adaptación: libro de actas. XVIII Congreso de la Asociación Española de Geografía, Logroño, 12 al 14 de septiembre de 2023* (pp. 1661-1670). ISBN 978-84-09-53925-3.

Suazo, L.E. y Torres-Valle, A. (2021). Percepciones, conocimiento y enseñanza de cambio climático y riesgo de desastres en universidades hondureñas. *Formación Universitaria, 14*(1), 225-236. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100225

Teixeira, Z., Morgado, R., Marques, C., Gonçalves, C., Carvalho, P., Cunha, A. y Moreira, C. (2024). What children know and want to know about climate change: a prior-knowledge self-assessment. *Environmental Education Research, s.n.*. https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2309581

The Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]. (2022). *Climate Change 2023: Synthesis Report. Summary for Policymakers*. IPCC. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf

Anexo

Cuestionario Resclima-EDU-3

VARIABLES INCLUIDAS		
1.	Nivel de conocimientos sobre Causas, Consecuencias, Soluciones Mitigación/ Adaptación CC	Escalar
2.	Predisposición a enseñar o trabajar el CC en su futuro docente	Respuesta única
3.	Obstáculos, impedimentos y factores para no abordar el CC en el aula.	Respuesta múltiple
4.	Motivaciones para abordar el CC en el aula.	Respuesta múltiple
5.	Metodologías más adecuadas para abordar el CC en el aula.	Respuesta múltiple
6.	Temáticas prioritarias a abordar en el aula sobre CC.	Respuesta múltiple
7.	Familiaridad y experiencia previa con metodologías innovadoras	Respuesta única
8.	Tipo de metodologías innovadoras más usadas.	Respuesta múltiple
9.	Razones para no usar metodologías innovadoras en el aula.	Respuesta múltiple
10.	Niveles de motivación para implementar el CC, formarse y usar metodologías innovadoras.	Escalar
11.	Niveles de motivación sobre diferentes metodologías innovadoras y recursos didácticos.	Escalar
12.	Creencia en la ocurrencia del CC.	Respuesta única
13.	Causas de su ocurrencia.	Respuesta única
14.	Frecuencia de uso de medios de información.	Escalar
15.	Importancia dada al CC.	Respuesta única
16.	Niveles de responsabilidad.	Escalar
17.	Nivel de motivación y predisposición para la acción ambiental	Respuesta única
18.	Influencia y predisposición al cambio.	Escalar

Aprender sobre Sostenibilidad Diseñando y Evaluando Itinerarios Didácticos en Contextos Urbanos: Red Temática [54]

Juan Jesús Martín Jaime [1]
Leticia C. Velasco Martínez [2]
Universidad de Málaga [1,2], España
jjmartin@uma.es [1]

Introducción

En este trabajo se presenta la constitución de la Red Temática "Aprender sobre Sostenibilidad Diseñando y Evaluando Itinerarios Didácticos en Contextos Urbanos: Campus Universitarios", coordinada por la Universidad de Málaga y conformada junto a las Universidades de Granada, Jaén y Santiago de Compostela. Esta Red se propició por medio de unas Ayudas para la Constitución de Redes Temáticas (II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga, 2023). El propósito de esta convocatoria era promover y fortalecer la construcción de redes científicas en temas estratégicos que respondieran a problemas (científicos, tecnológicos y sociales), con un enfoque transversal y un carácter multidisciplinar y multiinstitucional. En este sentido, la Red Temática trata de formar al estudiantado universitario en la creación de itinerarios socioambientales para evaluar la sostenibilidad del Campus Universitario de Teatinos de la Universidad de Málaga, promoviendo la adquisición de competencias en materia de sostenibilidad. Además, estos itinerarios se diseñan para que el estudiantado aplique en el futuro los diseños de sus propios itinerarios con alumnado de otros niveles educativos o incluso, con otros colectivos ciudadanos. De este modo, los itinerarios educativos se convierten en un factor socializador debido a que la comunicación y la interacción entre iguales refuerza la adquisición de hábitos y actitudes proambientales (Duarte et al., 2017).

Esta Red Temática tiene sus antecedentes en el Proyecto de Mejora Docente y Coordinación "El campus universitario como recurso educativo para promover competencias transversales relacionadas con la sostenibilidad en las programaciones docentes", implementado desde 2022. La finalidad de este proyecto era promover el desarrollo de competencias de sostenibilidad, incluidas en las guías docentes de las asignaturas, a través del diseño y aplicación de itinerarios educativos para evaluar la sostenibilidad del campus universitario.

Desde el punto de vista de la configuración de la Red Temática, la integración de diversas disciplinas y la colaboración estrecha entre las universidades participantes, no solo fortalece la sinergia entre diferentes escenarios y realidades educativas, sino que también amplifica la diversidad de perspectivas y conocimientos. Al respecto, en las XXXIII Jornadas de la CRUE-Sostenibilidad (2023), se puso de manifiesto la relevancia de la enseñanza e investigación transdisciplinaria para abordar la misión climática europea, planteando la necesidad de enfrentar los problemas de sostenibilidad desde un enfoque integral. Además, se resaltó la importancia de colaboraciones basadas en intereses compartidos, superando el modelo transaccional convencional, y se enfatizó en la idea de que universidades y ciudades deben colaborar activamente en la construcción de un futuro compartido.

En línea con la CRUE, la Red proporciona un planteamiento interinstitucional que enriquece significativamente la concepción y aplicación de los itinerarios didácticos como recursos educativos, al combinar la experiencia y los enfoques educativos de las distintas universidades participantes. Este carácter transversal de la Red impulsa el trabajo en equipo, la investigación colaborativa y el intercambio de experiencias y buenas prácticas contrastadas (MITECO y MEFP, 2021; Sancho-Gil et al., 2021), convirtiendo a la Red en un destacado ejemplo de mejora continua y creatividad en la enseñanza de la sostenibilidad universitaria y, más concretamente, en el abordaje de los problemas de sostenibilidad en los campus universitarios, como elementos inherentes de las ciudades. En este sentido, la Red Temática reconoce la importancia de incorporar la Educación para la Sostenibilidad (ES) como un pilar fundamental en la formación académica de la comunidad universitaria. Según algunos autores, la transformación de las instituciones educativas en auténticos laboratorios vivos, se presenta como un paso clave

54 Este trabajo forma parte del Proyecto "Aprender sobre Sostenibilidad Diseñando y Evaluando Itinerarios Didácticos en Contextos Urbanos: Campus universitarios", financiado por la convocatoria de Ayudas para la Constitución de Redes Temáticas, del II Plan Propio de investigación y transferencia de la Universidad de Málaga (Convocatoria 2023).

para avanzar de manera efectiva en la integración de la ES y fortalecer la conexión entre la teoría y la práctica (Cebrián y Corres, 2023; Lindstrom y Middlecamp, 2017).

Al orientar la atención hacia los campus universitarios como microcosmos urbanos, la Red Temática busca generar experiencias educativas contextualizadas y relevantes para los estudiantes. De este modo, la sostenibilidad se integra como un elemento esencial y práctico en el desarrollo formativo y la vida cotidiana de la comunidad estudiantil, estableciendo así un vínculo directo con el aprendizaje experiencial en el entorno universitario (Martín-Jaime et al., 2022).

Método

La metodología del proyecto es la investigación-acción participativa (PAR en inglés), con un diseño mixto (cuantitativo-cualitativo). Este método de investigación supone la constitución de uno o varios grupos de investigación en los que intervienen todos los sectores implicados. Todos estos sectores participan del desarrollo de la acción, al mismo tiempo que todos investigan (Keahey, 2021). Durante todo el proceso se aplican de manera constante e interactiva los procesos de reflexión, evaluación/investigación y acción (Alban et al., 2020). Esta modalidad de PAR, o diseño de investigación, es también conocida como taller de investigación (Holliday, 2019), y tiene como fin el desarrollo de aprendizajes colaborativos y transformadores.

El profesorado investigador y el estudiantado participan conjuntamente en el trabajo de campo, en el diseño y en la evaluación de los itinerarios didácticos diseñados en pequeños grupos. En la actualidad participan en la Red Temática al menos 14 grupos/asignaturas entre las diferentes universidades ($n_a \geq 14$). Esta estimación supone una participación de entre 500 y 600 estudiantes ($n_e \geq 500$) y el diseño y la evaluación de al menos 60 itinerarios didácticos ($n_i \geq 60$). Las técnicas de evaluación incluyen la observación participante, las sesiones de evaluación participativa y el análisis de contenido (Alam, 2021).

Resultados

Esta experiencia permite a estudiantes universitarios identificar desafíos de sostenibilidad urbana y promover la inclusión social. De la aplicación de los talleres participativos de investigación-acción se obtienen numerosos resultados respecto al trabajo de campo realizado en grupo, de las propuestas de itinerarios y de la evaluación de la experiencia a través de una escala de estimación (cuantitativa) y puesta en común (cualitativa). Los itinerarios educativos ofrecen a los estudiantes una comprensión holística y multicausal de las dinámicas urbanas.

Desde el punto de vista de los aprendizajes adquiridos, el alumnado comprende la necesidad de trabajar con toda la comunidad universitaria aspectos relacionados con la educación ambiental y la sostenibilidad urbana. También, valoran el modelo de uso y gestión de los recursos del campus desde una triple perspectiva (económica, social y ambiental). De este modo, adquieren la capacidad de reflexionar sobre su estilo de vida y hábitos de consumo, analizando los impactos que tienen sus actividades cotidianas en la degeneración de su entorno; y cuál es su papel en su cuidado y conservación. En este sentido, se pretende que el alumnado traspase las fronteras del conocimiento y se adentre en la búsqueda de soluciones innovadoras que respondan a las necesidades ecosociales emergentes.

En la tabla 1, se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos tras la aplicación de una prueba piloto del proyecto en el Campus de Teatinos (Universidad de Málaga), durante los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023. La prueba piloto abarcó diversas titulaciones, asignaturas y estudiantes, dando lugar al diseño de 86 itinerarios educativos. Se detallan las cifras de participación y los itinerarios creados para cada titulación, destacando la diversidad y el alcance de la implementación del proyecto en diferentes asignaturas del ámbito de la Educación. En total, participaron 453 estudiantes en esta fase inicial del proyecto.

Tabla 1

Titulaciones, asignaturas, estudiantes e itinerarios diseñados en la prueba piloto

Titulaciones	Asignaturas	Estudiantes	Itinerarios
Grado en Educación Social	Estrategias de Análisis de la Realidad Socioeducativa	54	10
Grado en Educación Social	Análisis del Impacto y la Influencia Social	62	14
Grado en Pedagogía	Programas de Orientación Personal y Escolar	172	30
Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses	Didáctica de las Ciencias Sociales	64	12
Grado en Educación Infantil	Observación Sistemática y Análisis de Contextos	98	20
Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas	La Investigación e Innovación Educativa y la Gestión del Cambio	46	9
Máster en Educación Ambiental	Evaluación en Educación Ambiental	7	2
Máster en Cultura y Paz	Conflictos, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible	12	3
Total		**453**	**86**

Discusión y conclusiones

El diseño de estos itinerarios educativos facilita que el estudiantado universitario adquiera un conocimiento profundo de los espacios urbanos y, por consiguiente, también del papel que juega en el cuidado y conservación de los mismos (Mendoza et al., 2019). Esta experiencia permite que el estudiantado se sensibilice sobre la importancia de implicarse y comprometerse en la transformación de los espacios comunitarios para convertir el campus universitario en un lugar más habitable, saludable y justo. Se puede destacar que los itinerarios educativos ambientales son un excelente recurso educativo para adquirir competencias para la evaluación de la sostenibilidad de las ciudades, debido a que promueven aprendizaje y reflexión sobre los impactos de la actividad humana en nuestros entornos y propician el compromiso universitario en el desarrollo de soluciones a las problemáticas ecosociales (Arjona-Romero et al., 2023). Desde esta perspectiva, los itinerarios didácticos se convierten en herramientas de participación, empoderamiento y resiliencia ciudadana para lograr una verdadera sostenibilidad urbana. Por tanto, esta iniciativa no solo beneficia a la comunidad universitaria, sino que también contribuye al avance de la sostenibilidad en la sociedad. La adquisición de todos estos aprendizajes, muestran el alcance e impacto de esta propuesta formativa.

Impacto y transferencia

Esta experiencia destaca el valor de los itinerarios urbanos sostenibles como herramienta para que el estudiantado se familiarice con su entorno cercano y adquiera conocimientos sobre las problemáticas socioambientales del campus universitario. La Red Temática que se propone puede tener un impacto significativo al involucrar a estudiantado de diversas disciplinas en la identificación de desafíos de sostenibilidad urbana, promoviendo una formación activa y fortaleciendo la comunidad universitaria. La colaboración transdisciplinaria con docentes contribuye a consolidar prácticas sostenibles en distintos contextos universitarios. La posibilidad de expandir estas iniciativas a varios campus aumenta la visibilidad de la Educación para el Desarrollo Sostenible, destacando el liderazgo de las universidades en la transferencia de conocimiento práctico.

Referencias bibliográficas

Alam, M. K. (2021). A systematic qualitative case study: questions, data collection, NVivo analysis and saturation. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, *16*(1), 1-31.

Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, *4*(3), 163-173.

Arjona-Romero, J.J., Velasco-Martínez, Lechuga-Jiménez y Martín-Jaime (2023). Diagnóstico de la integración de la Agenda 2030 en los planes de estudio de las universidades andaluzas públicas desde el emprendimiento azul y la sostenibilidad. En Cabrera, S., Delgado, J., Fernández, N. y Martínez, J. (Eds.). *Universidades y agenda 2030. La cooperación universitaria andaluza comprometida con los ODS* (pp.117-133). Comares

Cebrián, G. y Corres, A. (2023). Educación para la Sostenibilidad. En A. Ramos-Pla y A. Olondriz-Valverde (Eds.), *Construyendo un mundo sostenible: ODS clave para el cambio* (pp. 41-50). Dykinson.

CRUE-Sostenibilidad (2023). *Manifiesto XXXIII Jornadas de Crue-Sostenibilidad «Universidad y Ciudad: hacia la neutralidad climática»*. https://www.crue.org/2023/10/jornadas-sostenibilidad-upv/

Duarte, R. Escario, J.J. & Sanagustín, M.V. (2017.) The influence of the family, the school, and the group on the environmental attitudes of European students, *Environmental Education Research*, *23*(1), 23-42. DOI: 10.1080/13504622.2015.1074660

Holliday, O. J. (2019). La sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara Holliday. *Perspectivas*, (18), 1-18.

Keahey, J. (2021). Sustainable development and participatory action research: a systematic review. *Systemic Practice and Action Research*, *34*(3), 291-306.

Lindstrom, T. & Middlecamp, C. (2017). Campus as a Living Laboratory for Sustainability: The Chemistry Connection. *Journal of Chemical Education*, *94*(8), 1036-1042.

Martín-Jaime, J.J., Velasco-Martínez, L.C., Estrada-Vidal, L.I. y Tójar-Hurtado, J.C. (2022). Diseño de itinerarios educativos para evaluar la sostenibilidad en las ciudades. En Gómez, M.L. (Ed.). *Ciudades circulares y viviendas saludables: régimen jurídico administrativo y proyección social* (pp. 149-163). Dykinson

Mendoza Vargas, E. Y., Boza Valle, J.A., y Escobar Terán, H. (2019). Educación ambiental y la práctica de valores de los estudiantes universitarios. *Cognosis*, *4*(2), 25–40. https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i2.1837

MITECO y MEFP (2021). *Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021- 2025)*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico y Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F., González-Ramírez, T., Gewerc-Barujel, A. y Hernández-Rivero, V. M. (2022). Las redes universitarias de investigación como espacios de colaboración y capital social. El caso de REUNI+D. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *30*(91). https://doi.org/10.14507/epaa.30.7084

SIMPOSIO

Propuestas, retos y experiencias sobre la Inteligencia Artificial desde la Red-IAES

Carmen Carmona Rodríguez [1]
Eva María Olmedo-Moreno [2]
Juana-María Tierno-García [3]
José Sánchez-Santamaría [4]
[1] *CUDIDE. Universitat de València, España*
[2] *Universidad de Granada*
[3] *Universitat Rovira i Virgili, España*
[4] *GRIOCE. Universidad de Castilla-la-Mancha, España*
carmen.carmona@uv.es

Resumen simposio

Este simposio se orienta a la promoción del intercambio, debate y reflexión académica para explorar las implicaciones pedagógicas, éticas y sociales de la inteligencia artificial (IA) en la educación, desde distintas perspectivas y focos de interés a partir del desarrollo de experiencias y estudios de las personas que integran la RED-IAES, dentro de AIDIPE, vinculada a la inteligencia artificial, educación y sociedad. El simposio se organiza en torno a cinco comunicaciones que, a modo de áreas de trabajo, presentan modestos avances y propuestas para contribuir al debate sobre la IA en educación desde la Red. En concreto: en primer lugar, se establece el contexto de la RED-IAES, con la finalidad de identificar propuestas, inquietudes y experiencias que nos proporcione una instantánea aproximada de la situación actual en relación con la IA. En segundo lugar, en el área de trabajo sobre IA e intervención socioeducativa, se muestran los resultados de una experiencia desde la educación de precisión utilizando herramientas de IA con estudiantes en vulnerabilidad o desventaja social, donde se trabaja la formulación de preguntas, el pensamiento creativo y las habilidades de comunicación adaptable, para abordar la inclusión social y promover la equidad educativa según el ODS 4. En tercer lugar, desde el área de trabajo sobre los procesos de aprendizaje, se presentan los principales resultados de un estudio en el que se analiza la incorporación de la IA en estos procesos desde la perspectiva del estudiantado. En cuarto lugar, desde el área de trabajo sobre competencia digital docente, se comparten las inquietudes y propuestas destinadas a comprender el impacto que la incorporación de la IA tiene en el desarrollo profesional del profesorado. Específicamente, se enfoca en analizar y proporcionar elementos de reflexión sobre cómo la IA afecta el desarrollo de competencias docentes, destacando aspectos relevantes como el liderazgo. Y en quinto lugar, dentro del área de trabajo sobre cultura de integridad académica y procesos de comunicación y difusión científica, se muestran los resultados de una investigación que se centra en evaluar la incidencia de la IA en la remisión de artículos a las revistas científicas e identificar las medidas que se deberían poner en marcha para su detección. En conclusión, todas las propuestas evidencian el interés científico y formativo por la IA, así como las implicaciones en relación con los conocimientos, usos y valoración desde la perspectiva del estudiantado y del profesorado y en la edición científica, de modo que la IA es algo inevitable y que está empezando a transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de comunicación científica.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Educación, Sociedad, Investigación Educativa, Innovación Educativa

Abstract

This symposium is aimed at promoting exchange, debate and academic reflection to explore the pedagogical, ethical and social implications of artificial intelligence (AI) in education, from different perspectives and focuses of interest from the development of experiences and studies of the people who make up the RED-IAES, framed

in AIDIPE, linked to artificial intelligence, education and society. The symposium is structured around five papers, as working areas, which present modest steps forward and proposals to contribute to the discussion on AI in education from the Network, namely: firstly, the context of the RED-IAES is established, with the aim of identifying proposals, concerns and experiences that provide us with an approximate snapshot of the current situation in relation to AI. Secondly, in the area of work on AI and socio-educational intervention, the results of an experience from precision education using AI tools with students in vulnerability or social disadvantage are shown, where the formulation of questions, creative thinking and adaptive communication skills are worked on, to address social inclusion and promote educational equity according to SDG 4. Thirdly, from the area of work on learning processes, the main results of a study to analyse the incorporation of AI in these processes from the students' perspective are presented. Fourthly, from the area of work on teachers' digital competence, concerns and proposals aimed at understanding the impact that the incorporation of AI has on teachers' professional development are shared. Specifically, it focuses on exploring and providing elements for reflection on how AI affects the development of teaching competences, highlighting relevant aspects such as leadership. And fifthly, within the area of work on the culture of academic integrity and scientific communication and dissemination processes, it shows the results of a research project that focuses on assessing the incidence of AI in the submission of articles to scientific journals and identifying the measures that should be put in place to detect it. In conclusion, all the proposals demonstrate the scientific and educational interest in AI, as well as the implications in relation to knowledge, uses and valuation from the perspective of students and teachers and in scientific publishing, so that AI is inevitable and is beginning to transform the processes of teaching and learning and scientific communication.

Keywords: Artificial Intelligence, Education, Society, Educational Research, Educational Innovation.

Tendencias y propuestas emergentes en torno a la IA y sus implicaciones educativas, éticas y sociales desde la RED-IAES

José Sánchez-Santamaría [1]
Carmen Carmona Rodríguez [2]
Ana Jiménez-Rivero [3]
José Luis Martín-Núñez [3]
Juana-María Tierno-García [4]
[1] *GRIOCE. Universidad de Castilla-la-Mancha, España*
[2] *CUDIDE. Universitat de València, España*
[3] *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad Politécnica de Madrid, España*
[4] *Universitat Rovira i Virgili, España*
Jose.SSantamaria@uclm.es

Introducción

La Red Temática de Inteligencia Artificial en Educación y Sociedad (RED-IAES) de AIDIPE tiene como objetivo destacar e impulsar la investigación, innovación y transferencia educativa sobre la IA en la sociedad desde una perspectiva transdisciplinar. Busca establecer áreas de colaboración con otras redes interesadas en conocer y comprender las implicaciones de la IA en la educación, así como en explicar la naturaleza y causas de su impacto desde el aprendizaje a lo largo de la vida, tanto formales, no formales e informales, y nace con vocación de ser una plataforma abierta, dinámica y ética a los diversos sectores sociales comprometidos con los procesos educativos en sociedades líquidas (AIDIPE, 2024).

El propósito de esta comunicación es contextualizar el marco del simposio que se presenta, con la intención de brindar coherencia y cohesión temática a las diversas inquietudes, intereses y experiencias compartidas por las personas integrantes de la RED-IAES en este trabajo. Estas aportaciones, sin duda, representan la esencia y función de la Red, aunque solo constituyen una pequeña muestra de la extensa labor que los/as componentes de la Red están llevando a cabo en sus actividades de docencia, investigación y transferencia de conocimiento. Y no menos importante, la Red representa una expresión de tomar conciencia de que la IA, más allá de la moda que representa la explosión de investigaciones y comunicaciones, ha venido para quedarse. Su impacto social, económico, cultural y educativo es comparable al de otras revoluciones tecnológicas como el surgimiento del libro, de INTERNET, etc (Paz-Prendes, 2023).

Universidades integradas en la Red

La RED-IAES está formada, principalmente, por profesorado universitario, un aspecto que evidencia el compromiso de los y las docentes e investigadoras universitarias por esta cuestión, tal y como se recoge en la siguiente figura 1. No obstante, resulta esencial para la RED-IAES ampliar su influencia y fomentar sinergias más allá de la Universidad, contribuyendo a la invitación a formar parte de la Red a profesionales de diversas etapas educativas y campos de intervención, ya sea del ámbito social, tecnológico o lingüístico. Este enfoque busca enriquecer el debate y fortalecer la capacidad de ofrecer respuestas a problemas caracterizados por su complejidad y dinamismo. La necesidad de perspectivas combinadas desde la interdisciplinariedad científica y profesional se presenta como uno de los desafíos fundamentales en lo que respecta al funcionamiento, la organización y el alcance de la RED-IAES de cara al futuro (AIDIPE, 2024).

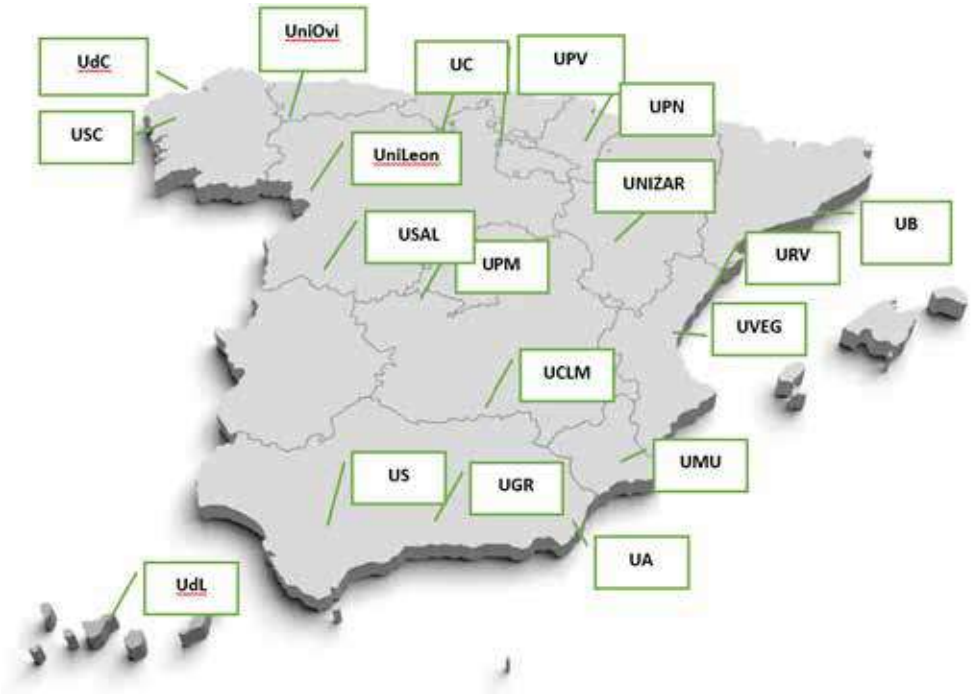


Figura 1
Universidades de la RED-IAES
Fuente: https://aidipe.org/index.php?pagina=redes&id_red=7
Fuente de la imagen: www.pixabay.com

Método

Esta comunicación adopta un enfoque descriptivo-exploratorio a través de un análisis reflexivo-analítico (Creswell & Creswell, 2017). Su propósito es abordar dos aspectos fundamentales. En primer lugar, establecer un marco de referencia que sustente las áreas de trabajo de la RED-IAES, caracterizado por su flexibilidad y dinamismo, mediante un análisis categorial discursivo. En segundo lugar, compartir algunos resultados derivados de una encuesta *ad hoc* realizada a las personas que integran la RED-IAES, sobre conocimiento, usos y valoraciones de la IA de la RED-IAES. Conformada por 48 personas (inscritas en web AIDIPE), de las cuales 24 han contestado a la encuesta. Los resultados muestran inquietudes y percepciones sobre la IA dentro de la docencia y el aprendizaje, y la investigación, a través de un análisis descriptivo de los datos.

Resultados

Los resultados se organizan en dos aspectos, en línea con el método: a) marco de referencia de la RED-IAES para dar coherencia y cobertura a las diferentes áreas de trabajo, a partir de las experiencias, inquietudes y propuestas dentro de cada una de ellas, y, b) inquietudes, usos y valoraciones en torno a la IA en educación desde la RED-IAES.

A partir de un análisis descriptivo de la Red, se presentan los resultados generales.

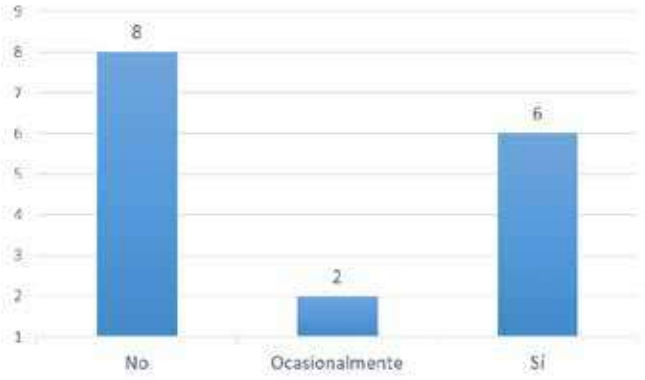


Figura 2.
Vinculación con otras redes de AIDIPE

Los resultados indican que las personas de la RED-IAES también tienen vinculación principalmente con las redes de RIPO y la de Diversidad y Diferencias. Alguna persona con la red de Educación y Sostenibilidad, Lenguaje y Educación, y dos personas con la red Metodología de Investigación Educativa.

En relación con la realización de investigación o actividad de innovación docente utilizando la IA, el 57,1% ha indicado afirmativamente su uso. Y el 47,6% tiene algún proyecto de investigación relacionado con la IA. En ese sentido, la red está representada por diferentes grupos de investigación y de innovación como se puede ver en la figura 3.



Figura 3.
Grupos de investigación e innovación en Red-IAES

El marco flexible que caracteriza a la RED-IAES

Poniendo en valor la relevancia de la IA en educación a corto, medio y largo plazo, la RED-IAES se plantea cuestiones cruciales en torno a la IA, abordando sus implicaciones pedagógicas, oportunidades de aprendizaje y su impacto en diferentes niveles educativos y espacios formativos, contemplado la conexión con la competencia digital. Además, se enfoca en la gestión ética del uso de la IA, la formación ciudadana en un entorno tecnológico, y el papel del profesorado y estudiantado y de los profesionales de la intervención socio-educativa, pero siempre desde una vocación de interdisciplinariedad y de crear sinergias con otros ámbitos de conocimiento, es decir, desde un principio de universalización del conocimiento y la experiencia profesional. También destaca la importancia de abordar aspectos éticos, jurídicos y de privacidad al incorporar la IA en la educación, reconociendo la sensibilidad en la gestión de datos recopilados por esta tecnología y cómo desde la educación se pueden dar respuestas para avanzar en las cuestiones de brecha digital, ciudadanía soberana e identidad digital conforme a las posibilidades, por ejemplo, de la tecnología de *blockchain*, entre otras (AIDIPE, 2024).

Todo ello, lleva a la Red, desde su diversidad de intereses, ritmos, motivaciones, inquietudes y experiencias, a impulsar un espacio de trabajo abierto y cooperativo para desarrollar una comprensión marcada del sentido formativo y uso pedagógico de la IA, promover prácticas educativas relacionadas con las oportunidades de la IA y contribuir a garantizar un papel clave de la educación ante la irrupción de la IA como una herramienta al servicio del aprendizaje, de la enseñanza, de la intervención, de la investigación, de la innovación, de la transferencia y de la comunicación y comunicación científica y social (AIDIPE, 2024).

Inquietudes, usos y valoraciones en torno a la IA en educación desde la RED-IAES

Las respuestas de las personas encuestadas visibilizan la preocupación de la Red por las actividades de clase y la evaluación. Mientras que algunas de las encuestadas detectan la necesidad de adaptar y hacer evolucionar estas tareas, otras inciden en la necesidad real de enseñar al estudiantado un uso ético.

Entre las personas que destacan la necesidad de cambio, se habla de competencias transversales que podrán adquirir incluso mayor relevancia que antes:

- "Hay que plantear actividades que permitan ir más allá de una respuesta netamente funcional, aprovechando el espacio del aula para promover aspectos como la creatividad, la reflexión y el aprendizaje compartido" (Id3).
- "Deben pedirse razonamiento, trabajos creativos, no solo producción simple."
- "Creo que necesitaremos plantear actividades más reales, como situaciones de aprendizaje, que no sean fácilmente generables por IA" (Id14).

En cuanto a la evaluación, una persona indica:

- "Habrá que replantearse desde el principio especialmente el sistema de evaluación de trabajos prácticos" (Id19).

Una persona integrante de la red, sin embargo, apunta:

- "No es que debamos cambiar el diseño de actividades, debemos enseñar al alumnado a utilizar correctamente, con criterio, estas herramientas" (Id7).

En este contexto, y en concordancia con lo expuesto anteriormente, la Red identifica dos principales requerimientos de formación para los estudiantes en relación con la inteligencia artificial: "Desarrollo de la capacidad para aplicar crítica y reflexivamente la IA en su área de estudio" (N=17), seguido de "Concientización sobre aspectos éticos y de privacidad asociados con la IA" (N=16). Algunas personas indican que aspectos como la presencialidad en el aula y la comprensión del proceso (más allá del producto) adquirirán una mayor relevancia.

En cuanto a los desafíos y dificultades al integrar la IA en la enseñanza como docentes, la Red destaca la carencia de competencia digital relacionada con su uso e implementación (N=10), seguida de las restricciones económicas al tener que costear el acceso o la utilización (N=9). Estas respuestas se alinean con las necesidades de formación que percibimos como profesores en relación con la IA, resaltando la "Formación en herramientas específicas de IA" (N=13) y el "Prompting (técnica de formular preguntas o dar instrucciones a la IA)" (N=13). En otros comentarios, una persona apunta que "Se debe legislar en Educación el uso de la IA".

Discusión y conclusiones

Los resultados han puesto de manifiesto, en primer lugar, que la aspiración de la RED-IAES es actuar como un hub para aunar sinergias y recursos en torno a la IA en educación en diferentes áreas de trabajo (intervención socioeducativa, aprendizaje formal, no formal e informal, procesos de aprendizaje, competencia digital docente, investigación e innovación educativa, recursos y herramientas didácticas, formación del profesorado, cultura de integridad académica, comunicación y difusión científica, etc.), y, en segundo lugar, se han mostrado las inquietudes, usos y valoraciones de la IA de las personas integrantes en la Red, en concreto sobre las implicaciones pedagógicas, éticas y sociales. La Red debe ser un espacio cooperativo para comprender el uso formativo de la IA. Las inquietudes expresadas incluyen la adaptación de tareas de aprendizaje, de enseñanza, de evaluación y las cuestiones éticas (Ng, 2023). La formación en competencias transversales y éticas, así como los desafíos docentes en competencia digital, emergen como elementos cruciales en la integración de la IA en la educación desde la perspectiva de la RED-IAES (European Union, 2022, Prendes-Espinosa, 2023).

Impacto y transferencia

La Red está dando sus primeros pasos, pero aún enfrenta dos desafíos fundamentales. En primer lugar, es necesario establecer una dinámica de trabajo y comunicación sostenida en el tiempo que cohesionan los diversos intereses e inquietudes de las personas integrantes, alineándose con las áreas de trabajo definidas, a la vez que se vayan integrando más perfiles de otras ramas o ámbitos de conocimiento que hagan real una aproximación transdisciplinar. En segundo lugar, es crucial articular el conocimiento generado por las personas de la Red en

torno a la IA en educación, una posibilidad será contar con un espacio en la web para la difusión de las acciones en formación y resultados obtenidos. Esto servirá como paso inicial para contribuir a la creación de un conocimiento compartido que trascienda la comunidad científica, fusionándose con la transferencia y comunicación social mediante investigaciones e innovaciones informadas por la evidencia. En este sentido, también se abre una oportunidad para generar un impacto y transferencia que pueda ir alineándose desde un enfoque de competencias con la *European Skills/Competences, Qualifications and Occupations* (European Union, 2024a), la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018) y los marcos de competencias de *DigiComp* (European Union, 2023), *ResearchComp* (European Union, 2024b), entre otros, a nivel europeo, y también en la investigación (European Research Council, 2023).

Referencias bibliográficas

AIDIPE (2024). RT - 7. Inteligencia Artificial, Educación y Sociedad (AIES). https://aidipe.org/index.php?pagina=redes&id_red=7

Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. 2018/C 189/01. Diario Oficial de la Unión Europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

European Research Council (2023). Foresight: Use and impact of Artificial Intelligence in the scientific process. https://erc.europa.eu/sites/default/files/2023-12/AI_in_science.pdf

European Union (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756

European Union (2023). *DigCompEdu.* https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

European Union (2024a). European Skills/Competences, Qualifications and Occupations. https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill_main

European Union (2024b). *ResearchComp*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en

Creswell, J. W. & Creswell, J.D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.). Sage.

Ng, D. T. K. et al. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies 28,* 8445–8501. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11491-w

Prendes-Espinosa, M. P. (2023). La revolución de la Inteligencia Artificial en tiempos de negacionismo tecnológico. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, *Sección Especial* (15), 1–15. https://doi.org/10.6018/riite.594461

Uso de herramientas IA la intervención socioeducativa

Eva María Olmedo-Moreno [1]
Fátima Zahra Rakdani Arif Billah [1]
Sara Arenas Carranza [1]
Olga Hortas Aliaga [1]
[1] *Universidad de Granada*
emolmedo@ugr.es

Introducción

La aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación y la intervención socioeducativa representa un campo de gran potencial para transformar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para abordar algunos de los desafíos más importantes en el ámbito educativo (acceso igualitario a contenidos, avanzar en las fronteras idiomáticas, digitalización). El desarrollo de aplicaciones con IA está procurando un avance en estos elementos que usualmente se reconocen como barreras que limitan la inclusión educativa y la eficacia escolar en poblaciones con alto riesgo de exclusión social. Lo que supone estar alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, y más concretamente en la meta 4.1 "De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos". Y la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social y la Intervención en Zonas Desfavorecidas (ERACIS, en adelante) (2023). Por tanto, desde un enfoque centrado en el ser humano, la IA es una oportunidad para beneficiar a todos equitativamente, promoviendo la inclusión y la equidad.

En el ámbito específico de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la educación, estas pueden variar desde facilitar la construcción de situaciones de aprendizaje hasta proporcionar tutorías personalizadas, el diseño de programas de estudios individualizados y la realización de evaluaciones acordes con las trayectorias individuales de aprendizaje. La IA también puede ayudar en la recopilación y análisis de datos para una toma de decisiones educativas más informada, en el ámbito de la orientación académica y laboral. Además, con el desarrollo que tenemos actualmente de la IA Generativa, ya se puede obtener evidencias útiles para prevenir el abandono escolar mediante la predicción de riesgos y la propuesta de soluciones tempranas.

Desde estas aplicaciones, la combinación de IA Generativa en los procesos de intervención socioeducativa, podría amplificar los esfuerzos de los/as profesionales del ámbito educativo, permitiendo una mayor personalización y eficiencia en la atención a las necesidades de los grupos vulnerables, así como una mejor comprensión y análisis de los desafíos a los que se enfrentan estas poblaciones.

Como se indica en el Informe de Seguimiento de la Educación Mundial de la UNESCO (2023), "estas nuevas herramientas pueden ser invaluables para brindar apoyo personalizado a los estudiantes, especialmente aquellos que viven en áreas remotas, pero también existen desafíos que pueden agrandar las brechas digitales y la exclusión de poblaciones por no tener acceso a la tecnología". Por lo que la misma organización publicó el pasado año la primera Guía sobre la IA generativa en educación e investigación, diseñada para abordar las interrupciones causadas por estas tecnologías (UNESCO, 2023, p. 5)". Las acciones educativas y formativas pueden adoptar distintos formatos, pero todas ellas requieren de la articulación de planes estratégicos que las vertebran. La Ley de Inteligencia Artificial en la Unión Europea (UE), pretende garantizar que los sistemas de IA comercializados y utilizados en el mercado europeo sean seguros y respeten los derechos fundamentales y los valores de la UE (UE, 2023).

Entramos en una época de fronteras porosas entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial, donde se puede alcanzar la "Educación de Precisión" (Olmedo-Moreno, et al, 2024), que no es más que abordar el desafío de la personalización, donde se invierte poco tiempo en los detalles, no por ser irrelevantes sino porque esta es la función de la IA, y más tiempo en las actividades humanas importantes, como la creatividad, el descubrimiento, el pensamiento crítico y reflexivo.

El reto está en la transformación de las estrategias de aprendizaje diseñando planes de intervención que consideren la formación de educadores, orientadores y tutores y el desarrollo integral en estos menores, empleando herramientas y contextos formativos y de aprendizaje actualizados con el uso de la IA Generativa.

Método

En este trabajo nos centramos en la IA Generativa como apoyo a lo que hemos denominado "experiencias de aprendizaje personalizadas". Estas experiencias se han centrado en microtalleres dirigidos a estudiantes de la ESA, de la zona norte de Granada incluida en la estrategia ERACIS. En estos microtalleres (ver Imagen 1) se ha construido una experiencia de aprendizaje en base a un contenido de una de las materias curriculares cuyo desarrollo se ha facilitado con la inclusión de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), vinculadas al idioma y el reajuste de contenido para hacerlo culturalmente receptivos. Concretamente se han empleado las aplicaciones de acceso libre, los cuales están asumiendo un protagonismo relevante en educación, en especial, ChatGPT (Sánchez-Santamaría y Olmedo-Moreno, 2023):

- ChatGPT, que permite generar textos coherentes y creativos a partir de un "promt".
- ElevenLabs, para convertir texto en audio.
- Craiyon, para crear imágenes.
- Slidesgo, que es un catálogo de plantillas que te permiten crear presentaciones atractivas e interactivas.
- Picsart, para crear collages y diseños profesionales.
- Dictation, para escribir mensajes y textos utilizando la voz.
- QuillBot, que parafrasea tus textos para que tengan las mejores palabras.
- DALL-E 2, para crear imágenes y arte realista a partir de una descripción.
- HeyGen, para crear vídeos a partir de textos con avatares y voces generados por IA.
-

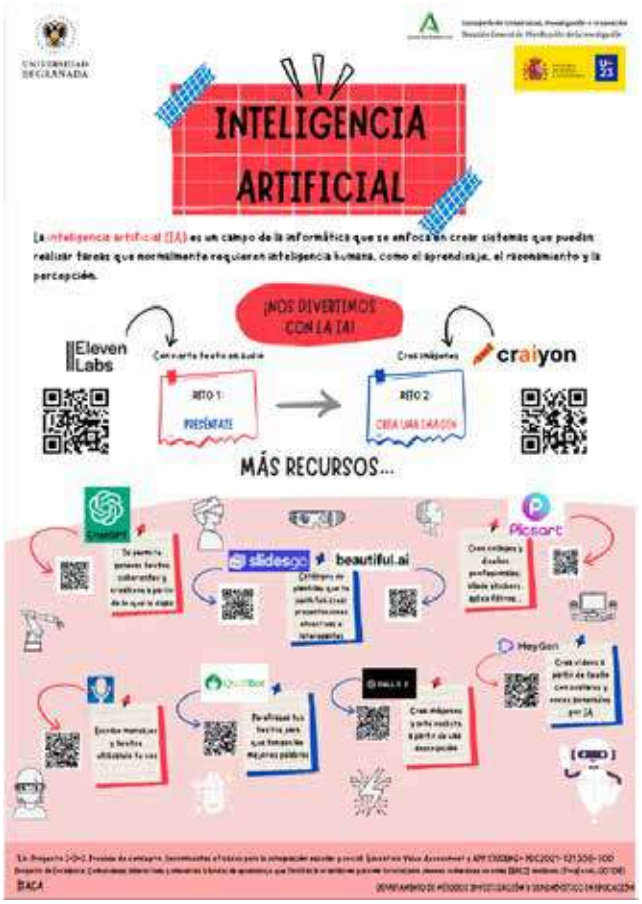


Imagen 1

Poster informativo de la actividad de microtaller

Resultados

Como resultados obtenemos que los menores asistentes a los microtalleres sobre "experiencias de aprendizaje con IA" han obtenido un conocimiento claro sobre el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA). Se le ha mostrado la necesidad de conocer la dinámica del denominado *prompt*. Ya que sobre este analizará lo escrito y generará un contenido. Por lo que es esencial que el menor entienda que debe de darle toda la información de lo que quiere y de la forma en la que lo quiere. Avanzando en este conocimiento se han realizado ejemplos con una palabra, varias e incluso una frase, hasta llegar a combinar con contenidos de texto. Por último, la importancia de incluir un contexto y una audiencia en el *prompt* para visualizar resultados válidos y más ajustados a las expectativas soportadas.

En este ejercicio de entrenamiento con los *prompts* se han desarrollado una serie de habilidades importantes. Entre ellas se incluyen la capacidad de formular preguntas y comandos de manera efectiva para obtener respuestas o resultados deseados. Esto implica pensar de manera crítica sobre lo que necesitan saber o lograr y cómo expresarlo claramente. Además, el proceso de crear *prompts* adecuados puede fomentar la creatividad y la capacidad de adaptar el lenguaje y el estilo de comunicación según el contexto.

Por otro lado, con el uso de las Apps indicadas en el poster (ver imagen 1) también se desarrollan habilidades como la atención, el desarrollo de representaciones icónicas y espaciales, y la capacidad para realizar multitarea, que implica procesar y almacenar información simultáneamente. Además, de potenciar habilidades organizativas para resolver tareas simultáneas.

En resumen, el uso de *prompts* y la interacción con tecnologías digitales (IA) han enriquecido el desarrollo cognitivo y comunicacional de los menores, preparándolos mejor para los retos socioeducativos actuales y futuros.

Discusión y conclusiones

La era digital ha transformado el panorama educativo, introduciendo herramientas de IA que prometen revolucionar la manera en que enseñamos y aprendemos. La IA permite una educación más personalizada, adaptando el contenido a las necesidades y ritmos individuales. Diversas investigaciones indican que sistemas como los tutores inteligentes sirven de base para el enfoque personalizado de aprendizaje, que es crucial para adolescentes en exclusión social, quienes a menudo se enfrentan a barreras en entornos educativos tradicionales.

Ejemplos reales de la implementación exitosa de la IA en la educación personalizada, tenemos al proyecto "Squirrel AI Learning", una plataforma de aprendizaje adaptativo en China que proporciona una educación inteligente y personalizada centrada en el alumno. Aplica tecnología de inteligencia artificial en el proceso educativo de enseñanza, aprendizaje, evaluación, pruebas y formación. De otro modo, "Century Tech" combina la neurociencia con la IA para proporcionar rutas de aprendizaje personalizadas que se adaptan constantemente a las respuestas y el progreso del estudiante. La plataforma ofrece análisis en tiempo real para docentes, lo que les permite identificar áreas donde los estudiantes pueden necesitar apoyo adicional. Otro ejemplo, es "Aleks" desarrollado por McGraw Hill, que es un sistema de aprendizaje adaptativo que utiliza IA para proporcionar instrucción y práctica personalizada en matemáticas, química, estadísticas y más. La herramienta evalúa constantemente el conocimiento del estudiante con una serie de algorítmicas, con lo que obtiene una imagen precisa del conocimiento de este sobre sus conocimientos, lo que domina y lo que no, lo que le es más importante y lo que menos interés le sugiere, para ofrecer una experiencia de aprendizaje totalmente efectiva.

Impacto y transferencia

Estas herramientas representan solo una muestra de cómo la IA se está utilizando para transformar el aprendizaje y la enseñanza, ofreciendo experiencias educativas más personalizadas y adaptativas que pueden ser particularmente valiosas para estudiantes en riesgo de exclusión social. Integrar la IA en los currículos escolares presenta desafíos, incluyendo la necesidad de infraestructura tecnológica adecuada y la formación de docentes en nuevas herramientas. La resistencia al cambio y la preocupación por la deshumanización del aprendizaje son barreras adicionales que deben abordarse (Hopfenbeck, 2023).

Referencias bibliográficas

Hopfenbeck, TN, Zhang Z, Sun SZ, Robertson, P. and McGrane, JA (2023) Challenges and opportunities for classroombased formative assessment and AI: a perspective article. Front. Educ. 8:1270700. doi: 10.3389/feduc.2023.1270700

Challenges and opportunities for classroombased formative assessment and AI: a perspective article.

Olmedo-Moreno, Eva María; Carmona-Rodriguez, Carmen y Tierno-García, Juana M. (2024). Inteligencia artificial (IA), educación y sociedad. *Aula Magna 2.0* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/14630

Sánchez-Santamaría, J., & Olmedo-Moreno, E. (2023). El despertar de la inteligencia artificial: implicaciones para la competencia investigadora en educación. *Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, 1-14. [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/13719

UE (2023). *Ley de inteligencia artificial: el Consejo y el Parlamento llegan a un acuerdo sobre las primeras normas del mundo para la IA*. Presidencia Española. Comisión Europea. 9 de diciembre de 2023. https://spanish-presidency.consilium.europa.eu/es/noticias/consejo-parlamento-acuerdo-primeras-normas-mundiales-inteligencia-artificial/

UNESCO (2023). Education in the age of artificial intelligence. *The UNESCO Courier*, 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387029_eng

Incorporación de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La visión del alumnado

Agustín Rodríguez-Esteban [1]
Alba González Moreira [1]
Javier Vidal García[1]
Ana Cristina Blasco Serrano [2]
[1] *Universidad de León, España*
[2] *Universidad de Zaragoza, España*
arode@unileon.es

Introducción

La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior representa un cambio paradigmático en la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje. La IA se presenta como una herramienta poderosa capaz de personalizar la experiencia educativa, optimizar la gestión del conocimiento y potenciar las habilidades analíticas y críticas de los estudiantes (García-Peñalvo et al., 2024). Así, en el Consenso de Beijing (UNESCO, 2019) sobre Inteligencia Artificial y Educación (2015), ya se puso en evidencia la necesidad de integrar estas herramientas en el ámbito educativo como vía para conseguir un modelo más abierto y equitativo. Se observa esta integración en áreas como la ingeniería y la medicina (Bertossi et al., 2024; Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024). Respecto a los futuros profesionales de la educación, estos deben no solo adaptarse a las innovaciones tecnológicas (Mena-Guacas et al., 2024), sino también aprender a utilizarlas de manera ética y efectiva para mejorar los procesos educativos (Camacho Holgado et al., 2024). En este sentido, Ayuso del-Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022), evaluaron las percepciones de los profesores en formación sobre el uso de IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciando que estos consideraban beneficios como el aumento de la motivación, el desarrollo de habilidades para resolver problemas y la promoción de la creatividad, contribuyendo así a un aprendizaje significativo y enriquecedor.

Continuando esta línea, el **objetivo** de la presente comunicación es describir las percepciones de los estudiantes universitarios de titulaciones vinculadas a la educación sobre el empleo de herramientas de IA en tareas académicas.

Método

Desde las áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de distintas universidades españolas se están iniciando diferentes experiencias para favorecer la utilización crítica y constructiva de esta herramienta por parte de los estudiantes. Se presentan, en este sentido, dos iniciativas enmarcadas en las facultades de educación de las universidades de Zaragoza y León.

En el contexto de la asignatura “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” de 1º de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, se trabaja y analiza la introducción de la IA en los procesos de enseñanza/aprendizaje. 242 estudiantes participan en este estudio. El objetivo de la experiencia es utilizar la IA como medio para facilitar los procesos de enseñanza desde una perspectiva ética y crítica.

La experiencia consiste en realizar una actividad didáctica utilizando la IA, tras la cual se les realizará un cuestionario con preguntas vinculadas, entre otros aspectos, al uso, utilidad, aportación como docente, utilización ética en los niveles de primaria y secundaria o contribución en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Los docentes del grupo EVORI del Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía de la Universidad de León decidieron, a comienzos del curso 2023-24, incorporar esta línea de trabajo en asignaturas pertenecientes a las titulaciones ofertadas en la facultad de educación de la ULE: grados de Educación Infantil, Primaria, Social, y másteres de Educación Secundaria y de Orientación. Tras una presentación, en cada asignatura, de las ventajas y riesgos de la utilización de la IA en los procesos de enseñanza/aprendizaje, cada docente selecciona, y realiza una breve presentación, de alguna/s IA útil para los trabajos o actividades a desarrollar en su asignatura. Algunas de las IA presentadas han sido Chat GPT, Chat Pdf, Whybot, ResearchRabbit o Humata.

Los estudiantes, cuando realizan alguna actividad con estas (u otras que ellos consideren) herramientas de IA, deben cumplimentar un cuestionario online a través del cual se les guía en la reflexión sobre su uso identificando, entre otras variables, sus ventajas y desventajas, la calidad de los resultados finales o la eficiencia de su uso.

Resultados

Se prevé que los docentes de la Universidad de Zaragoza dispongan de los resultados de su encuesta hacia el mes de abril de 2024.

A continuación, se presenta una síntesis de los principales resultados de la encuesta realizada por los docentes del grupo ÉVORI (Universidad de León) relativa a las asignaturas del 1º cuatrimestre del curso 2023/2024.

Se obtuvieron un total de 460 respuestas con la siguiente distribución por asignaturas de Grado y Máster: Innovación Docente e iniciación a la Investigación Educativa: 342 respuestas; Observación sistemática y análisis de contextos: 13 respuestas; Orientación educativa y acción tutorial: 11 respuestas; Tutoría y orientación: 94 respuestas.

Las herramientas de IA más utilizadas fueron Chat GPT y Chat Pdf; en menor medida se utilizaron otras como Humata, Whybot o Researchrabbit.

Respecto a su utilidad, un 29,6% de los estudiantes consideraron muy útil el uso de la herramienta en la elaboración de la tarea en cuestión. En el otro extremo, casi un 13,0% la consideraron escasamente útil o muy poco útil. Casi un 85% del total señalaron que su uso fue fácil o muy fácil. Cabe destacar que, cuando se les pregunta por la inversión en tiempo respecto a un 'método tradicional', un 22,2% señala que invirtieron el mismo tiempo y 12,8% de los estudiantes manifiestan haber empleado más tiempo o mucho más tiempo. Respecto al producto final obtenido, casi uno de cada cuatro estudiantes señala que la utilización de la IA no ha mejorado la calidad de los resultados de la tarea. Un 29,1% expresaron que se había producido una mejora significativa en los resultados.

Se les preguntó que, en formato de respuesta abierta, expresaran alguna ventaja y desventaja de la utilización de la herramienta. Respecto a las ventajas, el análisis de contenido realizado sobre las respuestas indica que los estudiantes destacan la capacidad de la IA para realizar resúmenes precisos de artículos, captando matices difíciles de observar. Además, las herramientas generan ideas iniciales, agilizando la reflexión sobre los temas y evitando pérdidas de tiempo. Facilitan, además, la redacción rápida, agrupando ideas principales y ofreciendo un punto de partida para proyectos académicos.

> "*Genera contenido de manera rápida y eficiente además es muy consistente*." (Id 225).
>
> "*Me gusta mucho porque facilita en gran medida el punto de partida o punto inicial de un trabajo, no partimos de cero*." (Id 208).

Respecto a las desventajas, algunos estudiantes expresaron preocupaciones acerca de la calidad de la información generada por la herramienta, señalando su falta de claridad, repetitividad y poca fiabilidad, lo que puede suponer errores en las tareas.

> "*Si no realizas preguntas muy concretas no te da lo que realmente buscas*" (Id 294).

A pesar de reconocer la utilidad potencial de la IA, tal y como revela el dato de que el 84.1% de los estudiantes recomendaría el uso de la herramienta para la realización de la tarea, algunos optan por no utilizarla debido al desconocimiento o la consideran solo necesaria en circunstancias específicas.

Discusión y conclusiones

Los datos preliminares presentados sugieren una recepción mixta de la IA por parte de los estudiantes universitarios. Si bien una proporción significativa valora la utilidad de la IA en la elaboración de tareas académicas, destacando su capacidad para agilizar el proceso creativo y mejorar la calidad de los trabajos, también se percibe una preocupación legítima sobre la calidad y fiabilidad de la información generada por estas herramientas. Lo cierto, es que la irrupción de la IA en la educación superior ha desencadenado una serie de debates críticos sobre su integración y el futuro

del aprendizaje. García-Peñalvo et al. (2024) indican que estamos ante una "nueva realidad" educativa, donde la IA no solo soporta, sino que también desafía los métodos tradicionales de enseñanza. Este fenómeno, lejos de ser una moda pasajera, es un movimiento inexorable hacia una pedagogía más adaptativa y personalizada (Bertossi et al., 2024; García-Peñalvo, 2024; García-Peñalvo et al., 2024; Mena-Guacas et al., 2024). El trabajo de Mena-Guacas et al. (2024) sugiere, además, que mientras los futuros educadores necesitan estar bien formados en la IA, también deben ser críticos de sus limitaciones y potenciales impactos negativos. Las universidades están llamadas a ser espacios donde no solo se enseña a utilizar la IA, sino también a comprenderla y cuestionarla, fomentando un enfoque holístico que considera tanto el potencial de la IA como las responsabilidades que conlleva su uso.

En conclusión, la IA emerge como una valiosa herramienta que optimiza el proceso académico al ahorrar tiempo, proporcionar respuestas precisas, generar ideas innovadoras y mejorar la calidad del trabajo. Si bien es cierto que estas herramientas pueden transformar la metodología docente y la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos, resulta importante mantener como prioridad la consecución de un aprendizaje de calidad y por ello es necesario que los docentes diseñen entornos de enseñanza-aprendizaje que contemplen la incorporación de la IA, a la vez que ayuden a los estudiantes a comprender sus limitaciones y posibles sesgos, favoreciendo un uso crítico y responsable de la misma (Holmes et al., 2023).

Impacto y transferencia

Los hallazgos presentados promueven un diálogo constructivo entre educadores, diseñadores de currículo y desarrolladores de tecnología educativa, fomentando el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren la IA de manera ética y efectiva a la vez que se estimula a otras instituciones a experimentar y reflexionar sobre el uso de la IA, ampliando el impacto de la tecnología en la educación universitaria.

Referencias bibliográficas

Ayuso del-Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(*2), 347-362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Bertossi, V. I., Romero, L., y Gutiérrez, M. M. (2024). Sistemas recomendadores para el desarrollo de objetos de aprendizaje para educación en ingenierías: una revisión sistemática. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (77), 1-35. http://dx.doi.org/10.6018/red.572291

Bolaño-García, M., y Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39, 51-63. https://doi.org/10.30944/20117582.2365

Camacho Holgado, A. M., Rovirosa, A. R., y Tercero Cotillas, R. (2024). La inteligencia artificial proceso de innovación y creatividad en los centros educativos. *Supervisión 21*, (71), 1-39. https://doi.org/10.52149/Sp21

García-Peñalvo, F. J. (2024, enero 23-25). "Inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una perspectiva de 360°" [Conferencia]. Artificial Intelligence in Education Summit, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México. https://doi.org/10.5281/zenodo.10499827

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *27*(1), 9-39. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023) Artificial intelligence in education. In: *Data ethics: building trust : how digital technologies can serve humanity*. (pp. 621-653). Globethics Publications. https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068

Mena-Guacas, A. F., Vázquez-Cano, E., Fernández-Márquez, E., y López-Meneses, E. (2024). La inteligencia artificial y su producción científica en el campo de la educación. *Formación Universitaria, 17*(1), 155-164. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000100155

UNESCO (2019). *Consenso de Beijing. Sobre la inteligencia artificial y la educación*. UNESCO. https://bit.ly/3ik0Fel

Inteligencia Artificial e impacto en el profesorado – Competencia digital docente

Mar Camacho Martí [1]
Juana-María Tierno-García [1]
[1] *Universitat Rovira i Virgili, España*
juanamaria.tierno@urv.cat

Introducción

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación ha sido un tema de creciente interés en los últimos años. Prueba inequívoca de ello es el incremento de artículos que, a modo de ensayo, debaten sobre los beneficios potenciales de la incorporación de la IA (estrategias, herramientas, dispositivos) en los entornos de trabajo educativo, así como de las posibles preocupaciones éticas (Tuomi, 2018; Vincent-Lancrin & Van der Vlies, 2020).

Más recientemente, la literatura se basa en cuestiones más concretas, pero aún existen pocos estudios que vayan más allá de vislumbrar el potencial de la IA para transformar significativamente las experiencias de aprendizaje y las prácticas docentes en escuelas e institutos. En este sentido, cada vez son más necesarias experiencias que demuestren con evidencias cómo esas potencialidades no son sólo teóricas, sino que pueden constituir un revulsivo real para la transformación y la mejora educativas (Comisión Europea, 2022; CIDAI, 2023; Generalitat de Catalunya, 2024).

Actualmente, según un estudio realizado por Empantallados y GAD3 sobre el impacto de la Inteligencia Artificial en la educación en España (https://empantallados.com/ia/):

> *El 73% de los profesores afirma haber utilizado herramientas de IA en alguna ocasión, siendo más común entre los menores de 40 años. Principalmente, para generar nuevas ideas para clases (64%) y para complementar contenidos de materias (50%).*

Este es el foco de esta comunicación: contribuir a mejorar el impacto de la IA en las prácticas de los y las profesionales de la educación, proporcionando conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan la utilización de esta herramienta de manera positiva y eficaz en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria. Se enmarca dentro del proyecto AI SKILLS LAB[55], que consiste en la creación de "un laboratorio de habilidades en inteligencia artificial para la transformación digital de los centros educativos a través de la competencia digital docente".

Método

Este proyecto se inició el 12 de septiembre de 2023 (Kick Off) y tiene prevista su jornada de clausura el 14 de marzo de 2024. Como puede observarse, se trata de un proyecto que concentra un trabajo intensivo en aproximadamente 2/3 del curso escolar 2023-24 (se certifican 70 horas de formación, lo que permite acreditar un nivel B2 de "Competencia digital docente") . Aunque el desarrollo del proyecto se concentra prácticamente en un semestre, en este período se han producido novedades y avances en el campo de la IA, que se han ido incorporando al mismo. Sus líneas maestras son:

Formación y asesoría:

- 8 módulos de formación, que combinan sesiones presenciales, virtuales, talleres y masterclass.

Equipo de trabajo:

- 11 centros de educación infantil y primaria o de educación secundaria (que involucran directamente a 280 docentes de diferentes etapas educativas no universitarias). Son centros de titularidad pública, algunos de ellos de mucha complejidad.
- 10 profesionales que realizan funciones de asesoría.
- 7 profesionales que ejercen el rol de "enlaces de centro".
- 8 ponentes de reconocido prestigio internacional (masterclass)

55 AI SKILLS LAB. EDU128/23/000200. Subvencions del Departament d'Educació per a l'Impuls digital a l'educació en el marc del component 19. Pla de Recuperació, Transformació i Resiliència (PRTR), Unió Europea - Next Generation EU. Gestión: Fundació Universitat Rovira i Virgili. IP: Mar Camacho Martí (Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili)

- 3 personas de apoyo administrativo.
- 1 inspectora de educación.
- 1 experto en IA.
- 1 especialista en investigación educativa.

Objetivos:

- Comprender la importancia y el potencial de la IA en la educación.
- Adquirir estrategias para la integración efectiva de la IA en la práctica docente e incorporarlas al aula y al centro educativo.

Acciones concretas a implementar:

- Familiarización de los y las participantes con las herramientas de IA.
- Identificación de los desafíos y las oportunidades de la IA en el aula.
- Experimentación con herramientas de IA para el aprendizaje automático y procesamiento de lenguaje natural.
- Generación de recursos educativos con IA.
- Evaluación de los recursos y las herramientas disponibles para la incorporación de la IA.
- Diseño de actividades de aprendizaje en que se utiliza la IA para potenciar el aprendizaje del estudiantado.

Resultados

Los principales resultados obtenidos o esperados, teniendo en cuenta que el proyecto aún está en curso, se han agrupado en torno a los siguientes ejes:

1. Creación de un laboratorio en los centros educativos para trabajar habilidades avanzadas en IA. En cada centro se genera un "*toolkit*" de herramientas IA, adaptado a sus intereses y necesidades.
2. Compromiso de los centros (consejo escolar, claustro, equipos directivos, administración educativa e inspección) participantes en el proyecto (no a título individual por parte sólo de algunas personas) e implementación de una línea de trabajo vinculada a la Inteligencia artificial en el proyecto educativo de cada centro.
3. Integración de herramientas y tecnologías basada en IA en los centros: licencias (ChatGPTPlus, Magic School y Midjourney) y ordenador de última generación. Se generan un total de 280 portfolios.
4. Creación de una red de colaboración intensa entre el equipo de investigación EDIT (Educational Transformation, Leadership and Sustainability)-URV y los centros participantes en el proyecto con el fin de compartir -desde la investigación educativa- sinergias, avanzar en el desarrollo e implementación de propuestas innovadoras y significativas relacionadas con el uso de la IA en el ámbito educativo.
5. Valorización y difusión de los resultados del proyecto mediante publicaciones científicas, asistencia a congresos internacionales y encuentros con responsables de políticas educativas públicas.

Estos primeros resultados también apuntan a líneas futuras de investigación, vinculadas al uso de IA y el rol del docente:

- Personalización del aprendizaje: Mayor ajuste a los intereses y motivaciones de los y las estudiantes. Adaptaciones individuales de los materiales educativos. Diseño de diferentes itinerarios de aprendizaje. Atención a la equidad en el acceso a la tecnología para evitar brechas digitales.
- Asistencia en la evaluación: Provisión de feedback en el contexto de la evaluación formativa. Identificación de áreas problemáticas.
- Tutoría virtual: Disponibilidad de recursos adicionales y explicaciones personalizadas.
- Desarrollo de habilidades Digitales: Familiaridad con tecnologías avanzadas. Empoderamiento docente para utilizar herramientas IA de manera eficiente y ética. Apoyo del docente al estudiantado para el uso adecuado de las herramientas IA.

- Automatización de tareas administrativas: Reducción en el tiempo dedicado a la gestión de tareas no pedagógicas. Generación de informes, seguimiento del progreso académico del alumnado.
- Creación de actividades de aula y situaciones de aprendizaje: la IA como asistente del docente en el diseño, implementación y evaluación de actividades personalizadas a distintos contextos y necesidades educativas.

Discusión y Conclusiones

Los resultados sugieren que la integración de la IA en la docencia en Educación Infantil, Primaria y Secundaria requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. Necesita, además, de recursos materiales, de formación específica adaptada a las necesidades de cada centro educativo y sus profesionales. Esta inversión sólo se optimiza si se consigue la transferencia efectiva al aula y se logra crear un clima que evite los posicionamientos extremos: desde el rechazo sistemático al entusiasmo acrítico.

Sin ánimo de exhaustividad, hemos recogido algunas ideas que consideramos centrales en la reflexión acerca de cómo integrar la IA en la actividad docente:

- Las herramientas de IA no deberían interpretarse como sustitutivas de la acción docente sino como complementarias de la misma. Habría que incorporar su potencial educativo, evitando riesgos y malas prácticas.
- El o la docente ha de decidir, en cada caso, si la incorporación de las herramientas de IA se hace como instrumento, como metodología de trabajo o como fuente de información (y debe comunicarlo claramente al estudiantado).
- Las herramientas de IA pueden ser una fuente para la evaluación, siempre y cuando el énfasis se desplace desde el producto al proceso.
- No se deben obviar las cuestiones éticas y sociales que conlleva la utilización responsable de la IA en la profesión docente.

Impacto y Transferencia

La formación inicial y continua de los profesores y las profesoras se revela como un factor crítico para maximizar los beneficios de la IA. Para que pueda producirse impacto, se han de promocionar programas de formación robustos, que permitan movilizar las habilidades necesarias para integrar efectivamente la tecnología en las prácticas pedagógicas en el aula, en el centro y en el entorno.

Finalmente, se destacan los siguientes puntos fuertes del proyecto: el compromiso de los centros educativos (a nivel de aula y de centro), acompañamiento de la inspección, las conexiones con el ecosistema (las empresas del sector, las entidades, las asociaciones, la creación de redes), la obtención de evidencias y las reflexiones pedagógicas y de transformación.

Referencias bibliográficas

CIDAI (2023). *Llibre blanc sobre la Intel·ligència Artificial aplicada a l'Educació i la Llengua [Libro blanco sobre la Inteligencia Artificial aplicada a la Educación y la Lengua]*. Centre of Innovation for Data Tech and Artificial Intelligence (CIDAI). https://cdn.eurecat.org//PDF/CIDAI/Llibre-blanc-Educacio-i-Llengua.pdf

Comisión Europea (2022). *Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2766/898

Generalitat de Catalunya (2024). *Intel·ligència artificial en l'educació. Orientacions i recomanacions per al seu* ús *als centres [Inteligencia artificial en la educación. Orientaciones y recomendaciones para su uso en los centros]* https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/intelligencia-artificial-educacio/ia-educacio.pdf

Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching and education: Policies for the future*. Publications Office of the European Union. https://doi:10.2760/12297

Vincent-Lancrin, S. & Van der Vlies, R. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD Education Working Papers*. https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en

Uso de procedimientos de inteligencia artificial en revistas científicas

Eva María Espiñeira Bellón [1]
Jesús Miguel Muñoz Cantero [1]
Ana María Porto Castro [2]
María Josefa Mosteiro García [2]
[1] *Universidade da Coruña, España*
[2] *Universidade de Santiago de Compostela, España*
eva.espineira@udc.es

Introducción

Las investigaciones publicadas generan un conocimiento que son la base de otros tipos de estudios y generalmente los/las autores/as acceden a revistas especializadas para ello, que suelen ser, junto con las plataformas de gestión del conocimiento, redes sociales, blogs, etc. las encargadas de difundir el conocimiento científico que se genera.

Sin embargo, esta generación de conocimiento no está exenta de malas praxis que en muchos casos se concretan en acciones de plagio, conductas poco éticas que se producen en los procesos de investigación, las cuales son difíciles de detectar pues forman parte de las conductas intrínsecas de los/las autores/as y suelen calificarse como poco éticas (Hirsch, 2012).

Muchas de estas acciones se justifican con hechos relacionados con la promoción de la carrera investigadora que parece priorizar la cantidad sobre la calidad, lo que provoca otros efectos como la compraventa de artículos o la proliferación de revistas con mínimos criterios éticos (Abad-García, 2019) lo cual acarrea un peligro para la integridad científica (García-Puente, 2019), que en ocasiones se manifiesta redactando artículos usando procedimientos de inteligencia artificial (IA).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) destaca que "ha habido un aumento en las publicaciones relacionadas con el reconocimiento de patrones y el aprendizaje automático en los últimos cinco años, las cuales se han duplicado aproximadamente desde 2015" (p. 38), aunque solo el 1,4% abordan temas relacionados con ética, desafíos y riesgos (Zawacki-Richter et al., 2019).

El objetivo de esta comunicación se centra en evaluar la incidencia de la IA en la remisión de artículos a las revistas científicas e identificar las medidas que se deberían poner en marcha para su detección.

Método

En la investigación planteada, se asume la complementariedad metodológica (Teddlie, & Tashkkori, 2009) empleando un enfoque de metodología mixta.

Población y muestra

La población objeto de estudio está formada por 1626 revistas indexadas en SJR/JCR de España, Iberoamérica, Portugal y Brasil, de la cual han participado 361 revistas, lo que supone el 22,20% de las revistas seleccionadas.

Instrumento y recogida de información

En el cuestionario empleado, a lo largo del primer trimestre de 2023, se formula una pregunta de carácter abierto referente al uso de procedimientos de IA en la remisión de artículos a revistas científicas. Se realizó un análisis de contenido partiendo de estudios similares (Reyes, 2009) y una revisión por tres expertos/as especialistas en temas de plagio e integridad académica con una amplia trayectoria en investigación, con el objetivo de verificar sus condiciones de uso.

Análisis de datos

Se ha realizado un análisis cuantitativo, de tipo descriptivo, basado en la cuantificación de las frecuencias y porcentajes de respuesta, utilizando el programa IBM SPSS Statistics 29 y un análisis cualitativo, de carácter inductivo (Miles et al., 2014) tratando de llegar a la construcción de proposiciones teóricas a partir de datos brutos, generando categorías de análisis mediante codificación descriptiva (Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2009), con el programa Atlas.ti 22.

Resultados

Las respuestas dadas a la pregunta ¿Han sospechado en su revista de algún caso de manuscrito remitido que haya sido elaborado mediante algún modelo de lenguaje generativo basado en procesos de IA (como por ejemplo ChatGPT)? muestran que en un 76,6% de los casos las revistas no tienen sospechas; no obstante, es necesario señalar que un 19,4% indican que lo desconocen y tan solo un 4% señalan que tienen conocimiento de ello, como se refleja en la tabla 1.

Tabla 1

Sospecha de manuscritos elaborados mediante procesos de IA

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	15	4,0%
No	285	76,6%
Lo desconozco	72	19,4%
Total	372	100%

Los datos de carácter cualitativo procedentes de las respuestas dadas a la pregunta anteriormente mencionada, han permitido identificar medidas que para los/las responsables de las revistas se deben tener en cuenta en el desempeño de un funcionamiento íntegro de las revistas y dentro de esta categoría la subcategoría "Inteligencia artificial" que se ha desglosado en tres códigos: "Detección" (recoge testimonios sobre la preocupación de la detección de propuestas realizadas con IA); "Políticas uso" (aborda aspectos sobre la necesidad del reglamento de uso de la IA en las creaciones académicas); y "Dificultad detección" (mediante la cual se manifiesta la preocupación por la dificultad que tiene la detección de conductas impropias mediante el uso de la IA).

Entre los testimonios que han permitido establecer el desglose anteriormente comentado, uno de los aspectos en los que concuerdan las personas informantes es que la IA llegó para cambiar la forma en que se valoran los artículos presentados en las revistas:

> El plagio era grave, pero la IA puede ser el final del actual sistema de publicaciones científicas como lo conocemos [334:2 Ciencias Sociales y Jurídicas].

El principal problema al que hacen referencia es la propia dificultad de detección con la que se encuentran los equipos editoriales para valorar la veracidad y fiabilidad de las propuestas que reciben:

> Con la IA es muy probable que el peligro de manuscritos que no son del autor/a se incremente y sea difícil su detección. Los programas deben avanzar en esta dirección [288:4 Ingeniería y Arquitectura].

Las revistas que han podido detectarlo, indican que se ha debido a aspectos como mezclar idiomas diferentes, la falta de conexión en algunas frases, no cumplimentar la documentación ética requerida o que haya sido un sistema antiplagio el que lo haya detectado:

> En enero de 2023 se recibieron dos manuscritos de la zona Asia-Oceanía, en idioma inglés, pero en uno venían partes breves en español que no deberían estar ahí. Otro presentaba en inglés una redacción que no mostraba conexión entre los párrafos. Ambos tenían dos autores, pero solo uno o ninguno presentaba número ORCID. La carta ética solo venía firmada por un autor. Se rechazaron [159:6 Ciencias].
>
> Incoherencias en la lógica argumental. Planteamientos infrecuentes. Obligamos a decir cómo se ha utilizado la IA y para qué apartados [242:6 Ciencias Sociales y Jurídicas].
>
> Uno de nuestros revisores informó que había introducido parte del artículo en la aplicación AI Text Classifier

de OpenAI; posteriormente a esto se revisó todo el artículo para informar a los autores y así en la respuesta a los comentarios por los revisores realizaran los cambios pertinentes y no usaron estas herramientas para la redacción. Actualmente trabajamos en las políticas de la revista sobre IA [385:1 Ciencias de la Salud].

Entre los procedimientos de IA empleados señalan el Chat GPT, indicando que cuando se utiliza, resulta muy compleja su identificación; por ello se centran en la necesidad de los programas de detección mejoren en este aspecto:

> Con el surgimiento de la IA, va a ser casi imposible, al menos de momento, detectar el plagio. Aunque hay ya programas que supuestamente detectan los textos creados con IA, no funcionan bien. Si se copia un texto literalmente, y se pide a ChatGPT, por ejemplo, que lo reformule con otras palabras, y luego el texto reformulado se pasa por un programa que supuestamente detecta si ha sido creado por IA, no lo detecta (ya he hecho la prueba). Así las cosas, será muy difícil detectar el plagio. Habría que fomentar la mejora de los programas que detecten si un texto se ha creado con IA, pero creo que será casi imposible detectarlo con garantías [46:3_Artes y Humanidades].

En este sentido, abogan por su utilización como soporte de la redacción lo que requerirá una mayor revisión de los escritos:

> El uso de IA se irá incorporando en el proceso de redacción; lo que debe prevalecer es la creación de nuevo conocimiento y no solo el uso recurrente de información. La verificación de las fuentes citadas puede ser más necesaria y en ese sentido trabajos de revisión deben ser vistos con lupa [159:8 Ciencias].

Por lo que se pone de manifiesto la necesidad de que existan políticas de uso de la IA en la elaboración de la producción científica:

> O principal desafio na atualidade é a utilização da IA, como debe ser feito o regramento, quais os limites de utilização desta "ferramenta", se deve ser aceito ou não a sua utilização, haverá mecanismos para detectar sua utilização? [152:6_Ciencias Agrarias].

Discusión y conclusiones

En cuanto al uso de la IA, los/las responsables de las revistas no tienen constancia de manuscritos elaborados mediante procesos de IA, pero sí manifiestan conocer herramientas como ChatGPT cuyo uso es difícil de detectar y al que hay que prestar una mayor atención en cuanto a su potencial uso indebido (Vega-Jiménez et al., 2023). Así, existe una preocupación generalizada sobre el uso y posibilidades de la IA en la investigación científica (UNESCO, 2023), en cuanto a los desafíos éticos que puede presentar (González-Sánchez et al., 2023; Salmerón-Moreira et al., 2023), concretamente para la realización de artículos, por ello se aboga por la necesidad de unas políticas de uso adecuadas para un buen funcionamiento académico (Cordón-García, 2023).

Impacto y transferencia

La implementación de la IA en la Educación Superior requiere la necesidad de una formación adecuada tanto para los/las docentes como para el alumnado. Presentar los resultados de estudios en esta línea mejorarán las condiciones éticas de las propuestas de investigación futuras.

Referencias bibliográficas

Abad-García, M. F. (2019). El plagio y las revistas depredadoras como amenaza de la integridad científica. *Anales de Pediatría, 90*(1). https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2018.11.003

Cordón-García, O. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 15,* 16-27. https://doi.org/10.6018/riite.591581

García-Puente, M. (2019). La epidemia de las revistas depredadoras. *Rev pediatr Aten Primaria, 21,* 81-85. https://scielo.iscii.es/pdf/pap/v21n81/1139-7632-pap-21-81-81.pdf

González-Sánchez, J. L., Villota-García, F.R., Moscoso-Parra, A. E., Garces-Calva, S. W., & Bazurto-Arévalo, B. M. (2023). Aplicación de la inteligencia artificial en la Educación Superior. *Dom. Cien., 9*(3), 1097-1108. https://

doi.org/10.23857/dc.v9i3.3488

Hirsch, A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos, 34*(Extr 0), 142-152.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Sage Publication.

Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook.* Sage Publication.

Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* Sage Publication.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la Educación Superior. Una introducción para los actores de la Educación Superior.* UNESCO.

Reyes, H. (2009). El plagio en publicaciones científicas. *Revista Médica de Chile, 137,* 7-9. https://doi.org/10.4067/S0034-98872009000100001

Salmerón-Moreira, Y. M., Luna-Álvarez, H. E., Murillo-Encarnación, W. G., & Pacheco-Gómez, V. A. (2023). El futuro de la inteligencia artificial para la educación en las instituciones de educación superior. *Revista Conrado, 19*(93), 27-34. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000400027&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Teddlie, C., & Tashkkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* Thousands Oaks, CA: Sage.

Vega-Jiménez, J., Borja-Gómez, E. E., & Ramírez-Álvarez, P. J. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial: ¿obstáculo o ventaja para la educación médica superior? *Educación Médica Superior, 37*(2), e3851. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412023000200013&lng=es&tlng=en.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I, Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1–27. https://doi.org/10.1186/S41239- 019-0171-0

SIMPOSIO

Agencias infantiles en la investigación educativa: Metodologías y métodos de investigación centrados en las infancias

Angelina Sánchez Martí [1]
Ingrid Agud Morell [2]
[1]*Atlas, Intersecciones críticas en educación*
[2]*Universitat Autònoma de Barcelona, España*
angelina.sanchez@uab.cat

Resumen simposio

La comprensión de la infancia -como construcción social- requiere de enfoques integrales y marcos interpretativos que reconozcan la diversidad, la complejidad y la imprevisibilidad de las experiencias y la emergencia de las agencias infantiles en distintos contextos globales.

Desde las regiones más "pacíficas" y "económicamente desarrolladas" hasta las zonas más afectadas por los conflictos armados y los desastres naturales, niños, niñas y niñes se enfrentan a múltiples circunstancias que influyen en su desarrollo y bienestar. Este simposio surge de la necesidad de abordar estas diferencias, experiencias y a veces contextos caóticos de la vida cotidiana infantil poniendo en el centro del debate el desafío con el que se encuentra la comunidad investigadora en el campo de la educación para diseñar procesos metodológicos rigurosos y sólidos con las agencias infantiles, y reflexionar, a su vez, críticamente sobre las interpretaciones subjetivas y culturalmente situadas que elaboramos sobre la niñez y la educación. En esta línea, desde los estudios centrados en la infancia (Childhood studies) una gran variedad de disciplinas ha planteado la necesidad de generar oportunidades para la innovación y la creatividad conceptual y metodológica en este campo, señalando la necesidad de establecer un mayor diálogo entre perspectivas y métodos que eleve la perspectiva de niños, niñas y niñes como actores sociales clave en la construcción del conocimiento.

Este simposio, por tanto, tiene como objetivo compartir, discutir y visibilizar el rol de los métodos de investigación centrados en las infancias desde enfoques teóricos y metodológicos múltiples para, por una parte, capturar la riqueza multidimensional de las experiencias de vida y agencias de los niños y, por la otra, abordar los desafíos persistentes relacionados con la desigualdad, la adversidad y las condiciones económicas que les afectan. El simposio busca generar ideas, compartir prácticas y fomentar la colaboración entre investigadores del campo para contribuir al avance de la investigación sensible a las infancias promoviendo, en última instancia, intervenciones más informadas y sostenibles en beneficio de todos los niños, niñas y niñes.

Palabras clave: metodologías centradas en las infancias, agencias infantiles, investigación inclusiva, investigación transformadora

Abstract

Understanding childhood -as a social construct- requires holistic approaches and interpretative frameworks that recognise the diversity, complexity and unpredictability of children's experiences and agency in different global contexts.

From the most 'peaceful' and 'economically developed' regions to the areas most affected by armed conflict and natural disasters, children face multiple circumstances that influence their development and well-being. This symposium arises from the need to address these differences, experiences and sometimes chaotic contexts of children's everyday lives by placing at the centre of the debate the challenge faced by the education research community to design rigorous and robust methodological processes with children's agency, and to critically reflect on the subjective and culturally situated understandings of childhood and education that we develop. In this vein,

Childhood studies from a wide range of disciplines have raised the need to generate opportunities for conceptual and methodological innovation and creativity in this field, pointing to the need for greater dialogue between perspectives and methods that elevate the perspective of children as key social actors in knowledge construction.

This symposium therefore aims to share, discuss, and make visible the role of child-centred research methods from multiple theoretical and methodological approaches to capture the multidimensional richness of children's life experiences and agency on the one hand, and to address the persistent challenges related to inequality, adversity and economic conditions that affect them on the other. The symposium aims to generate ideas, share practices and foster collaboration among researchers in the field to contribute to the advancement of child-sensitive research, ultimately promoting more informed and sustainable interventions for the benefit of all children.

Keywords: child-centred methods, children agencies, inclusive research, transformative research

Introducción del Simposio

La investigación centrada en las infancias ha ido evolucionando progresivamente en las últimas décadas, reconociendo a niños, niñas y niñes como agentes activos y creativos en la construcción de sus propias culturas y en la producción de la sociedad adulta en la que viven (Corsaro, 2004). Esta perspectiva, ampliamente respaldada, resalta la importancia de visibilizar las experiencias infantiles no solo como fenómenos sociales, sino también como procesos en constante evolución.

Entre los enfoques metodológicos posibles, la investigación participativa, que involucra a niños y jóvenes "como socios" e incluso "como líderes" a lo largo de todo el proceso, ofrece una plataforma para el diálogo intergeneracional y la co-construcción de conocimiento válido y significativo. Este enfoque, vinculado a los patrones de participación infantil (Checkoway y Richards-Schuster, 2003), promueve la acción y el cambio comunitario al reconocer las experiencias subjetivas como fuentes legítimas de conocimiento.

En línea con ello, el objetivo principal de este simposio es compartir, discutir y visibilizar el rol de los métodos de investigación centrados en las infancias desde enfoques teóricos y metodológicos múltiples para, por una parte, capturar la riqueza multidimensional de las experiencias de vida y agencias de los niños y, por la otra, abordar los desafíos persistentes relacionados con la desigualdad, la adversidad y las condiciones económicas que les afectan. El simposio busca generar ideas, compartir prácticas y fomentar la colaboración entre investigadores del campo para contribuir al avance de la investigación sensible a las infancias promoviendo, en última instancia, intervenciones más informadas y sostenibles en beneficio de todos los niños, niñas y niñes.

El simposio aúna 4 propuestas que provienen de distintos proyectos de investigación y que plantean que en el campo educativo la investigación debe abogar por prácticas que sean cada vez más coherentes (ontológicamente, epistemológicamente, metodológicamente, y éticamente) para lograr una mayor continuidad entre las dimensiones conceptuales y prácticas de todo estudio. Consideramos que la comunidad de investigadores es responsable de las formas producción de conocimiento que hacemos en educación y debe promover prácticas educativas más democráticas que fomenten la inclusión y el respeto a la diversidad infantil en coherencia con los discursos centrados en la infancia, basados en los principios de igualdad y equidad. Por ende, defendemos la necesidad de abogar por formas más democráticas de hacer investigación para prevenir y abordar las desigualdades y las relaciones abusivas que a veces se dan en la recogida y producción de datos. En última instancia, este simposio pretende visibilizar que desde la investigación educativa podemos contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas con los derechos y dignidad de la infancia.

Narrativas transmedia: el rol del *storytelling* en la agencia infantil como método de co-producción y divulgación del conocimiento[56]

Joanna Genevieve E. Empain
Angelina Sánchez Martí
Anna Majó Rossell
Universitat Autònoma de Barcelona
EINA-Universitat Autònoma de Barcelona
joannagenevieve.empain@uab.cat

Introducción

La participación activa de las niñas y los niños como narradores de sus propias historias emerge como un aspecto crucial en la investigación, dando lugar a la creación de narrativas que reflejen sus vivencias y contribuciones a la sociedad. Aunque existen diversas formas de involucrar metodológicamente a las infancias en la investigación, desde participaciones más pasivas, incluso simbólicas hasta contribuciones más activas (Jacquez et al., 2013), su inclusión en la investigación no solo es una cuestión de derechos y valores, como lo respalda la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, sino también una oportunidad para enriquecer el conocimiento vivido y experiencial en todas las situaciones.

En la revisión sistemática de Checkoway y Richards-Schuster (2003), se identificaron cuatro patrones de participación infantil en la investigación de evaluación comunitaria: (1) como sujetos, (2) como consultores, (3) como socios y (4) como "líderes". Involucrarlos como socios es una forma de investigación integrada en la vida cotidiana de las personas participantes que implica la colaboración con ellas. Este tipo de colaboración influye en las dinámicas relacionales y, por ello, argumentamos que plantea cuestiones y reflexiones onto-epistemológicas, axiológicas y metodológicas. La participación de niños, niñas y niñes en la investigación se basa en entender y valorar el conocimiento experiencial como conocimiento válido, lo que implica entender que el conocimiento se crea a través de la interacción y el diálogo entre diferentes actores a medida que se involucran con los mundos que están interpretando (epistemología orientada al construccionismo). Su participación puede conducir a la acción y al cambio comunitario. Sin embargo, incluirlos como líderes en todo el proceso de investigación, desde el desarrollo de las preguntas de investigación, pasando por la realización del análisis, hasta la interpretación y presentación de los hallazgos, se ha practicado con mucha menos frecuencia y está poco desarrollado (Shamrova y Cummings, 2017).

En las últimas décadas, las directrices de política han estado abogando por prácticas más participativas de los participantes en la investigación y el desarrollo de servicios. Esto requiere una mayor atención y credibilidad para las experiencias subjetivas como fuente de conocimiento. En la investigación, reconocer las experiencias subjetivas como conocimiento tiene varias implicaciones a nivel ontológico y epistemológico. Igualmente, tiene implicaciones prácticas en términos de lo que se considera investigación, quién participa en la investigación y cómo ésta se lleva a cabo. En base a ello, la finalidad de esta comunicación es explorar y discutir el uso del *storytelling* como herramienta metodológica para la creación de narrativas transmedia inclusivas, en el marco del proyecto de investigación y desarrollo "AGEncias" centrado en la agencia infantil.

Método

La comunicación pone en el centro del debate el *storytelling* como herramienta metodológica narrativa, participativa, creativa e inclusiva para producir conocimiento y comunicar los resultados de la investigación. En estrecha relación con ello, se abordan los desafíos prácticos, éticos, estéticos y políticos que surgen en este proceso (Figura 1).

56 AGEncias (Agencias infantiles, vulnerabilidad y educación: Creación de narrativas transmedia para la inclusión) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ref. ID2021-125108OB-I00)



Figura 1
Esquema de la comunicación

Partiendo de la premisa de considerar a los niños como "siempre alterizados" (*always othered*) (Lahman, 2008), se busca "paliar" esta limitación situando a niños, niñas y niñes como narradores y coproductores de conocimiento. Para ello, el proyecto que presentamos implica, por una parte, la escritura de relatos con múltiples lenguajes y medios como parte de una investigación etnográfica, en la que el equipo investigador adopta un rol prominente generando relatos a partir del diario de campo y mediante el proceso analítico interpretativo de los datos recopilados. Estas etnografías permiten identificar espacios de creatividad en colaboración con los niños, niñas y niñes, en los que ellos se convierten en los protagonistas y narradores de historias inclusivas. Esta comunicación explora cómo la aplicación creativa e inclusiva de estas narrativas transmedia a través de medios artísticos, de diseño y lúdicos durante el proceso de investigación es un paso hacia la democratización del conocimiento y la comunicación de los resultados de la investigación. La propuesta transmedia y multimodal abre posibilidades y pluraliza la escritura de relatos desde múltiples lenguajes y medios (cuentos ilustrados, fotografías, álbumes, podcasts, vídeos) posibilitando la co-creación y la digitalización de narrativas.

En el marco de la comunicación presentamos el diseño de investigación en el que la metodología se divide en dos momentos principales: el diseño de técnicas e instrumentos para la recopilación de datos durante la etnografía, centrada en la observación participante, y el proceso de co-creación de narrativas inclusivas con los niños, niñas y niñes del proyecto. Se presta especial atención a cómo se ha dado lugar al *storytelling* en el marco del proyecto, considerando tanto el contenido como la forma de la narración siendo esta una técnica dentro del repertorio de metodologías visuales y artísticas (*arts-based methods*), mediante la experimentación y la combinación de múltiples lenguajes y medios. La creación de las narrativas transmedia para este proyecto se estructurará en varias fases: formativas, de edición, de co-diseño y co-edición con los participantes, de publicación en la web, y de diseño e implementación de una exposición o jornada de transferencia de resultados.

Resultados

En el marco de esta investigación, los resultados que presentamos destacan la diversidad de agencias infantiles a través de una variedad de relatos producidos durante el desarrollo de la investigación. Estos relatos ofrecen una ventana a las experiencias y perspectivas únicas de los niños, niñas y niñes participantes resaltando la necesidad de enfoques no adultocéntricos ni etnocentrados en la investigación. Aun sabiendo que metodológicamente es imposible dar agencia totalmente a las personas participantes de nuestros estudios, estos enfoques permiten identificar y potenciar espacios de creatividad en los que los participantes se convierten en protagonistas como narradores de historias inclusivas. Mediante métodos participativos como este, inspirados en trabajos previos como el monográfico coordinado por Liebel y Markowska-Manista (2021), vemos como se fomenta mediante la expresión artística, de diseño y lúdica de los participantes, la co-producción y difusión de conocimiento con la creación de narrativas.

Los resultados señalan la participación activa de las infancias como narradoras de su propia historia de vida, así

como de sus vivencias en entornos educativos formales y no formales y en la reelaboración cultural de la infancia contemporánea. Estos aspectos fueron también resaltados en un proyecto anterior (Transemigra, EDU2016-78958-R) que sirvió como base para el desarrollo del *storytelling* en esta investigación. En él también se observó que las narrativas surgían de manera cotidiana, tanto de forma oral como escrita y performada, a través de diversas actividades como el juego, las canciones y el desempeño de roles como *youtubers* o guionistas de obras de teatro. Las niñas participantes asumieron roles activos como narradoras, autoras y editoras en la creación de dibujos, álbumes y vídeos, contribuyendo así a la construcción y difusión de sus propias experiencias y perspectivas.

Discusión y conclusiones

Abogar por prácticas más participativas en la investigación y el desarrollo de narrativas implica un compromiso con la comprensión y la valoración de las múltiples perspectivas que conforman nuestra comprensión del mundo y de la realidad que nos rodea. Hasta ahora, las experiencias, intereses y necesidades de niños, niñas y niñes no están suficientemente cubiertas o capturadas por las perspectivas adultas (Liebel y Markowska-Manista, 2021) por lo que deben ser incorporadas, mientras sugieren una creciente atención a los aspectos éticos de la investigación por las múltiples contradicciones que surgen en la práctica (Graham et al., 2013).

Impacto y transferencia

El impacto y la transferencia de este estudio se centran en el potencial que existe detrás de la creación y comunicación de narrativas inclusivas como medio para abordar desigualdades y relaciones abusivas en la infancia.

Referencias bibliográficas

Checkoway, B., y Richards-Schuster, K. (2003). Youth Participation in Community Evaluation Research. *http://dx.doi.org.are.uab.cat/10.1177/109821400302400103*, *24*(1), 21-33. https://doi.org/10.1177/109821400302400103

Corsaro, W. A. (2004). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. https://childethics.com/

Jacquez, F., Vaughn, L. M., y Wagner, E. (2013). Youth as partners, participants or passive recipients: a review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). *American journal of community psychology*, *51*(1-2), 176-189. https://doi.org/10.1007/S10464-012-9533-7

Lahman, M.K. (2008). Always Othered: Ethical Research with Children. *Journal of Early Childhood Research, 6*(3), 281-300.

Liebel, M., y Markowska-Manista, U. (Eds.) (2021). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, *5*(Especial), 1-4. https://doi.org/10.5209/SOCI.74230

Shamrova, D. P., y Cummings, C. E. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review*, *81*, 400-412. https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2017.08.022

Explorando las agencias infantiles: Reflexiones desde un enfoque etnográfico multimodal en contextos regulados

Sara López Ruiz
Angelina Sánchez Martí
Jordi Pàmies Rovira
Universitat Autònoma de Barcelona
sara.lopez.ruiz@uab.cat

Introducción

Esta propuesta, del proyecto AGEncias[57], pretende explorar y visibilizar las agencias infantiles, así como sus vulnerabilidades y proyectos de vida, con el fin de fomentar narrativas inclusivas que transformen la educación y promuevan el buen trato. En este sentido, esta investigación concibe a los niños y niñas como "agentes sociales activos y creativos que generan sus propias culturas infantiles distintivas y, al mismo tiempo, influyen en la construcción de la sociedad adulta" (Corsaro, 2004, p. 3). Desde el punto de vista metodológico, el proyecto busca ampliar y consolidar el variado repertorio de enfoques visuales y artísticos a través de la etnografía, la co-creación y la digitalización de narrativas.

En este contexto, planteamos la etnografía como una metodología sensible para estudiar las infancias, permitiendo una comprensión más profunda de sus experiencias sensoriales, emocionales y culturales (Christensen, 2004; Warming, 2011; Waller y Bitou, 2011). Eder y Corsaro (1999) señalan que la etnografía ofrece beneficios al ser rigurosa y comprometida, microscópica y holística, flexible y autocorrectiva, lo que posibilita abordar problemas de poder y privilegio, así como roles adquiridos y ejercidos. Asimismo, la etnografía se orienta hacia la generación de narrativas a través del diario de campo y la creación de piezas breves que permitan compartir la diversidad de experiencias infantiles, como resultado de la interpretación de los datos.

En base a ello, en esta propuesta nos centramos en la elaboración del diario etnográfico multimodal como estrategia metodológica, que no solo trasciende la escritura convencional, sino que incorpora diversas modalidades sensoriales y expresivas en la documentación de las experiencias y situaciones en el campo (Pink, 2015). Esta aproximación ofrece una mayor comprensión de las infancias, al capturar una amplia variedad de aspectos relacionados con las identidades, moralidades, valores y preocupaciones de los niños, niñas y niñes.

Método

La etnografía se estructura en dos fases fundamentales: una primera fase de investigación centrada en las agencias infantiles y sus vulnerabilidades, seguida por una segunda fase de creación de narrativas transmedia inclusivas. Durante la fase inicial, se realizaron entrevistas con diversos responsables técnicos y políticos, para conocer de qué forma es contemplada la agencia infantil en espacios sociales, analizando también documentación y normativas al respecto. En la segunda fase, se están llevando a cabo observaciones participantes en entornos socioeducativos tanto regulados como no regulados, junto con la producción colaborativa de narrativas transmedia en asociación con los niños y niñas participantes. Paralelamente, el trabajo de campo se está desarrollando en cuatro ciudades catalanas.

Esta contribución se focaliza específicamente en un barrio periférico de Lleida, donde actualmente nos encontramos en una fase de inmersión profunda en el campo. Este barrio, de raíces obreras y caracterizado en la actualidad por su diversidad cultural y socioeconómica, ofrece un contexto enriquecedor para la exploración de las agencias infantiles. Las observaciones participantes realizadas desde octubre de 2023 en el "esplai" local han permitido capturar una amplia gama de dinámicas y expresiones de agencia entre los niños, niñas y niñes participantes.

57 AGEncias (Agencias infantiles, vulnerabilidad y educación: Creación de narrativas transmedia para la inclusión) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ref. ID2021-125108OB-I00)

Resultados

Durante el proceso de observación en el espacio regulado, hemos identificado diversas manifestaciones de la agencia infantil. El proceso de construcción y análisis del diario etnográfico multimodal ha constituido una herramienta valiosa para aproximarnos a estas expresiones desde una perspectiva no adultocéntrica. El proceso de integrar fotografías con relatos etnográficos nos ha permitido apreciar la complejidad y diversidad de las infancias, así como la importancia de adoptar una perspectiva crítica y reflexiva en la investigación. A continuación, compartimos algunas de nuestras primeras observaciones y reflexiones sobre las expresiones de la agencia infantil durante nuestro trabajo de campo.

En primer lugar, destacamos que los niños, niñas y niñes ejercen su agencia de manera sutil a través de acciones que desafían las normas, surgiendo así la cuestión del papel de los adultos en la regulación de dicha agencia. Nos planteamos hasta qué punto debemos intervenir para regular sus acciones, considerando los límites entre la protección y el respeto por su autonomía. Esta reflexión resalta la importancia de adoptar un enfoque sensible y equilibrado en nuestra intervención como adultos. Por otro lado, la agencia no sólo se manifiesta a través de la resistencia abierta o la desviación de las directrices establecidas por los adultos. La creatividad dentro de los parámetros establecidos y la colaboración y la ayuda entre compañeras para mejorar la dinámica del juego también son indicadores de participación y manifestación de agencia.

En segundo lugar, las relaciones de cuidado y la observación de la agencia relacional y afectiva emergen como un elemento clave. Los niños, niñas y niñes no solo ejercen su agencia a través de acciones y decisiones individuales, sino también en el contexto de relaciones de apoyo que encuentran entre sus compañeros. El contacto físico, los abrazos y el juego corporal se convierten en medios a través de los cuales las niñas expresan sus emociones y demuestran su capacidad para influir en su entorno. Por lo tanto, la agencia infantil se manifiesta en la construcción de vínculos emocionales y sociales significativos.

En tercer lugar, hemos observado la manifestación de agencias escolares en entornos no formales, donde las dinámicas propias del ámbito educativo se entrelazan con contextos no formales, como es el caso del "esplai", generando oportunidades para la interacción social. Esto significa que el tiempo dedicado al refuerzo escolar no se limita únicamente a aspectos educativos o académicos, sino que se convierte en un espacio donde las niñas interactúan, se desplazan y conversan con sus compañeros que también están realizando actividades de repaso.

Discusión y conclusiones

La elaboración del diario etnográfico multimodal en este entorno educativo nos lleva a reflexionar sobre las aproximaciones y representaciones visuales de la infancia y su relevancia en la investigación educativa. La inclusión de fotografías tomadas por los monitores del centro, así como también en ocasiones realizadas por las niñas y por la propia investigadora, junto con relatos etnográficos posibilita una exploración más profunda de las diversas dimensiones de la agencia infantil y las complejidades de la experiencia infantil en un entorno regulado.

Un punto importante en esta discusión es reconocer la coexistencia de múltiples perspectivas y vivencias dentro de un mismo contexto. Aunque inicialmente las fotografías podrían parecer transmitir una imagen simplificada y positiva de la infancia en el "esplai", nuestra reflexión nos ha llevado a comprender que estas representaciones también reflejan la realidad compleja y multifacética de los niños y niñas participantes.

En resumen, la elaboración del diario etnográfico multimodal nos permite explorar las complejidades de la agencia infantil y la experiencia infantil en este contexto. La inclusión de fotografías, así como la edición y la reflexión que implica la creación y el diseño del diario ha enriquecido nuestra comprensión de las múltiples facetas de la infancia, permitiéndonos capturar momentos de alegría y diversión, así como momentos de intimidad, resistencia y reflexión.

Impacto y transferencia

Esta experiencia invita a reconocer la importancia de adoptar una perspectiva crítica y reflexiva en nuestra investigación, así como la necesidad de cuestionar nuestras propias suposiciones y roles. Al integrar diversas formas de conocimiento y experiencias, podemos obtener una comprensión más compleja de las infancias en contextos regulados, lo que a su vez nos encamina hacia la construcción de narrativas más inclusivas y centradas en las necesidades reales de los niños y niñas.

Referencias

Christensen, P. H. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children and Society, 18*(2), 165-176.

Corsaro, W. A. (2004). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

Eder, D., and Corsaro, W. (1999). Ethnographic Studies of Children and Youth: Theoretical and Ethical Issues. *Journal of Contemporary Ethnography, 28*(5), 520-531.

Pink, S (2015). *Doing Sensory Ethnography*. Sage (2a edición).

Waller, T., y Bitou, A. (2011). Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(1), 5-20.

Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, *18*(1), 39-53.

Hacia una investigación inclusiva: Explorando el enfoque Mosaico con niñas migrantes desde la perspectiva crítica feminista[58]

Joanna Genevieve E. Empain
Ingrid Agud Morell
Universitat Autònoma de Barcelona
joannagenevieve.empain@uab.cat

Introducción

En esta comunicación exploramos desde la perspectiva crítica feminista las fortalezas y las limitaciones de usar el enfoque participativo y colaborativo conocido como Mosaico (Clark, 2017) para fomentar nuevas formas de crear y nombrar conocimiento situado con niñas migrantes. Nuestra fundamentación teórica se basa en una triple crítica a la investigación sobre las infancias, cuestionando la reverencia por la objetividad, el adulto-centrismo persistente y la colonización de la infancia.

A través de este enfoque, examinamos las experiencias de niñas (de 6 a 12 años) de familias marroquíes, paquistaníes, senegalesas y guineanas que residen en Cataluña utilizando el enfoque mencionado para garantizar la participación activa de las niñas como narradoras de su propia historia de vida, de sus vivencias en los espacios educativos transnacionales y en relación con la reelaboración cultural de la infancia contemporánea. En las siguientes secciones, describiremos en detalle nuestra metodología, presentaremos los principales resultados en base a la triple crítica mencionada y reflexionaremos sobre las implicaciones de este enfoque para la investigación futura en el campo de la migración, la educación y la infancia.

En base a ello, los objetivos principales de este trabajo son fundamentalmente dos: a) explorar el uso de enfoques participativos y colaborativos como el *enfoque Mosaico* en la investigación con niñas migrantes desde una perspectiva de la pedagogía crítica feminista; y, b) analizar los beneficios y desafíos de utilizar este enfoque en la investigación centrada en las infancias, con el fin de informar prácticas más inclusivas y equitativas en educación.

Método

En consonancia con nuestro enfoque teórico, adoptamos el *enfoque Mosaico*, diseñado para crear un entorno de investigación en el que niños, niñas y niñes puedan ser agentes competentes, activos, creadores de significado y exploradores de su entorno (Clark, 2010; 2017). Basamos nuestra decisión en las fortalezas principales de este enfoque: (a) ver y tratar a los niños como agentes y expertos en sus propias vidas; (b) ser adaptable a una gran variedad de entornos y contextos infantiles; (c) centrarse en las experiencias vividas de las infancias en lugar del conocimiento adquirido; (d) fomentar la reflexión al incluir a niños, profesionales y familias en la construcción de significados; (e) tener el potencial de ser incorporado en la práctica; y (f) reconocer y fomentar las diferentes voces o lenguajes de los niños mediante el uso de múltiples métodos.

Para conseguirlo, integramos varios métodos visuales y artísticos, como los video-tours, el *scrapbooking* y la etnografía visual en este enfoque Mosaico, lo que posibilitó explorar, de manera no adultocentrica (Gerlach, 2018), las experiencias de vida y los "mundos cotidianos" de 16 niñas de 6 a 12 años de familias migrantes musulmanas en Cataluña. Además de ser sensible con su edad, el enfoque Mosaico proporcionó las bases necesarias para profundizar en el análisis del contexto de la investigación social y culturalmente situada, mientras las narrativas surgían cotidianamente, mediante la oralidad o la escritura, a través del juego o las canciones, en su rol como youtubers o guionistas de una obra de teatro, desempeñando una actividad como narradoras (autoras, editoras) de dibujos, álbumes y vídeos, etc. Los datos se recopilaron mediante grabaciones de vídeo, diarios etnográficos y *scrapbooks* digitalizados, algunos de ellos accesibles mediante el sitio web: https://webs.uab.cat/agencias/

58 *Trans-Emigra. Migraciones y espacios transnacionales de la educación* (ref. EDU2016-78958-R) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Resultados

Desde nuestra perspectiva de pedagogía crítica feminista, reimaginamos nuestra metodología y nuestros métodos de investigación, particularmente en el contexto descrito. Ello nos llevó a las siguientes reflexiones que se constituyen como los resultados de esta comunicación:

- **Abordando la Primera Crítica: la reverencia por la objetividad.** Nuestro planteamiento colaborativo con las niñas y sus familias desencadenó vínculos emocionales fuertes mientras participábamos de múltiples actividades y prácticas de educación y cuidado en sus vidas cotidianas. Esto nos permitió construir alianzas para la investigación y fomentar espacios de investigación-relación que nos permitió tomar una mayor consciencia de la necesidad de descolonizar la mirada para fomentar nuevas formas de crear y nombrar conocimiento situado con niñas migrantes-
- **Abordando la segunda crítica: el adulto-centrismo persistente**. Repensar las metodologías de investigación para centrarse en las habilidades creativas de las niñas nos llevó a explorar formas alternativas de expresión con nuestras participantes. El uso de métodos visuales y colaborativos empoderó a las niñas para producir datos significativos relacionados con sus experiencias y contextos, permitiéndoles participar activamente en el proceso de investigación y desafiar las dinámicas de poder que suelen ser dominantes en la investigación educativa.
- **Abordando la tercera crítica: la colonización de la infancia**. La filmación y la edición de vídeos se convirtieron no solo en herramientas y técnicas para la recogida de información, sino también en un medio de posicionamiento político y reflexión sobre nuestras prácticas de investigación con y sobre las infancias. La construcción de narrativas a partir de las técnicas integradas en el enfoque Mosaico permitió la co-creación de significados y representaciones de la relación entre investigadores y participantes, enriqueciendo el proceso de investigación desde perspectivas más sensibles con la inclusión de cuerpos, encuentros y espacios.

Discusión y conclusiones

En este estudio, empleamos metodologías visuales centradas en la infancia utilizando, para ello, el enfoque Mosaico y fundamentado nuestra elección desde una perspectiva crítica feminista, lo que nos permitió explorar la construcción de identidades y la gestión de la parentalidad en niñas migrantes. A lo largo de la investigación, navegamos entre las limitaciones y los beneficios de nuestro enfoque, esforzándonos por evitar imponer narrativas universales, fomentando relaciones más horizontales con las niñas y contribuyendo a la creación de contextos de investigación en educación respetuosos y culturalmente relevantes.

Entre los aprendizajes que se derivan de este trabajo, reconocemos el desafío de llevar a cabo investigaciones decoloniales con niños, niñas y niñes y destacamos la importancia de la reflexión crítica, la flexibilidad y la apertura a resultados inesperados. Nuestros hallazgos sugieren que los métodos como este contribuyen a hacer visible las agencias infantiles: las niñas pudieron expresarse de forma más genuina y auténtica y ello dio lugar a desafiar las narrativas dominantes sobre la vulnerabilidad infantil.

Nos parece crucial que la investigación educativa sea más respetuosa y paciente con los ritmos de las infancias, destacando el valor de los enfoques colaborativos e interdisciplinarios para ampliar las voces y experiencias de los niños, niñas y niñes.

Impacto y transferencia

El uso de métodos visuales y participativos centrados en la infancia abre posibilidades para que investigadores y profesionales se involucren con niños, niñas y niñeas de manera más colaborativa. Al centrarse en dar lugar a las voces y experiencias de los niños, estos métodos tienen el potencial de desafiar las narrativas dominantes y fomentar prácticas de investigación más equitativas y agénticas.

Además, nuestros resultados subrayan la importancia de la reflexión crítica y la flexibilidad en las metodologías de investigación, especialmente cuando se trabaja con poblaciones en situación de vulnerabilidad. Al adoptar enfoques interdisciplinarios y priorizar la relevancia cultural y contextual, como investigadoras podemos crear entornos de investigación más inclusivos y respetuosos.

En el ámbito de la educación, nuestro estudio aboga por la adopción de enfoques más participativos y centrados en el niño que prioricen la agencia y las voces de los niños migrantes. Al involucrar a los niños como participantes activos en el proceso de investigación, podemos comprender mejor sus experiencias y necesidades, lo que lleva a intervenciones más informadas y efectivas.

En general, nuestra investigación contribuye a un creciente cuerpo de literatura sobre metodologías participativas y perspectivas críticas en la investigación sobre la infancia, ofreciendo ideas y recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas.

Referencias bibliográficas

Clark, A. (2010). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In, Clark, A., Kjorholt, A. T., y Moss, P., *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-50). The Policy Press.

Clark, A. (2017). *Listening to Young Children, Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. Jessica Kingsley.

Gerlach, A. (2018). Thinking and researching relationally: enacting decolonizing methodologies with an indigenous early childhood Program in Canada. *International Journal of Qualitative Methods*, *17*, 1-8.

El proceso auto-reflexivo como herramienta pedagógica para la co-educación: adquisición de consciencia en la reproducción de desigualdades de género en las escuelas de primaria de Catalunya

Bruna Alvarez
Estel Malgosa
AFIN - Universitat Autònoma de Barcelona
bruna.alvarez@uab.cat

Introducción

Este artículo nace de la preocupación de que a pesar de los esfuerzos institucionales –políticas, administraciones públicas y educativas que fomentan la co-educación– niños y niñas reproducen discursos de género equitativos y prácticas inconscientes desiguales. Este fenómeno ha sido ampliamente etnografiado desde los estudios de género en la infancia, analizando como en las sociedades occidentales, la heterosexualidad funciona como un discurso regulador (Blaise, 2009) que los coloca en un sistema binario desigual de categorías contrapuestas (Davies y Robinson, 2010). El género, creado y recreado a partir de las prácticas sociales cotidianas (Butler, 1990), se produce en el marco de las representaciones y discursos dominantes de la heterosexualidad (Renold, 2006). Para Davies (1989) las asimetrías de poder genéricas no se enseñan conscientemente a la infancia, sino que se aprenden a través de prácticas de género cotidianas. Entre ellas se encuentran los juegos infantiles que construyen las masculinidades y las feminidades de una manera desigual y jerárquica (Epstein y Johnson, 1998) desde una perspectiva heterosexual (Blaise, 2009; Renold, 2006), o las escuelas como uno de los espacios donde niños y niñas se enculturan como seres sexuales y de distinto género (Epstein y Johnson, 1998), reforzando las sexualidades dominantes y las desigualdades de género (Connell y Elliott, 2009).

A pesar de que algunos autores han analizado como niños y niños producen y participan de una manera activa en la construcción de sus mundos culturales (Marre, 2014, Alvarez et al., 2022), hay pocas investigaciones que se centren en las relaciones de poder que ellos mismos establecen. Esta situación, fue justificada porque en los estudios iniciales sobre la infancia se necesitaba poner énfasis en el estatus homogéneo de niños y niñas para visibilizarlos como grupo, y cuando estas diferencias se han visibilizado, se ha hecho desde una perspectiva de análisis de las diferencias de enculturación en el género (Bahna, 2007), pero no desde la perspectiva de las desigualdades de poder que experimentan en sus vidas cotidianas por razones de género.

En cambio, desde la perspectiva de la investigación de la infancia, sí que han sido ampliamente analizadas las relaciones de poder que se establecen entre el investigador y el participante, especialmente cuando los participantes son niños y niñas. El proceso reflexivo forma parte del corpus teórico y metodológico de la investigación en la infancia, donde se produce un constante cuestionamiento de la relación de poder entre las personas investigadoras (adultas) y las participantes (niñez) (Christensen, 2004), así como de la interpretación de los datos producidos por la investigación (Hertz, 1997). Inspiradas por la reflexión de Alanen (1994) sobre las limitaciones de la implicación de niños y niñas dentro de la institución escolar, en el sentido de la predominancia de las relaciones de poder entre adultos y niños, y su propuesta de que las investigadoras se convirtieran en adultos "aliados", nuestra voluntad fue la de dotar a niños y niñas de herramientas de análisis que les permitieran ser conscientes de las relaciones de poder de género que se manifestaban dentro del aula, y que estaban normalizadas por el discurso regulador de la heterosexualidad (Blaise, 2009).

Método

Esta comunicación surge de una investigación[59] sobre sexualidad e infancia llevada a cabo en cinco escuelas de primaria en Catalunya (España) y la necesidad de poner las relaciones de género en cuestión para que niños y niñas iniciaran un proceso reflexivo, que les permitiera ser conscientes de las relaciones de poder que establecían entre ellos. El proyecto de investigación-acción *SexAFIN*, a través de metodologías participativas, pretende entender qué saben los niños y niñas sobre sexualidad, y como los adultos -profesorado y familias- hablan del tema, si acaso lo hacen. Se trata de un proyecto que se inició en 2017, y actualmente se desarrolla en siete escuelas urbanas y rurales de la provincia de Barcelona (España).

59 *Proyecto SexAFIN, educación afectivosexual y reproductiva en las escuelas de primaria*

Su objetivo es mostrar como a través de herramientas de análisis cualitativas que fomentan el proceso auto-reflexivo, niños y niñas son capaces de interpretar y poner en cuestión sus propios mundos culturales. Se mostrará como a través del proceso reflexivo el género se pone en cuestión analizando determinados elementos simbólicos –cuerpo masculino, faldas, abdominales y futbol– que lo conforman.

Para hacerlo, se implicó a niños y niñas de 4º, 5º y 6º de una escuela pública de Barcelona en una actividad (A2) para analizar los dibujos y los *verbatims* que ellos/as mismas habían producido en una actividad anterior (A1). El primer taller consistió en dividir a niños y niñas en grupos a libre voluntad. Tenían que dibujar colectivamente un dibujo que respondiera a la siguiente pregunta: ¿qué relación tiene el cuerpo con la sexualidad? Niños y niñas dibujaron varias cosas, entre las cuales había cuerpos enteros o partes del cuerpo, genitales, coitos, óvulos y espermatozoides, mujeres embarazadas, la menstruación, entre otros elementos. El dibujo actuaba como elicitador a través del cual se juntaban dos grupos y se explicaban los respectivos dibujos entre sí. Esta conversación fue grabada. En el proceso de análisis las personas del equipo de investigadoras seleccionaron *verbatims* de las conversaciones e imprimieron los dibujos que habían hecho los niños y las niñas. En la siguiente actividad (A2), se les dieron nociones teóricas de como se hace un análisis cualitativo de dibujos y *verbatims*, así como de la construcción social de los sistemas sexo/género. Con estas herramientas teóricas, se les repartieron los dibujos que habían hecho en el taller anterior, junto con los *verbatims* seleccionados acompañados de preguntas que funcionasen como disparadores para la reflexión.

Resultados

Los resultados se describen a través de tres casos etnográficos donde se ha aplicado el proceso auto-reflexivo para que niños y niñas analizaran material etnográfico auto-producido para poner el género en cuestión a través de tres elementos simbólicos: las faldas, los abdominales y el fútbol, y muestran como niños y niñas participantes se sienten interpelados por las preguntas de las investigadoras, adquieren consciencia y transforman así, sus realidades cotidianas.

Los resultados señalan que el proceso reflexivo se convierte en una herramienta que contribuye a que adquieran conciencia como actores sociales a través de mostrar las incoherencias entre lo que pensamos, que pensamos –narrativas de género equitativas– y, nuestras prácticas, discursos y representaciones– reproducción de las desigualdades sexo/genéricas–.

Discusión y conclusiones

El proceso reflexivo, y las herramientas desarrolladas en el marco de este proyecto para incentivarlo, abren un proceso de adquisición de conciencia del propio yo a través del autoanálisis, que conforma también la adquisición de consciencia política (Callaway, 1992). Es decir, la toma de consciencia de como el yo-sujeto reproduce desigualdades sociales, y de esta forma minimizar las relaciones de poder que se producen entre niños y adultos. Este proceso interpela niños y niñas y les da herramientas para que sean conscientes de determinados roles y performatividades de género que reproducen desigualdades.

Impacto y transferencia

Esta investigación-acción en centros educativos, a través del proceso auto-reflexivo, ha tenido un impacto significativo al promover la conciencia de género entre los niños y niñas participantes, quienes han podido cuestionar y transformar normas y expectativas de género en su entorno escolar. Al analizar material etnográfico auto-producido sobre elementos simbólicos de género, adquieren habilidades críticas, se empoderan como actores sociales y promueven la igualdad de género al identificar y abordar las desigualdades sexuales y de género en sus prácticas, discursos y representaciones cotidianas.

Referencias bibliográficas

Alvarez, B., Malgosa, E. y Marre, D. (2022). Strategies for ethnography about sensitive topics: a children's sexuality education program in Spain. En J. Pandeli, H. Gaggiotti y N. Sutherland (Eds), *Organizational Ethnography: An Experiential and Practical Guide* (pp. 126-140). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003021582

Bhana, D. (2007). The price of innocence: Teachers, gender, childhood sexuality, HIV and AIDS in early schooling. *International Journal of Inclusive Education, 11*(4), 431-444. https://doi.org/10.1080/13603110701391394

Blaise, M. (2009). 'What a girl wants, what a girl needs': Responding to sex, gender, and sexuality in the

early childhood classroom. *Journal of Research in Childhood Education,* 23(4), 450-460. https://doi.org/10.1080/02568540909594673

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge

Callaway, H. (1992). Ethnography and experience: gender implications in fieldwork and texts. En J. Okely y H. Callaway (Eds.), *Anthropology and Autobiography* (pp. 29-48). Routledge.

Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, *18*,165–176.

Connell, C. y Elliott, S. (2009). Beyond the Birds and the Bees: Learning Inequality through Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education*, *4*(2), 83-102. https://doi.org/10.1080/15546120903001332

Davies, C. y Robinson, K. (2010). Hatching babies and stork deliveries: Risk and regulation in the construction of children's sexual knowledge. *Contemporary Issues in Early Childhood, 11*(3), 249-262. https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.249

Epstein, D. y Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.

Hertz, R. (Ed.) (1997) *Reflexivity and Voice*. Sage.

Marre, D. (2014). De infancias, niños y niñas. En, Llobet (Ed). *Pensar en la infancia desde América Latina, Un estado de la cuestión* (pp.9-25). CLACSO.

Renold, E. (2006). 'They won't let us play... unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butler's 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, *27*(4), 489-509. https://doi.org/10.1080/01425690600803111

SIMPOSIO

Indagar en las potencialidades y tensiones de la integración curricular: experiencias y propuestas socioeducativas de los vectores de la Educación Básica [60]

Judith Muñoz Saavedra
Emma Quiles-Fernández
Universitat de Barcelona, España
judithmunoz@ub.edu, emma.quiles@ub.edu

Resumen simposio

Este simposio se presenta como un foro de encuentro y colaboración dirigido a investigadores y docentes de proyectos ubicados en diversas zonas territoriales (Cataluña, País Vasco y Chile) con el propósito de facilitar el intercambio de conocimientos, experiencias y metodologías asociadas a la incorporación e integración de los vectores curriculares en la práctica educativa. Estos vectores, incluidos en el decreto 175/2022 que despliega la LOMLOE en Cataluña, representan aspectos de gran relevancia que ya han sido objeto de atención educativa a nivel nacional e internacional. Por ello la diversidad geográfica de las personas que componen el simposio nutre la comprensión de los desafíos y oportunidades inherentes al trabajo de los seis vectores: aprendizaje competencial, la perspectiva de género, la universalidad de los aprendizajes, la calidad de la educación de las lenguas, el bienestar emocional, y la ciudadanía democrática y consciencia global. El currículo destaca la integración de aprendizajes como una línea de actuación clave, buscando la comprensión y construcción de significados en lugar de la reproducción de contenidos. Esto, según el enfoque integrador, supera la visión fragmentada tradicional, promoviendo conexiones significativas entre el aula y el mundo real. La incentivación de la investigación, reflexión y el intercambio científico en este ámbito se considera crucial para mejorar la formación del profesorado y la práctica docente, contribuyendo a un aprendizaje profundo y significativo para los estudiantes, con posibles impactos en la construcción de una sociedad más justa. En la integración de dichos vectores emanan los desafíos presentes de la arquitectura curricular que nos convoca, tanto en la formación inicial del profesorado como en la escuela. Por otro lado, la variedad de enfoques teóricos, diseños metodológicos y datos empíricos presentados en el simposio resultan ser un estímulo para el debate y la reflexión crítica sobre la temática. Se anticipa que la interacción entre los participantes generará sinergias que impulsarán el avance del conocimiento en el ámbito educativo, particularmente en lo que respecta a la implementación efectiva de los vectores curriculares. Asimismo, se subraya la importancia de la colaboración internacional como una plataforma para compartir buenas prácticas y fomentar la construcción de redes de investigación. En síntesis, el presente simposio es concebido como un espacio en el que concurren diversas perspectivas y experiencias con el objetivo de promover el desarrollo de estrategias innovadoras y eficaces para la integración de los vectores curriculares. Se espera que este enfoque enriquezca tanto el campo de estudio como la práctica educativa en general.

Palabras clave: desarrollo curricular; formación del profesorado; mejora de la educación; propuestas socioeducativas; infancia.

Abstract

This symposium is presented as a forum for gathering and collaboration aimed at researchers and teachers from projects located in different territorial areas (Catalonia, Basque Country, and Chile) with the purpose of facilitating the exchange of knowledge, experiences, and methodologies associated with the incorporation and integration of curriculum vectors into educational practices. These vectors, included in decree 175/2022 implementing the LOMLOE in Catalonia, represent aspects of great relevance that have already received educational attention at both national and international levels. Therefore, the geographic diversity of the people involved in the

60 Propuesta desarrollada en el marco del proyecto: De l'escola a la universitat: integració curricular dels vectors LOMLOE a la formació inicial de mestres d'educació infantil i primaria 2023 ARMIF 00025 financiat per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, Generalitat de Catalunya. Y del proyecto: CURRICULUM 10-14. Metodologies i estratègies d'integració dels vectors a l'escola catalana EDU/176/2023 financiat per el Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya)

symposium enriches the understanding of the challenges and opportunities inherent in the work of the six vectors: competency-based learning, gender perspective, universality of learning, quality of language education, emotional well-being, and democratic citizenship and global awareness. The curriculum highlights the integration of learning as a key line of action, seeking understanding and the construction of meanings rather than the mere reproduction of content. This, according to the integrative approach, surpasses the traditional fragmented view, promoting significant connections between the classroom and the real world. The encouragement of research, reflection, and scientific exchange in this field is considered crucial to improve teacher training and teaching practice, contributing to deep and meaningful learning for students, with potential impacts on the construction of a fairer society. The integration of these vectors presents the current challenges of the curriculum architecture that summons us, both in initial teacher training and in schools. On the other hand, the variety of theoretical approaches, methodological designs, and empirical data presented at the symposium prove to be a stimulus for debate and critical reflection on the subject. It is anticipated that the interaction among participants will generate synergies that will drive the advancement of knowledge in the educational field, particularly regarding the effective implementation of curriculum vectors. Likewise, the importance of international collaboration is emphasized as a platform for sharing best practices and promoting the construction of research networks. In summary, this symposium is conceived as a space where diverse perspectives and experiences converge with the aim of promoting the development of innovative and effective strategies for the integration of curriculum vectors. It is expected that this approach will enrich both the field of study and educational practice in general.

Keywords: curriculum development; teacher training; education improvement; socio-educational proposals; childhood.

Introducción del Simposio

La reciente implementación del nuevo currículo en Cataluña, según el decreto 175/2022 que despliega la LOMLOE, introduce seis vectores de carácter transversal en la educación básica: aprendizaje competencial, perspectiva de género, universalidad de los aprendizajes, calidad de la educación de las lenguas, bienestar emocional, y ciudadanía democrática y consciencia global. Estos vectores, además de servir como guía para planificar y articular la programación educativa, buscan promover una sociedad más justa, democrática, cohesionada e inclusiva. Por tanto, representan aspectos de gran relevancia que ya han venido siendo objeto de atención en la investigación educativa, no solo en Cataluña. Sin embargo, ahora adquieren un carácter oficial, lo que resalta la importancia de explorar experiencias nacionales e internacionales que enriquezcan la práctica educativa catalana.

De hecho, en el nuevo currículum se especifica que una de las líneas de actuación derivada de los seis vectores clave es la integración de los aprendizajes. El enfoque integrador del currículum busca la comprensión y construcción de significados, no la reproducción de contenidos, entendiendo que el proceso de enseñar y aprender es un camino que docentes y alumnado deben seguir para construir conexiones significativas entre el espacio aula y el mundo real más amplio (Illán y Molina, 2011). El currículum integrado supera la visión fragmentada y desarticulada que ha prevalecido tradicionalmente, y evidencia las vinculaciones que hay entre los saberes y las áreas, logrando un aprendizaje más significativo y estructurado (Chaves Álvarez et al., 2011; Tabash Blanco, 2015). El sentido formativo de la integración curricular es que el alumnado se desarrolle como sujeto crítico, autónomo, competente y capaz de construir su propia identidad en relación con los otros y su entorno (Rousserie et al., 2012; Zabalza, 2011).

La FIP es un ámbito clave en la mejora de la educación en su conjunto. Las nuevas exigencias del sistema educativo implican también cambios en la FIP, focalizados en dar respuesta a las nuevas necesidades que se están gestando en la educación (Mauri y Tort, 2020). Desde la universidad, es necesario replantear la estructura básica de la FIP para superar el modelo obsoleto, pero aún resistente, de una supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica, abandonar la idea de una formación entendida como una yuxtaposición de materias y dirigirnos hacia modelos curriculares y pedagógicos donde los diferentes conocimientos y la experiencia práctica se vinculen, se integren y se enriquezcan mutuamente.

En este sentido, es imprescindible incentivar la investigación, reflexión y el intercambio científico en este ámbito. Ya que, por una parte, esto permitiría mejorar tanto la formación permanente como inicial del profesorado, así como la práctica docente, individual y colectiva, favoreciendo así a un aprendizaje profundo y significativo para el alumnado. Por otra parte, los resultados podrían tener un elevado impacto en la construcción de una sociedad más justa.

El presente simposio se concibe como un espacio propicio para la interacción, el intercambio y la colaboración entre investigadores y líderes de proyectos competitivos en Cataluña, País Vasco y Chile. El propósito es conversar y ahondar en experiencias y prácticas educativas que impulsan una implementación de los vectores curriculares de manera integrada y holística. Reconociendo la diversidad de contextos de investigación, se busca enriquecer el conocimiento mediante el intercambio de metodologías, evidencias y perspectivas provenientes de diferentes

realidades. La inclusión de investigaciones desarrolladas fuera del contexto catalán se considera fundamental para una comprensión más completa y un abordaje más integral de los desafíos y oportunidades asociados a estos vectores. En este sentido, las propuestas teóricas, los diseños metodológicos y los datos empíricos presentados en el simposio alimentarán un debate enriquecedor y fundamentado, contribuyendo así al avance del campo de estudio.

El simposio contará con cinco comunicaciones, cada una abordando aspectos específicos de los vectores del currículo y/ o reflexiones que ayuden a su implementación y despliegue.

Referencias bibliográficas

Illán, N. i Molina, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, 41,* 17-40. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003

Tabash Blanco, N. (2015). La integración curricular y el uso del libro de texto en la escuela primaria. *Revista de Lenguas Modernas, (22),* 391-404. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19696/19775

Chaves Álvarez, A. L., Hernández Vargas, D., León Sánchez, J., Pereira Pérez, Z. y Vargas Dengo, M. C. (2011). La integración curricular: Una experiencia en el primer nivel de diplomado de la carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. *Revista Electrónica Educare, 15*(2), 63-86. 10.15359/ree.15-2.6

Rousserie, H. F., Maydana, A., Cardozo, S., Inchauspe, M. y Merro, P. (2012). *La articulación de contenidos como facilitador en la enseñanza de las ciencias agrarias*. En C. Miceli (Presidencia). IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de La Plata.

Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43.

De la escuela a la universidad: la integración curricular de los vectores LOMLOE en la formación inicial de maestros/as [61]

Emma Quiles-Fernández
Judith Muñoz Saavedra
Zoia Bozu
Universitat de Barcelona, España
emma.quiles@ub.edu; judithmunoz@ub.edu; zoiabozu@ub.edu

Introducción

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, tiene como objetivos mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo español, promover la igualdad de oportunidades y garantizar la formación integral del alumnado. La aprobación y despliegue de esta ley en la educación infantil y la educación básica exige adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas debido a los nuevos retos que supone para el sistema educativo. Así, la Formación Inicial del Profesorado (FIP) debe proporcionar a los futuros maestros/as una base de valores, competencias y conocimientos necesarios para el oficio educativo (Ametller y Codina, 2017; Zabalza, 2011). Este hecho implica necesariamente una actualización de los contenidos y estrategias de enseñanza para garantizar una formación que responda a los objetivos y principios pedagógicos que plantea la nueva arquitectura curricular. En el caso de Cataluña, el Departament d'Educació, en el Decreto 175/2022, concreta la definición de seis vectores de carácter transversal. Estos vectores son elementos clave para el aprendizaje y conectan con los desafíos que tenemos como sociedad: aprendizaje competencial, perspectiva de género, universalidad, calidad de la educación de las lenguas, bienestar emocional, y ciudadanía democrática y conciencia global.

En el contexto actual resulta imprescindible que los futuros maestros conozcan la LOMLOE y sus implicaciones en la práctica educativa, siendo capaces de saber cómo abordar la integración curricular de los vectores, no solo en el diseño de situaciones de aprendizaje, sino también en todas las actividades, momentos y procesos que acontecen en el contexto educativo. En este sentido, las Facultades de Educación enfrentan el reto de ofrecer una formación adaptada a los nuevos escenarios presentes y futuros, teniendo en cuenta que los estudiantes deben formarse como agentes críticos y comprometidos con la transformación y mejora educativa y social (Carbonell, 2020; Martínez, 2016).

Atendiendo a estas ideas, la comunicación presenta el diseño y resultados iniciales de una investigación (2023 ARMIF 00025) cuyo propósito es garantizar que a lo largo de la FIP se aborden los vectores LOMLOE y que el alumnado experimente la integración curricular. Por ende, se busca incidir en la formación de los esquemas de pensamiento y decisión del alumnado de manera que puedan activar y movilizar todos sus recursos, así como intervenir de manera satisfactoria en situaciones complejas derivadas de la profesión.

Método

El desarrollo de esta investigación, cuyos contextos de desarrollo son la Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona, cuenta con diversas fases:

Fase 0. Identificación, negociación y construcción de un marco conceptual común en torno a los vectores.

- Selección y análisis de fuentes documentales que permitan profundizar en la definición de los vectores y en lo que supone su integración curricular.
- Realización de 3 grupos de discusión (n=21): estudiantes de la FIP; maestros en ejercicio de educación infantil y/o primaria; y profesorado universitario de las Facultades de Educación.

61 Contribución desarrollada en el marco del proyecto: De l'escola a la universitat: integració curricular dels vectors LOMLOE a la formació inicial de mestres d'educació infantil i primaria 2023 ARMIF 00025 financiat per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, Generalitat de Catalunya

Fase 1. Identificación de contenidos y estrategias de enseñanza integrada en las asignaturas de formación básica, obligatoria y prácticum.

- Análisis documental de los Planes Docentes de Facultad.
- Entrevistas en profundidad a maestros-tutores de educación infantil y primaria y al equipo directivo de las escuelas participantes (n=30).

Fase 2. Análisis de cómo los vectores están siendo abordados y proyectar cómo deberían integrarse en la FIP.

- Grupos de discusión con alumnado universitario (n=14) que esté cursando el segundo ciclo del grado de maestro en educación infantil, primaria, o doble itinerario para compartir aquellas evidencias de aprendizaje que consideren relevantes y significativas para el trabajo de integración curricular de los vectores. Será clave profundizar en los desafíos que la elaboración de estas evidencias les ha planteado.
- Seminario participativo con maestros en ejercicio para establecer los elementos conceptuales y experienciales que, desde su realidad, constituyen elementos imprescindibles para el abordaje y el fortalecimiento de los vectores.

Fase 3. Fase de diseño y validación del modelo de integración curricular de los vectores LOMLOE.

- Esta fase será un punto de intersección y conexión procedente de las fases 1 y 2, donde convergirán contenidos teóricos y prácticos de relevancia a incluir en el trabajo fundamentado y reflexivo de los vectores del nuevo currículum.
- Creación de sesiones de trabajo con expertos y asesores para la elaboración/validación del modelo.

Fase 4. Fase de divulgación.

- Celebración de una jornada abierta (noviembre de 2024) al profesorado implicado en la FIP de Cataluña para la presentación del modelo de integración curricular.
- Redacción de artículos y comunicación de los resultados en congresos nacionales e internacionales, jornadas, seminarios y diversos foros de debate.

Resultados

El principal resultado del proyecto es el diseño y validación de un modelo de integración curricular para el abordaje y fortalecimiento de los vectores LOMLOE en las asignaturas de formación básica, obligatoria y prácticum de la FIP. La revisión de literatura y el desarrollo de los grupos de discusión han posibilitado detectar cuatro ejes:

- Extensión y amplitud: Estamos examinando la extensión y la amplitud de la literatura existente, buscando comprender la cobertura y la diversidad de los enfoques relacionados con los vectores, la integración curricular y su relación con la adolescencia temprana.
- Clasificación: Otra dimensión de nuestro análisis se centra en clasificar las investigaciones identificando áreas de superposición e intersección entre los conceptos de vector, integración curricular y adolescencia temprana. Este enfoque nos permitirá identificar convergencias y divergencias en las aproximaciones existentes.
- Temáticas desarrolladas: Hemos observado que ciertas temáticas han sido más desarrolladas que otras en la literatura identificada. Específicamente, género y ciudadanía global son áreas robustas, mientras que la universalidad de los enfoques parece menos explorada. Estamos analizando en detalle la profundidad y la amplitud de estas temáticas.
- Escasa vinculación de la integración curricular atendiendo la etapa de la adolescencia temprana: Un hallazgo crucial hasta el momento es la limitada vinculación de los documentos identificados con la etapa de la adolescencia temprana. Estamos explorando las posibles razones detrás de esta brecha y evaluando la relevancia de las investigaciones existentes para nuestro enfoque específico. Y todo ello, en un proyecto competitivo del Plan de Recerca del Departament d'Educació (EDU/176/2023).

Complementariamente a estos resultados se dispone de un diagnóstico del estado actual de despliegue de los vectores y de la integración curricular en la FIP de la UB y la UAB en torno a: (i) actuales experiencias y teorías fundamentadas en los seis vectores, según la perspectiva del alumnado y profesorado universitario, y maestros en

ejercicio; (ii) contenidos y estrategias de enseñanza que integran los vectores a partir del análisis documental de los Planes Docentes y evidencias de aprendizaje del alumnado; (iii) prácticas actuales que los centros educativos de infantil y primaria llevan a cabo para abordar de manera integrada los vectores del nuevo currículum; y (iv) elementos que los diversos agentes clave consideran que son relevantes para el abordaje y el fortalecimiento de la formación de los vectores en asignaturas de formación básica, obligatoria y prácticum de la FIP.

Discusión y conclusiones

En muchos casos, los vectores se han venido trabajando de manera aislada y poco sistemática. Por lo tanto, el despliegue de esta ley requiere identificar metodologías y estrategias que faciliten la integración curricular de los seis vectores de manera sistémica, armónica y coherente. Esto implica que los centros educativos actualicen sus prácticas educativas y de enseñanza para garantizar una formación que responda a los propósitos sociales y pedagógicos de la nueva arquitectura curricular.

La limitación temporal en la ejecución del proyecto, y la complejidad que comporta la definición de un modelo, no permitirán experimentar y evaluar el impacto de los procesos y resultados de la aplicación de este en las conductas y aprendizajes del alumnado de la FIP. Aun así, a medio plazo está previsto iniciar un proceso de revisión de los planes de estudio. Por lo tanto, la propuesta presentada supone una oportunidad para iniciar una reflexión sobre los cambios que se deberían introducir en la FIP para adaptarse a los nuevos retos del sistema educativo, ofreciendo orientaciones y pautas para tener en cuenta cuando se inicie el proceso de revisión y confección.

Impacto y transferencia

Las personas beneficiarias esperadas, entendido como impacto, abarca a diferentes actores del sistema universitario de la FIP. En concreto:

- El profesorado universitario con docencia asignada a los grados de educación de la UB y la UAB.
- El alumnado de los grados de educación de la UB y UAB.
- Los maestros en ejercicio que, a través del proyecto, podrán valorar la FIP y desvelar, desde su realidad, aquellos retos que se presuponen en el abordaje de los vectores en la arquitectura del nuevo currículum.
- El proyecto también se convierte en una buena oportunidad para reducir la distancia entre universidad y escuelas formadoras y dar a conocer la tarea docente que realizan los maestros en ejercicio.
- Finalmente, la administración educativa tendrá acceso a un conjunto de herramientas de integración curricular que permitirán transformar y mejorar el aprendizaje y formación de los futuros maestros.

Referencias bibliográficas

Ametller, J., y Codina, F. (Coords.) (2017). *Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes*. Barcelona, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. Col·lecció Documents MIF.

Carbonell, J. (2020). *¿Qué hacer para mejorar la formación docente?* Diario de la Educación. https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2020/02/05/que-hacer-para-mejorar-la-formacion-docente/

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. LOMLOE, Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de desembre de 2020, páginas 122868 a 122953

Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. Bordón. *Revista de Pedagogía, 68(2),* 9-16. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201

Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43.

Propuestas socioeducativas para la mejora del bienestar y los sistemas educativos en situaciones pandémicas

Naiara Berasategi[1]
Nahia Idoiaga[1]
Iván Rodríguez[2]
[1]*Euskal Herriko Unibertsitatea, España*
[2]*Universidad de Huelva, España*
naiara.berasategi@ehu.eus; nahia.idoiaga@ehu.eus; ivan@uhu.es

Introducción

La COVID-19 ha tenido múltiples consecuencias en nuestras vidas cambiándolas significativamente, aunque parece que hoy que intentamos olvidarla y no le prestamos demasiada atención, sus consecuencias siguen estando presentes en nuestras sociedades y es necesario abordarlas. Además, conociendo mejor sus consecuencias, podemos hacer frente de la mejor manera posible a otros escenarios futuros.

La infancia y la adolescencia ha sido una de las más perjudicadas por la pandemia. Por lo tanto, es crucial analizar los efectos perturbadores que la COVID-19 ha tenido o sigue teniendo en sus vidas (Larsen y Luna, 2018). Esta consecuencia ha sido analizada en todo el mundo y se puede concluir que son multifactoriales y holísticas, teniendo influencia en aspectos emocionales, físicos, académicos y sociales. Estos profesionales señalan que el bienestar y la salud mental de los niños y adolescentes se han visto afectados a diferentes niveles, y que es esencial investigarlo para ayudarles a afrontar mejor esta crisis (Dalton et al., 2020; Wang et al., 2020).

La adaptación a los cambios educativos es, según los informes, uno de los mayores retos a los que se han tenido que enfrentar las familias y los estudiantes durante la pandemia. Muchas familias y centros educativos, como las escuelas, necesitan adaptarse rápidamente a los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que se realizan a través de las nuevas tecnologías inteligentes. Las pruebas demuestran que la aparición de algunas injusticias, la preocupación por el cambio de los métodos tradicionales, la falta de las instalaciones necesarias y la insuficiencia de habilidades para utilizar los nuevos métodos han provocado una especie de reticencia a aceptar los nuevos cambios en los sistemas educativos (Adedoyin & Soykan 2020). En este proceso, uno de los principales desafíos han sido las diferencias entre las familias a la luz del capital económico, social y cultural que condujeron a dificultades significativas en términos de oportunidades de aprendizaje para los niños de diferentes orígenes (Bonal & González 2020).

En resumen, la pandemia del COVID-19 crea múltiples amenazas para los niños y adolescentes en el contexto educativo y también en su salud mental y bienestar. Por esta razón, es necesario realizar estudios que determinen cómo esto debe surgir y mejorar para próximas situaciones como esas, proponiendo cuestiones concretas que deben ser abordadas y estrategias y propuestas que deben ser desarrolladas para garantizar el bienestar de ellos y desarrollar un mejor contexto educativo que garantice una educación de calidad.

Método

Para analizar las propuestas socioeducativas planteadas por los expertos se empleó el método Reinert (Reinert, 1983, Reinert, 1990) utilizando el software Iramuteq para el análisis léxico (Ratinaud, 2009; Ratinaud & Marchand, 2012).

En esta investigación participaron 58 expertos del área de infancia y adolescencia, de los cuales el 71% eran mujeres (n=41) y el 29% eran hombres (n=17). La edad media de ellos fue (M=50,21). El 16% eran de Andalucía (n=9); 2% de Asturias (n=1), 2% de Baleares (n=1), 2% de Canarias (n=1), 2% de Castilla y León (n=1), 17% de Cataluña (n=10), 5% de la Comunitat Valenciana (n=3), 2% de Galicia (n=1), 53% de Madrid (n=31). El 45% eran profesores universitarios (n=26), el 3% investigadores (n=2), el 10% consultores (n=6), el 21% trabajadores de ONG (n=12), el 12% técnicos administrativos (n=7) y el 9% otros (n=5).

Resultados

El corpus completo contenía 2.487 palabras, de las cuales 830 eran únicas. El análisis jerárquico descendente del método Reinert dividió el corpus en 167 segmentos y seis clases. Los resultados de este análisis pueden observarse en la Figura 1.

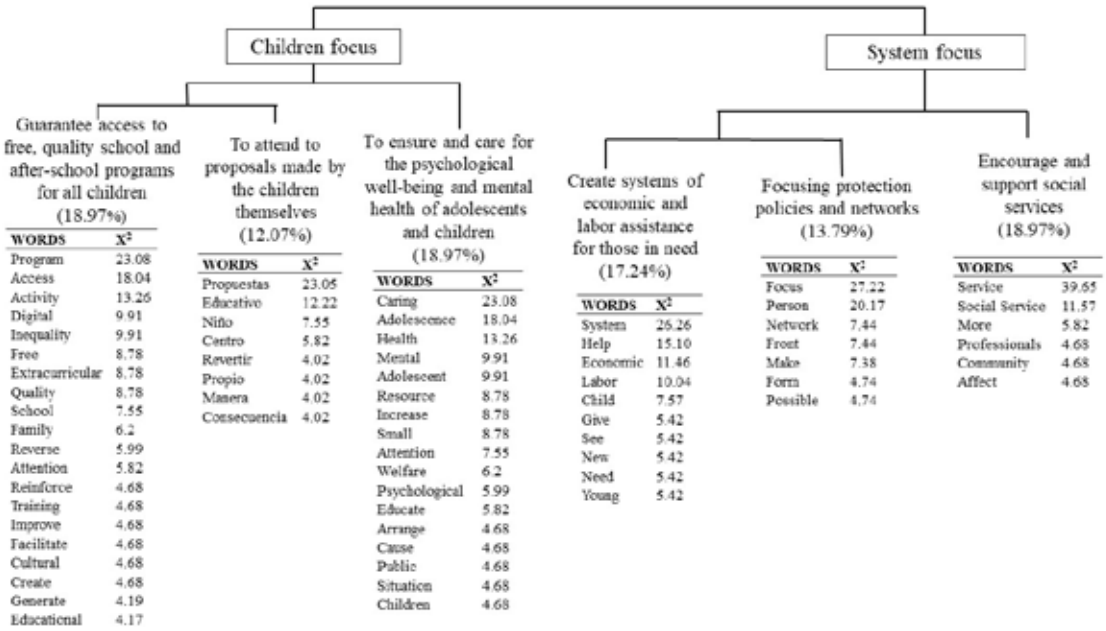


Figura 1

Dendograma cluster extraído de las propuestas de los expertos con mayor asociación para cada clase $\chi 2(1)$, $p < 0.001$ extraído del método Reinet

El análisis identificó las principales propuestas de los expertos para paliar las consecuencias de la pandemia. Cada razón o argumento está representado por un conjunto de palabras y segmentos de texto típicos, denominados clase. Los resultados revelaron seis clases diferentes. Tres de ellas se refieren a propuestas centradas principalmente en las necesidades de los niños y fueron denominadas como: "Garantizar el acceso a programas escolares y extraescolares gratuitos y de calidad para todos los niños", "Atender las propuestas de los propios niños" y "Garantizar y cuidar el bienestar psicológico y la salud mental de adolescentes y niños". Las otras tres clases, en cambio, se centran más en los cambios que hay que hacer en el sistema o en las políticas y se denominaron: "Crear sistemas de ayuda económica y laboral para los necesitados", "Centrar las políticas y redes de protección" y "Fomentar y apoyar los servicios sociales". Estas dimensiones tuvieron más o menos porcentajes parecidos dando importancia similar a las mismas.

Entre las clases que plantean propuestas centradas en la infancia, la primera es "Garantizar el acceso a programas escolares y extraescolares gratuitos y de calidad para todos los niños", con un peso del 18,97%. Dentro de esta clase los expertos reflexionan sobre la importancia de que todos los niños tengan acceso a programas educativos tanto de educación formal como no formal y de ocio. Entre otras cuestionen plantean aspectos como: "Lanzar programas ambiciosos para nivelar las oportunidades educativas con el fin de intentar invertir las desigualdades creadas o exacerbadas por la pandemia. No sólo en el ámbito educativo propiamente dicho (material escolar, acceso digital, etc.)". Pero también revindican la necesidad de avanzar en lo no formal "En muchos casos, las actividades extraescolares son la puerta de entrada a otras experiencias culturales y educativas, en este sentido, la oferta de complementa..."

En segundo lugar, y centrada en las propuestas de los niños, surgió la clase "Atender las propuestas de los propios niños" con un peso del 12,07% destacando que como sociedad escuchamos poco a los niños y adolescentes y les damos pocas oportunidades de proponer recursos de su interés. Estas son algunas de las citas más significativas de esta clase: "Es necesario proponer una mayor participación infantil en las escuelas para escuchar las propuestas que los propios niños y adolescentes tienen sobre cómo revertir las peores consecuencias educativas de la pandemia"

Por otro lado, los expertos también centraron más sus respuestas en propuestas enfocadas a cómo cambiar el sistema de protección a la infancia. La primera de estas clases fue etiquetada como "Crear sistemas de ayuda económica y laboral para los necesitados" con un peso del 17,24%. En esta clase, los expertos explican diferentes propuestas para mejorar el sistema sanitario y de salud mental, el sistema educativo y el sistema de recursos. Algunas de las citas más significativas de esta clase son: "Ayudas económicas para niños y jóvenes con problemas educativos y de inserción laboral como consecuencia de la situación generada por el desarrollo pandémico de sistemas accesibles y universales de diagnóstico, tratamiento y seguimiento sanitario de problemas físicos y mentales."

La siguiente clase dentro de las propuestas de enfoque del sistema se denominó "Enfocar las políticas y redes de protección", con un peso del 13,79%. En ella, los expertos reclaman la necesidad de políticas institucionales y redes públicas para hacer frente a las consecuencias de la pandemia sobre el bienestar tanto de Covid-19 como de futuras pandemias que puedan afectar a la población. Las citas textuales más significativas de esta clase son: "Poner la precariedad estructural de las familias en el centro de las políticas. No es posible hacer frente a las consecuencias de la pandemia si no nos centramos en lo que genera precariedad y pobreza y abordamos este problema"

La última dentro de las propuestas de enfoque del sistema surge de las dos clases anteriores y se etiqueta como "Fomentar y apoyar los servicios sociales" y tiene un peso del 13,79%. En esta clase los expertos hablan de la importancia de los servicios sociales y de cómo mejorar su calidad y disponibilidad.

Conclusiones

En conclusión, ofrecer contextos donde todos los estudiantes, especialmente los vulnerables, tengan acceso a los materiales escolares, el acceso digital es necesario, pero no suficiente, brindar habilidades digitales a las familias y brindarles apoyo es clave para desarrollar una mejor asistencia para todos. Además, los programas escolares formales y no formales deben desarrollarse dando acceso a todos los estudiantes a otras experiencias culturales y educativas. Reforzar la coordinación entre el ámbito sanitario, social y educativo es un área clave, y promover programas integrales de atención sanitaria para desarrollar la salud mental y el bienestar de todos los estudiantes es fundamental. Además, hay que poner la precariedad y las familias vulnerables en el centro de las políticas, poniendo especial atención en lo que genera precariedad y pobreza, y dando apoyo para abordarlo. En este sentido, es crucial fortalecer las capacidades existentes y las brechas emergentes de las instituciones centrales responsables de la planificación, el diseño y la implementación de los sistemas de protección social, con el fin de reconstruir una mejor respuesta al COVID-19 (Comité de Coordinación de Actividades Estadísticas, 2021), dando una respuesta coordinada desde los servicios educativos, sociales y sanitarios. Para evitar crisis similares en el futuro y promover un mundo más inclusivo y sostenible (Naciones Unidas, 2022).

Impacto y transferencia

La pandemia del COVID-19 ha creado un nuevo escenario de incertidumbre que es necesario seguir analizando e investigando, para además de seguir aliviando los efectos causados poder prevenir posibles futuras situaciones como estas. Estudios como este arrojan luz a esta situación que demanda una implicación constante del ámbito también académico además del sanitario, político, educativo y social.

Los resultados de esta investigación se han compartido con la comunidad educativa y con agentes institucionales y sociales. Y a través de publicaciones se pretende expandir a la comunidad científica y educativa.

Referencias bibliográficas

Adedoyin, OB., & Soykan, E. (2020) Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interact Learn Environ*. https:// doi. org/ 10. 1080/ 10494 820. 2020. 18131 80

Bonal X, González S (2020) The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *Int Rev Educat,* 66,1–21

Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. The Lancet. Child & Adolescent health. Doi: https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3

Larsen, B., & Luna, B. (2018). Adolescence as a neurobiological critical period for the development of higher-order cognition. *Neurosci. Biobehav. Rev*., *94*, 179–195. doi: 10.1016/j.neubiorev.2018.09.005

Seabra, F., Abelha, M., Teixeira, A., & Aires, L. (2021) Learning in troubled times: Parents' perspectives on emergency remote teaching and learning. *Sustainability 14*(1), 301.

Límites y desafíos de la incorporación de la perspectiva de género en la Formación Inicial Docente. El caso de Chile

Paola Contreras-Hernández
Universidad de Tarapacá, Chile
pcontrerash@academicos.uta.cl

Introducción

El 30 de agosto del año 2021 se promulgó la Ley 21.369 que Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior, cuyo objetivo es "promover políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género" (art.1). Precisamente, esta ley es producto de las demandas que emergen del mayo feminista del año 2018 (Calquín, 2020; Palma, 2018; Sola-Morales y Quiroz, 2021) donde se constatan tres circunstancias relevantes (Iuspa, 2021): i) la impunidad de la violencia de género en las universidades; ii) la violencia y acoso sexual tienen un evidente componente de género que afecta en su mayoría a mujeres y, iii) los efectos perjudiciales que ello tiene en la vida personal, laboral y/o académica. A partir de esta coyuntura se exige poner fin a la violencia, acoso sexual y discriminación que han sufrido estudiantes y académicas; avanzar hacia una educación no sexista y generar mayor equidad de género en las universidades. Es más, según lo estipula esta ley es necesaria la "incorporación de contenidos de derechos humanos, violencia y discriminación de género, en los planes curriculares de las instituciones de educación superior" (art.5, e).

Por ello, esta comunicación tiene como objetivo analizar los desafíos en torno a la incorporación de la perspectiva de género (PdG) en la Formación Inicial Docente (FID). Frente a los desafíos que distintos movimientos sociales, académicos y estudiantiles han instalado en Chile durante los últimos años, la educación, específicamente la FID, se encuentra en un punto de inflexión en torno a la incorporación de nuevos marcos de análisis, siendo la perspectiva de género una dimensión clave para cumplir los compromisos nacionales e internacionales que Chile ha adquirido en esta materia. La FID es una oportunidad para sensibilizar sobre las desigualdades de género y cuestionar las prácticas opresivas que enfrentan las mujeres y las diversidades sexuales y de género (Rojas et al., 2019; Villar Varela et al., 2023).

Método

Metodológicamente esta investigación se sustenta en la teoría fundamentada constructivista (TFC). Para Charmaz y Thornberg (2021) la TF es un método sistemático que proporciona directrices para comprender el problema de estudio, ya que otorga herramientas para el análisis de datos, desarrollo de conceptos y construcción de teorías que permitan una comprensión más acabada. Precisamente, la pertinencia de la TFC para esta investigación se relaciona en torno a cómo, las múltiples dimensiones que conlleva la socialización de género en niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, deben ser abordada por los agentes educativos, especialmente los y las docentes. Interpretar y comprender, más que explicar, son premisas que la TFC propone para los estudios de carácter cualitativo, sumado a la reflexividad crítica que desarrolla el investigador, no como un sujeto abstracto, sino más bien participante de la misma; es más Charmaz siguiere que la investigación es proponer una teoría que refleje las experiencias e interacciones entre los participantes y el investigador (Charmaz, 2016).

Por otra parte, permite organizar los datos para el análisis mediante un análisis sistemático de éstos que implica hacerles preguntas y compararlos de manera constante. Así, tanto el análisis documental, como las entrevistas semiestructuradas, encuesta y los grupos focales de esta investigación arrojarán información que debe ser interrogada y comparada para buscar convergencias y divergencias entre ellas; develar tensionar y visuras existentes, como también las motivaciones y desafíos presentes. Ello facilitará una interpretación y comprensión teórica del problema. Los conceptos y dimensiones emergentes de este proceso reflexivo permitirán construir un modelo teórico de análisis, favoreciendo una mayor capacidad para comprender el problema, sus distintas aristas

y demostrar la relación, o no, entre ellos (Charmaz, 2020; Charmaz y Thornberg, 2021). Para lograr el objetivo, y considerando este marco metodológico, se ha realizado un análisis documental de: i) los modelos educativos de las Universidades de Consejo de Rectoras y Rectores (CRUCH); ii) los protocolos para abordar la equidad y transversalidad de género y; iii) las medidas implementadas para incorporar la PdG en las mallas curriculares en la FID.

Resultados y conclusiones

Los resultados preliminares muestran que, a pesar de los compromisos por mayor equidad de género y la consecución de una educación no sexista, el rumbo dirigido por la implementación de la ley 21.369 ha derivado, casi exclusivamente, en una dinámica de judicialización de denuncias por situaciones de acoso y discriminación por razón de género, que si bien es fundamental para detener situaciones de violencia, acoso sexual y discriminación, no son suficientes para alcanzar los compromisos de una sociedad más inclusiva y libre de violencia (Calquin, 2020; Martínez et al., 2019; Ponce, 2022). Por otro lado, si bien, algunas universidades han incorporado en sus mallas curriculares optativos de género, existe un déficit de conocimiento. Asimismo, se ha observado que el marco de las políticas educativas de educación superior que regulan las carreras de pedagogías se han caracterizado en: resolver problemas detectados en torno a la calidad de la FID (entre los años 1997-2001); crear la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (año 1999) y; la creación del programa MECESUP que, entre sus objetivos, busca la innovación y homogenización curricular de las carreras de pedagogías (Ferrada, Villena y del Pino, 2018; MINEDUC, 2019).

Impacto y transferencia

Los lineamientos que han establecido estos marcos regulatorios han estado acompañados de investigaciones en el campo de la FID; no obstante, y a pesar de los avances, una dimensión que no logra una total visibilización ni en las FID ni en los espacios educativos (escuelas), es la PdG. Una deuda que aún no logra ser saldada en su totalidad. Estos resultados buscan contribuir a la discusión sobre la importancia de incorporar la PdG en la FID, como también, profundizar en los límites que se observan en las universidades por su incorporación.

Referencias bibliográficas

Calquín, C. (2020). "Queríamos cambiar el mundo, pero el mundo nos cambió a nosotras": Performatividad y Poder Regulador en protocolos de Género Universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 39-57. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200039

Charmaz, K. (2020). "With Constructivist Grounded Theory You Can't Hide": Social Justice Research and Critical Inquiry in the Public Sphere. *Qualitative Inquiry*, *26*(2), 165–176. https://doi.org/10.1177/1077800419879081

Charmaz K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry,* 23(1), 34-45. https://doi.org/10.1177/1077800416657105

Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 305–327. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357

Ferrada, D., Villena, A. y del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cuadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279. https://doi.org/10.1590/198053144740

Iuspa, C. (2021). La autonomía de las universidades chilenas para sancionar hechos de violencia contra las mujeres. Polis, 20, 229-252. https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n60-1595

Martínez, C., Del Campo, V., Palomera, P., Vanegas, C., Montenegro, M., Hernández, C. y Ramos, E. (2019). *Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: características de prácticas que incentivan la inclusión y equidad*, Vol. Nº13. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Disponible en: http://www.investigacion.cnachile.cl/

Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. In *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 89-107.

Ponce, C. (2022). La politización de lo íntimo en el mayo feminista chileno y el movimiento #ChileDespertó. *Revista Estudos Feminista*, 30(2), 1-11. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n275563

Rojas, M. Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., & Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, *56*(1), 1–14. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3

Sola-Morales, S. y Quiroz, C. (2021). El mayo feminista chileno de 2018, en la cresta de la cuarta ola. Uso y apropiaciones de las redes sociales. *Revista Punto género*, 15, 201.232.

Villar Varela, M., Méndez-Lois, M., Barreiro Fernández, F., y Permuy Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar,* 59(1), 49-64. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571

Competencias docentes para el desarrollo del vector 5º en la educación básica: Ciudadanía global y conciencia democrática en la escuela

Trinidad Mentado
Universitat de Barcelona, España
trini.mentado@ub.edu

Introducción

El nuevo currículum propuesto para la Educación Básica de Catalunya plantea diversas novedades con respecto al modelo anterior: establecer rasgos comunes en todas las materias para buscar sinergias y un trabajo más interdisciplinar; la propuesta de un aprendizaje en espiral centrado en el estudiante; una efectiva continuidad y coherencia pedagógica; la vinculación entre competencias y criterios de evaluación; el uso de saberes contextualizados; y finalmente, la incorporación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y seis vectores para trabajar y promocionar una ciudadanía crítica, activa y constructiva y que conectan directamente con una serie de retos de nuestra sociedad. Retos que tienen que ver con el contexto actual, en el que se busca el cuidado del medio ambiente, la equidad, la inclusión como medio de vida y la igualdad de oportunidades y en donde se están poniendo en marcha los mecanismos para establecer algún tipo de acuerdo para velar por todos ellos desde las instituciones públicas. Es momento, desde el espacio socioeducativo conocer cómo se están trabajando los objetivos planteados por la Asamblea de Naciones Unidas de Desarrollo Sostenible (ODS) y propuestos en la Agenda 2030 y cómo se da respuesta al conjunto de metas globales que abordan la amplia gama de desafíos socioeconómicos y ambientales.

A partir de esta propuesta de trabajar por vectores -entendidos como ejes de trabajo-, enfocados a retos, se pretende desarrollar un trabajo coherente, holístico e integrador, en áreas de educación básica. La idea fundamental es desarrollar ciertas capacidades en los estudiantes para que en un futuro puedan afrontar retos significativos del contexto actual. Estos vectores, por tanto, están pensados para conseguir una sociedad más justa y democrática; con la perspectiva puesta en una ciudadanía crítica, activa y constructiva; con aspiraciones personales y colectivas; sostenible y cohesionada; inclusiva para que contemple a todas las personas y donde sea posible la igualdad de oportunidades; digitalizada y equitativa. En definitiva, se trata de formar a los actuales estudiantes de educación básica y futuros ciudadanos para una sociedad igualitaria, justa y sostenible.

De hecho, a partir de la LOMLOE (2020) y el decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas en la educación básica para el curso 2022-2023, se debió iniciar la implementación de los 6 vectores en los centros educativos de primaria y secundaria obligatoria, en el contexto catalán. Estos ejes que son de carácter transversal deben guiar la actuación de los docentes a la hora de diseñar las programaciones de aula. Este tener en cuenta los seis vectores de manera transversal en la práctica docente, promueve el trabajo reflexivo de los aspectos pedagógicos de lo que acontece en el centro. Esta idea es clave si pensamos en la formación continua de los docentes de infantil, primaria y secundaria pero también es clave si podemos pensarlo desde la formación inicial.

La pregunta ahora es: ¿cuánto de estos seis ejes o vectores se trabajan desde la formación inicial de docentes de la educación básica? Una primera aproximación requiere desvelar qué se está haciendo en las facultades de educación respecto a la formación inicial de los futuros docentes de primaria y secundaria para dar respuesta a tal requerimiento. Si es deseable que niños/as y jóvenes construyan y adquieran una identidad propia en un mundo global, con capacidad crítica y que puedan participar de ello con respecto y libertad es necesario desde las aulas dar las herramientas necesarias para ello. El objetivo que se plantea a los docentes de educación básica y secundaria es el poder diseñar situaciones de aprendizaje verdaderas, reorganizando el espacio y el tiempo de manera diferente, para que puedan conectar el aprendizaje con aquello que les interesa a los estudiantes y a la comunidad que los envuelve. Entendemos así que la educación para la ciudadanía y conciencia global en el currículum de la facultad de la educación primaria y secundaria de los futuros docentes será fundamental para lograr los objetivos propuestos a medio y largo plazo de la Agenda 2030.

En concreto, desde la Universidad de Barcelona y desde la Universidad de Lleida se están llevando a cabo estudios de investigación financiados por entidades públicas en los que se pretende poner en evidencia la relación entre los seis vectores y las competencias transversales o genéricas y específicas para determinar si es necesario pensar en una formación paralela y establecer vínculos de trabajo colaborativos con los centros educativos.

Método

En esta ponencia proponemos exponer los primeros avances sobre lo que se está haciendo en la investigación, así como presentar una primera aproximación y revisión de los planes de estudios en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en concreto en el Grado de Educación Primaria y el Máster de Secundaria, sobre la incorporación de aspectos relacionados con el vector 5 Ciudadanía global y conciencia democrática en la escuela, así como discutir sobre la necesidad de proponer mejoras para las mayas curriculares de la Facultad más acordes con la conciencia crítica y justicia social. La revisión de las competencias transversales y específicas propuestas en el nuevo currículum para la Educación Básica en Cataluña, en comparación con las directrices emanadas desde la Agencia 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se presenta como un paso esencial para garantizar una educación integral y relevante en el contexto actual. Alinear las propuestas de la Agenda 2023 sobre los OBS con las competencias transversales y específicas de los futuros docentes es fundamental ya que puede influir significativamente en la calidad de la educación y, por ende, en la preparación de las futuras generaciones para abordar los desafíos globales.

Resultados

En esto momentos, el estudio se encuentra en su fase diagnóstica, en el que se están revisando los planes docentes de la Universidad de Barcelona para determinar en qué medida se incorporan los ODS para la formación inicial de docentes de primaria y secundaria. Además de los planes docentes, también se detectará la inclusión de los ODS en otras ofertas formativas de la Facultad de Educación.

Discusión y conclusiones

Las competencias específicas de la formación disciplinar y profesional de los docentes con los ODS es crucial. Además, la revisión de estas proporcionará información valiosa sobre la necesidad de incluir en la formación docente aspectos éticos y sociales relacionados con el compromiso cívico y la responsabilidad global. Los docentes no solo son transmisores de conocimiento, sino también modelos a seguir para sus estudiantes. Una formación que integre las competencias transversales y específicas alineadas contribuirá a la formación de ciudadanos conscientes de su papel en la construcción de un mundo más justo y sostenible. Por ejemplo, si se espera que los docentes preparen a los estudiantes para comprender y abordar cuestiones medioambientales, las competencias específicas deberían reflejar una sólida comprensión de los principios de sostenibilidad y la importancia de la conservación del medio ambiente, entre otros.

Sin embargo, la inclusión de los seis vectores, con especial énfasis en el 5º vector de Ciudadanía global y conciencia democrática en la escuela, refleja la intención de desarrollar capacidades en los estudiantes para abordar los retos actuales de manera informada y ética. Este enfoque transversal, destinado a guiar la actuación de los docentes, resalta la importancia de una educación holística e integradora que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos disciplinares. Por ello, las competencias transversales, que abarcan habilidades y conocimientos que trascienden las materias específicas y son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes son también necesarias. Estas competencias incluyen habilidades sociales, emocionales y cognitivas, así como la capacidad de resolver problemas, trabajar en equipo y comunicarse efectivamente. Al evaluar la coherencia entre estas competencias y los ODS propuestos por la Agencia 2030, se puede determinar si los docentes están preparados para guiar a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para ser ciudadanos comprometidos y responsables en la construcción de un futuro sostenible.

La revisión de las competencias de los docentes en relación con estos objetivos permite evaluar si la educación contribuye de manera efectiva a la consecución de estas metas. Si uno de los ODS es garantizar una educación inclusiva y equitativa, se deberá evaluar si las competencias transversales de los docentes incluyen estrategias para atender a la diversidad en el aula y promover la igualdad de oportunidades educativas.

Impacto y transferencia

La Agencia 2030 ha delineado un camino hacia un futuro sostenible, y la educación, siendo un pilar fundamental de la sociedad tiene el poder de influir en el logro de estos objetivos. La revisión de las competencias transversales y específicas de los docentes es un paso crítico para asegurar que la educación no solo proporcione conocimientos académicos, sino que también forme a individuos capaces de abordar los desafíos del siglo XXI de manera ética y sostenible. La coherencia entre estas competencias y los ODS es esencial para construir una base educativa sólida que empodere a las futuras generaciones para ser agentes de cambio positivo en el mundo.

El camino hacia una colaboración entre la Administración educativa y la Universidad: la formación docente en la encrucijada

Patricia Silva
Beatriz Jarauta- Borrasca
José Luis Medina-Moya
Universitat de Barcelona, España
patriciasilva@ub.edu; bjarauta@ub.edu; jlmedina@ub.edu

Introducción

La función docente está constituida por un colectivo profesional que ha ocupado una posición estratégica dentro de la Administración Educativa. Posición que en la práctica se diluye principalmente porque las funciones que desempeñan son escasamente apreciadas por la comunidad y porque la capacidad profesional que tienen como colectivo, no ha sido aprovechada en beneficio de los procesos de mejora de los centros. Esta situación se ha agudizado con la publicación de los resultados de las pruebas Pisa (Departament d'Educació, 2023).

Por ese motivo, para este colectivo profesional no siempre es fácil diseñar y desarrollar propuestas de formación: ¿qué lineamientos sería oportuno seguir?, ¿cómo se puede responder desde un programa de formación universitario a las necesidades sentidas de los docentes?, ¿cómo podríamos priorizar estas necesidades de acuerdo a los intereses -muchas veces contradictorios- de las administraciones, de los propios protagonistas y de los centros escolares?

Nuestra intención al presentar esta aportación es exponer los aprendizajes obtenidos en la identificación de las necesidades de formación de los profesionales que ejercen la función docente y el reto que representa para la Universidad en su proceso de colaboración con la Administración pública en la formación continua de dicho colectivo profesional.

La presente experiencia se desarrolla en el contexto del proyecto "Metodologías y estrategias de integración de los vectores a la escuela catalana", que desarrolla conjuntamente la Universidad de Barcelona y el Departamento de Educación de Cataluña. Referencia EDU145/23/000005. Tiene como propósito exponer unas ideas iniciales sobre la necesaria colaboración entre la Administración educativa y la Universidad.

Discusión

Cuando hablamos de la formación y actualización docente casi siempre pensamos en una actividad que es responsabilidad de las administraciones educativas, si pensamos en formación inicial nos centramos en las universidades. Pocas veces pensamos en una función instituida para contribuir en la enseñanza, proporcionar apoyo a los alumnos y sus familias y más recientemente, como garantes de los resultados de aprendizaje y que su formación se ha de realizar desde perspectivas colaborativas y orientadas hacia la sostenibilidad (Eliyawati, Widodo, Kaniawati, & Fujii, 2023).

En España, el grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona (UB) ha desarrollado desde hace muchos años, diversas experiencias de investigación cuyo foco de interés ha sido la formación docente y la innovación pedagógica. Se han realizado y se están llevando a cabo en la actualidad numerosas y exitosas iniciativas de investigación, docencia, formación y gestión que a su vez constituyen un amplio bagaje como para emprender una nueva iniciativa de colaboración con instituciones educativas (Moya, 2023).

Por ese motivo, el equipo impulsor de la propuesta que se presenta, diseñó el proyecto de tal forma que se incidiera en las necesidades de formación de los docentes para establecer las bases de una futura orientación formativa, teniendo en cuenta prácticas de integración curricular de los seis vectores: aprendizaje competencial; perspectiva de género; universalidad del curriculum; calidad de la educación de las lenguas, ciudadanía democrática y conciencia global y, bienestar emocional, propuestos por el Departamento de Educación y respaldado por la normativas educativas en el contexto español (Ley Orgánica 3/2020); sí como, metodologías y estrategias de intervención centradas en el alumnado.

Cuando nos preguntamos si tenía sentido iniciar un proyecto donde los protagonistas fueran los maestros de primaria y secundaria, la respuesta resultó afirmativa. Este colectivo profesional necesita de una formación continua que les facilite las competencias necesarias para trabajar a partir de enfoques globalizados de la enseñanza-aprendizaje y superar la visión fragmentada y departamentalizada del curriculum (Baraldi, García, Manessi, Menville, Mazover, 2016) y, es el

Departamento de Educación quien tiene la posibilidad de generar las condiciones para ayudar a los maestros a contar con información suficiente para diseñar estrategias y actividades para trabajar de manera transversal.

Partimos de la premisa de que, si el objetivo de la formación continua es facultar al profesorado para un mejor desempeño de su trabajo, la orientación de la formación tendría que considerar aquellos elementos que ayuden a promover más y mejores prácticas profesionales independientemente del responsable de su diseño, implementación y evaluación (Perrenoud, 2004; Jarauta-Borrasca, Medina-Moya, 2009).

Consideraciones para la formación

Si bien es cierto que la formación y el perfeccionamiento son una vía sólida para lograr cambios en la actuación de este colectivo profesional y constituye una de las principales condiciones para apoyar, implementar cualquier propuesta de cambio en las escuelas, expertos en la temática desde los más clásico, hasta los más actuales (Perrenoud, 2001; Imbernón, 2001; Olivos, 2011; Córdova, et. al. 2017) señalan que se requiere de una serie de consideraciones antes de diseñar programas de formación ya sea desde la Universidad o desde los departamentos responsables de la formación en las Administraciones educativas. A saber:

Comprender la necesidad de la innovación y los cambios orientados hacia la mejora de los resultados educativos considerando la LOMLOE.

Las innovaciones se derivan de procesos de investigación y de mejoramiento de las prácticas profesionales y los resultados educativos. Los y las maestras en tanto agentes del cambio juegan un papel significativo en la planificación, inicio, implementación, seguimiento y evaluación de acciones educativas. Además, una de las responsabilidades de las administraciones educativas es estimular y apoyar dichas acciones en las escuelas y generar las condiciones necesarias para mejorar las prácticas profesionales. Por esa razón se requiere conocer las situaciones concretas que existen en los centros, así como observar y analizar la práctica educativa para buscar explicaciones a los problemas.

Promover la colaboración interinstitucional

Ya mencionamos que, de acuerdo a las primeras pesquisas observamos la posibilidad que tienen las administraciones educativas para generar condiciones necesarias para impulsar y sostener procesos de cambio, promover la colaboración y la participación de todos aquellos que comparten la responsabilidad del logro de los propósitos educativos, así como crear redes y equipos de trabajo. Si pensamos en la colaboración interinstitucional, existen numerosos aspectos desde donde se puede estudiar. Por ejemplo: el análisis de las normativas educativas que respaldan el nuevo curriculum; la organización de los centros para crear las condiciones de la visión transversal de los vectores educativos, la evaluación interna y externa, el aprovechamiento de los recursos generados por las universidades y por el propio Departamento de Educación, el intercambio de experiencias, el impulso de seminarios colaborativos, entre otros (Imbernón, 2001).

Diagnosticar, implementar y evaluar propuestas

Para definir su participación en los procesos de mejora que mencionamos párrafos arriba, los resultados de la investigación. Antúnez y Silva, (2020) reconocen la facultad de fortalecer las competencias referidas al diseño, implementación y evaluación de propuestas de mejora y cambio educativo. Con este proyecto se espera promover y respaldar la autonomía en la toma de decisiones, la coordinación y la orientación del trabajo pedagógico y el diseño de estrategias para que los agentes implicados en la educación escolar se vean fortalecidos a la hora de trabajar transversalmente los vectores del nuevo curriculum.

Conclusiones

Cuando nos preguntábamos si tiene sentido establecer sistemas de colaboración entre la universidad y las administraciones públicas para llevar a cabo programas formativos, la respuesta resultó afirmativa. Todas las personas que participan en la educación escolar necesitan de una formación inicial que les facilite de los conocimientos fundamentales para ejercer la función docente y, durante el ejercicio profesional, identificar necesidades de formación mediadas por las funciones y por las prioridades que le otorgan la Administración y sus propias actividades en las escuelas.

Sugerimos que para organizar la formación se requiere de una orientación concreta y específica que evidencie las necesidades de formación y las prioridades de la misma; se precisa de una organización que tome en cuenta las dificultades y las posibilidades que tienen las personas para participar en programas formativos; conviene un sistema de intervención que sea de calidad donde la universidad y la administración se coordinen para evitar la duplicidad de esfuerzos y, finalmente, se requiere de una evaluación que dé cuenta de los resultados a través de la evaluación de la

transferencia. Estos elementos permitirán a los interesados en diseñar políticas de formación, abarcar todos los aspectos que ayudarán en la formación necesaria para poner en prácticas estrategias y metodologías que faciliten la integración curricular de los seis vectores que señala el Decreto del curriculum señalado anteriormente.

Impacto y transferencia

Actualmente la formación permanente del profesorado constituye tanto un objetivo en sí mismo como un reto tanto para las Administraciones públicas como para las Universidades. Tanto es así, que se ha consolidado un espacio de debate y reflexión sobre las perspectivas y modalidades de formación que podrían contribuir a la mejora del desempeño de los profesionales de la educación. El impacto de esta aportación se centra en la necesaria colaboración entre la Administración educativa y la Universidad para llevar a cabo procesos de formación permanente del colectivo docente. Desarrollar estrategias y metodologías que faciliten la integración curricular de los seis vectores que el Decreto 175/2022 de despliegue de la LOMLOE en Catalunya sugiere para "modernizar" el currículum es una oportunidad para llevar a cabo procesos de trasferencia del conocimiento generado en las propias escuelas y en los espacios universitarios, nos queda, por tanto, abrir espacios de reflexión conjunta.

Finalmente, y de acuerdo con los primeros resultados del estudio que presentamos, la Administración educativa tiene la posibilidad de generar las condiciones organizativas necesarias para apoyar a las escuelas a realizar procesos de cambio. Los directivos, conjuntamente con el profesorado y personal de apoyo a la tarea educativa podrían coordinar procesos de reflexión conjunta. Sin embargo, esto plantea un reto, ¿cómo fortalecer al profesorado para que sean ellos quienes promuevan que en sus aulas estrategias y actividades para "modernizar" el currículum?, La respuesta a esta y otras preguntas se convierten en elementos para el debate en este Congreso y en temas para futuras reflexiones.

Referencias bibliográficas

Antúnez, S., Silva, P. (2020). El desarrollo de los procesos de cambio. En G J. y R-G *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Páginas 67-77. Madrid. Pirámide.

Baraldi, V., García, N., Manessi, V., Menville, E., & Mazover, S. (2016). ¿Cambios en la estructura curricular de la Educación Secundaria? Aproximaciones para conocer el caso santafesino. *Educación, lenguaje y sociedad*, (13), 2.

Córdova, K. E. G., García, M. A. A., Rodríguez, A. L., Cruz, C. S. L., & Paredes, S. G. (2017). Materiales digitales para fortalecer el aprendizaje disciplinar en educación media superior: Un estudio para comprender cómo se suscita el cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *15*(2), 89-109.

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica

Departament d'Educació, (2023). *Carta de la Consellera Anna Simon a les famílies.* Departament d'educació

Eliyawati, E., Widodo, A., Kaniawati, I., & Fujii, H. (2023). The Effectiveness of Teacher Training on Environmental Education: Challenges and Strategy for Future Training Program. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, *9*(8), 6056-6066.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, 27-45.

Jarauta-Borrasca, B., & Medina-Moya, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *1*(2), 357-370.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Available BOE-A-2020-17264

Moya, J.L. (2023). Los procesos de coordinación conceptual entre profesores y estudiantes durante sus interacciones discursivas. REDICE 22-3365. Universitat de Barcelona

Olivos, T. M. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, *50*(2), 26-54.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, *14*(3), 503-523.

Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.

POSTERS

Educational support strategies compared: mentoring, tutoring, coaching and counselling[1]

Roberta Bonelli [1]
Angelica Bonin [1]
[1] *University of Padova, Italy*
roberta.bonelli@unipd.it

Resumen

El trabajo profundiza diferentes estrategias de acompañamiento educativo, reflexionando sobre sus peculiaridades, similitudes y diferencias. Específicamente, se analizan las prácticas de *tutoring*, *mentoring*, *coaching* y *counselling* en el ámbito educativo. Revisando la literatura de manera no sistemática, se describen inicialmente los procesos y el impacto formativo de cada estrategia identificada. Sigue una reflexión sobre las similitudes y diferencias entre los distintos métodos, reflexionando sobre aspectos como la etimología, el tipo de relación educativa, la duración, las metodologías, el tipo de formación y experiencia de las figuras involucradas.

Muy frecuentemente se utilizan los términos "*tutoring, mentoring, coaching* y *counselling*" como sinónimos, o sin conocer verdaderamente las peculiaridades y las diferencias entre ellos. Esta reflexión ayuda a aclarar dichas estrategias de acompañamiento educativo, similares pero únicas, favoreciendo un uso consciente y coherente de los términos y un reconocimiento de prácticas educativas tan fundamentales.

Palabras clave: mentoría, tutoría, counselling, coaching, ayuda educativa.

Abstract

The paper explores different strategies of educational accompaniment, reflecting on their particularities, similarities and differences. Specifically, the practices of tutoring, mentoring, coaching and counselling in the educational field are analysed. Through a non-systematic literature review, the processes and the formative impact of each strategy are initially described. This is followed by a reflection about similarities and differences between the various approaches, reflecting on aspects such as etymology, the type of educational relationship, duration, methodologies, training and experience of the figures involved.

Very often, the words "tutoring, mentoring, coaching and counselling" are used as synonyms, or without really knowing their particularities and differences. The proposed reflection helps to shed light on these related but unique strategies of educational accompaniment, encouraging a conscious and coherent use of the terms and a recognition of these fundamental educational practices.

Keywords: mentoring, tutoring, counselling, coaching, educational support.

Introduction

The educational experience is complex and develops throughout life. In particular, in addition to teaching-learning processes, further accompanying strategies can be activated to foster educational and professional success, including tutoring, mentoring, coaching and counselling. However, although there is a flourishing literature on these practices, their nature, peculiarities and differences are not always clear (D'Abate *et al.*, 2003).

Tutoring in education involves trained tutors providing personalised support to the addressee of their activity

1 Roberta Bonelli would like to thank the "PRIN 2022 PNRR" call (project code P2022XYN9A entitled "Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices" funded by the European Union - NextGenerationEU PNRR - Missione 4: Istruzione e ricerca, Componente C2: "Dalla ricerca all'impresa", Investimento 1.1 "Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)"), of which Roberta Bonelli is a member of the team, for having facilitated the study of the research topics also presented in this paper.

(tutees). This formalised practice follows specific objectives and processes within institutions or dedicated services. Tutors play mediating, supervising, facilitating and supporting roles, particularly for individuals with less experience, knowledge, or specific needs. In education, tutoring is crucial for successful learning, student retention and the development of life and professional projects. Various types of tutoring exist, including among peers or between seniors/juniors, on-demand or in continuous paths, online or in-person, short-term or long-term, one-to-one or in groups (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018; Keerthirathne, 2020; Tak, 2020; Nickow *et al.*, 2020; Yusuf, 2021; Da Re *et al*., 2023).

Mentoring, originated as one-to-one professional support, has evolved over time, becoming a medium/long-term, deep relationship where mentors guide and empower mentees in personal, professional and/or social growth. This process involves sharing time, experience, and resources to help the mentees achieve their goals, in a mutually beneficial relationship. Mentoring varies in formality and encompasses guidance, role modelling, sponsorship and development promotion. It can occur between peers or between individuals with different experiences, in one-to-one or group settings, online or in-person (Luna & Cullen, 1995; Higgins, 2000; Ehrich *et al.*, 2002; Le Cornu, 2005; Carragher & McGaughey, 2016; Tinoco-Giraldo *et al.*, 2020; Hobson & van Nieuwerburgh, 2022; Felisatti *et al.*, 2022).

Coaching is a structured partnership guiding individual development, incorporating strategies and techniques for sustainable change. Initially focused on professional growth aligned with organisational goals, it now embraces a holistic approach, addressing both personal and professional development towards mutually defined goals. Coaches use open stimuli and questions to enhance self-awareness and personal responsibility. Recognized for improving individual performance and goal achievement, coaching is a powerful tool for personal effectiveness and growth (Megginson & Clutterbuck, 2005; Passmore & Fillery-travis, 2011; McLean, 2012; Cruz & Rosemond, 2017; Jones & Smith, 2022).

Counselling is a psychologically focused assistance, lasting around 8-12 weeks, addressing deep interpersonal dynamics to bring change in a person's life. It involves delicate dynamics such as telling, listening, knowing, being known, reacting and acting. Counsellors are trained professionals, and counselling is a formal, disciplined profession (McLeod, 2003, 2010; Kabir, 2017; La Guardia, 2021).

Methods

Starting from the in-depth study of the literature on tutoring, mentoring, coaching and counselling, a comparative synthesis was carried out. This reflection aims to identify the points of contact between the different strategies and particularities of each practice.

The search engine 'Google Scholar' was primarily used for sourcing materials, helping to index results pertaining to the topic. The most searched keywords included combinations of: "tutoring, mentoring, coaching, counseling/counselling" and "education" (and its derivatives). The research was limited to scientific contributions in Italian, English or Spanish languages. Furthermore, online dictionaries were consulted for the definitions of the analysed terms.

After identifying several materials, a selection process was conducted based on their relevance to specific areas of interest, connected to the educational accompaniment. Preference was given, whenever possible, to recent contributions, though older yet pertinent results were not disregarded, particularly if they were aligned closely with the theme or if they were cited in later studies. Priority was placed on open access materials.

It is important to note that, while this was not conducted as a systematic literature review, the outlined criteria helped gather relevant results, which are useful for understanding the main characteristics of the processes of interest. Below is a summary of the findings. In particular, we reflected on: etymology of terms, type of support proposed (educational, professional, personal), main methodologies, duration, formalisation, training of the figures involved and experience required.

The aim of the analysis is to acquire the awareness to recognise the differences and uniqueness between these strategies, enabling to clarify their meaning and promoting a more conscious debate.

Results

A preliminary comparison of mentoring, tutoring, counselling and coaching can be made by reflecting on the etymology of the terms. The term "mentoring" derives from the Odyssey, where we find the figure of Mentor associated with the idea of a "guide, trusted advisor, protector" (Sands *et al.*, 1991; Knippelmeyer & Torraco, 2007). "Tutor", with the meaning of "guardian, custodian," originates from Old French *tuteor*, meaning "guardian, private teacher" (13th century, Modern French *tuteur*), from Latin *tutorem* (nominative *tutor*) meaning "guardian, watcher," derived from *tutus*, meaning "watch over, look at". The sense of "senior boy appointed to help a junior in his/her studies" is recorded from the 1680s (Online Etimology Dictionary[2]). The term "counselling" derives from the Latin *consulo* (to take care of, provide), which consists of two particles: *cum* (with, together) and *solere* (to raise, lift), suggesting the idea of "raising together" or helping to lift. It also refers to the Latin *consulto-are*, meaning to seek advice or reflect with someone, to seek the counsel of a wise person[3]. Finally, in 1550, the term "coach" referred to a "large kind of four-wheeled, covered carriage." The word "coach" in the sense of "instructor/trainer" dates back to around 1830, as an Oxford University slang for a private tutor who "carries" a student through an exam. The transferred sense in sports, referring to a "person employed to train athletes for a contest," is attested from 1861 (Online Etymology Dictionary[4]).

These ancient meanings foreshadow some processes that have remained inherent in such practices until today. The proposed synthesis is the result of a reworking of the literature in the field, as presented in the previous paragraph (including Barron & Foot, 1991; Higgins, 2000; McLeod, 2003; Megginson & Clutterbuck, 2005; Le Cornu, 2005; Álvarez & Afonso, 2010; Passmore & Fillery-travis, 2011; McLean, 2012; Roidi, 2015; Kabir, 2017; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018; Keerthirathne, 2020; Nickow *et al.*, 2020; La Guardia, 2021; Hobson & van Nieuwerburgh, 2022; Jones & Smith, 2022).

Some differences can be observed regarding the type of support, primarily professional to achieve development goals (mentoring, coaching), or in response to a specific issue or need (counselling) or based on the service's/program's objectives and the needs of the recipients (tutoring). However, over time, these practices have expanded, promoting holistic support (personal, professional, educational) for the individual.

Concerning the methodologies employed, in mentoring we encounter strategies such as role modelling, advice, sponsorship, guidance and personal and professional support. In tutoring, practices involve supervision, mediation, support and facilitation. Counselling provides listening, professional advice, support for change in response to a need, while coaching unfolds through role modelling, performance supervision, facilitation, and skill development towards a specific goal.

Regarding duration, mentoring is designed for a long-term relationship, counselling aims for a concise intervention (around 8-10 weeks), just as coaching is short to medium-term, oriented towards a specific goal. Tutoring, instead, can generally have a variable duration depending on the type of service: there are one-time actions, as well as more continuous projects.

The established relationship can then have varying degrees of formalisation. Mentoring can take on multiple forms, ranging from entirely informal/spontaneous to formalised. Tutoring is generally a formalised process, developed within a service/project. Counselling is highly formalised, as it involves contact with a professional. Coaching is formalised within a context, and it is typically established voluntarily, based on specific objectives.

Concerning support figures' training, formalisation levels vary. For example, a counsellor is a specific figure with professional training, and a tutor should also receive appropriate training. A coach typically undergoes coaching training and may, in some cases, be knowledgeable about the context in which he operates. A mentor should ideally receive training, but in cases of informal mentoring, a structured training program may not be planned.

Regarding the experience gap between support figures and recipients, various approaches exist. In mentoring, experience gaps vary, ranging from significant differences (junior/senior) to equality (peer mentoring) or role reversal (reverse mentoring). Tutoring typically involves a difference in experience and competences, though egalitarian forms like peer tutoring exist. In counselling, the counsellor is a professional, and clients come from diverse backgrounds. Coaching features a trained coach with various experiences from the coachee, or may involve individuals within the same institution but with distinct roles and experiences.

2 https://www.etymonline.com/search?q=tutor

3 http://www.geminoformazione.com/counseling/ and Online Etimology dictionary.

4 https://www.etymonline.com/search?q=coaching

Conclusions

The reflections based on the non-systematic review and subsequent synthesis of the content, have provided insights into the distinctive features of related support strategies. Coaching, counselling, mentoring, and tutoring in education share similarities, demanding strong interpersonal skills and personalised, and ethical engagement. They aim for individual development and change, promoting autonomy and new skills.

Despite some common features, differences exist in etymology, strategies, relationship duration, figure training, methodologies, and formalisation. Recognizing their uniqueness is crucial, emphasising their educational identity in scientific discussions.

Impact and transfer

In fact*, "The published research literature, as well as opinions expressed at conferences, online and in the popular press, fails to agree on what mentoring, coaching, apprenticeship, and other developmental interaction constructs represent"* (D'Abate *et al.*, 2003, p. 361).

These evocative words welcome the complexity of recognising the peculiarities of similar educational accompaniment strategies, such as tutoring, mentoring, coaching and counselling.

The reflection proposed, although summarised, aimed at clarifying the concepts considered. By re-elaborating the literature on the subject, we hope to have fostered greater awareness, increasing the scientific debate on the subject, towards a conscious and appropriate use of the terminology and methodologies proposed. As a future development action, it may be of interest to extend the research by updating the analysis with new insights about these accompanying actions, or by conducting a systematic review of the topic.

References

Álvarez, P. R. Á., & Afonso, M. C. G. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, *16*, 237–256.

Barron, A., & Foot, H. (1991). Peer tutoring and tutor training. *Educational Research*, *33*(3), 174–185. https://doi.org/10.1080/0013188910330302.

Carragher, J., & McGaughey, J. (2016). The effectiveness of peer mentoring in promoting a positive transition to higher education for first-year undergraduate students: A mixed methods systematic review protocol. *Systematic Reviews*, *5*(68), 1–9. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0245-1.

Cruz, L., & Rosemond, L. (2017). Coaching Academia: The Integration of Coaching, Educational Development, and the Culture of Higher Education. *Journal on Excellence in College Teaching*, *28*(4), 83–108.

D'Abate, C. P., Eddy, E. R., & Tannenbaum, S. I. (2003). What's in a Name? A Literature-Based Approach to Understanding Mentoring, Coaching, and Other Constructs That Describe Developmental Interactions. *Human Resource Development Review*, *2*(4), 360–384. https://doi.org/10.1177/1534484303255033.

Da Re, L., Bonelli, R., & Gerosa, A. (2023). Formative Tutoring: A Program for the Empowerment of Engineering Students. IEEE Transactions on Education, 66(2), 163–173. https://doi.org/10.1109/TE.2022.3205962.

Ehrich, L., Tennent, L., & Hansford, B. (2002). A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. *Contemporary Nurse*, *12*(3), 253-264.

Felisatti, E., Bonelli, R., Rossignolo, C., & Rivetta, M. S. (2022). Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: Un percorso di formazione e ricerca. Formazione & insegnamento, 20(3), 392–412. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_28.

Higgins, M. C. (2000). The more, the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction. *Journal of Management Development*, *19*(4), 277–296. https://doi.org/10.1108/02621710010322634.

Hobson, A. J., & van Nieuwerburgh, C. J. (2022). Extending the research agenda on (ethical) coaching and mentoring in education: Embracing mutuality and prioritising well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *11*(1), 1–13. https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2021-0099.

Jones, J., & Smith, H. A. (2022). A comparative study of formal coaching and mentoring programmes in higher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *11*(2), 213–231. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2021-0054.

Kabir, S. M. (2017). INTRODUCTION TO COUNSELING. Chapter 1. In *Essentials of Counseling* (pp. 21–44). Abosar Prokashana Sangstha.

Keerthirathne, W. K. D. (2020). Peer Learning: An Overview. I*nternational Journal of Scientific Engineering and Science*, *4*(11), 1–6.

Knippelmeyer, S. A., & Torraco, R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. *Paper Presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007)*. https://eric.ed.gov/?id=ED504765.

La Guardia, A. C. (2021). Counselor Education and Supervision: 2019 Annual Review. *Counselor Education and Supervision*, *60*(1), 2–21. https://doi.org/10.1002/ceas.12192

Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *13*(3), 355–366.

Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed.* ERIC Clearinghouse on Higher Education. https://eric.ed.gov/?id=ED399889.

Martínez Clares, & Echeverría Samanes. (2018). Tutorato Universitario. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, *XIX*(1), 33–51.

McLean, P. (2012). *The Completely Revised Handbook of Coaching: A Developmental Approach*. John Wiley & Sons.

McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling* (3. ed., Reprinted). Open Univ. Press.

McLeod, J. (2010). The effectiveness of workplace counselling: A systematic review. *Counselling and Psychotherapy Research*, *10*(4), 238–248. https://doi.org/10.1080/14733145.2010.485688.

Megginson, D., & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Routledge.

Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence* (Working Paper 27476). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w27476.

Passmore, J., & Fillery-travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching An International Journal of Theory Research and Practice*, *4(2)*, 70–88. https://doi.org/10.1080/17521882.2011.596484.

Roidi, M. M. (2015). Tutor Training Procedures in Higher Education: Creating a Community of Lifelong Learners. *Synergy: The online Journal for the Association for the Tutoring Profession*, *7*(2015), 1–17.

Sands, R. G., Parson, L. A., & Duane, J. (1991). Faculty Mentoring Faculty in a Public University. *The Journal of Higher Education*, *62*(2), 174–193. https://doi.org/10.2307/1982144

Tak, P. K. (2020). An Overview on E-Tutoring. *International Journal of Innovative Research in Computer Science & Technology*, *8*(6), 440-443. https://doi.org/10.55524/ijircst.2020.8.6.14.

Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-Mentoring in Higher Education: A Structured Literature Review and Implications for Future Research. *Sustainability*, *12*(11), Articolo 11. https://doi.org/10.3390/su12114344.

Yusuf, N. (2021). The Effect of Online Tutoring Applications on Student Learning Outcomes during the COVID-19 Pandemic. *ITALIENISCH*, *11*(2), 81-88. https://doi.org/10.1115/italienisch.v11i2.100.

Aproximación cualitativa longitudinal a los procesos de internalización del *feedback* en estudiantes universitarios [5]

Ana Remesal [1]
Maria-del-Mar Suárez [1]
[1] *Universitat de Barcelona*
mmsuarez@ub.edu

Resumen

La evaluación formativa puede generar un impacto significativo en la motivación, el desempeño académico y el desarrollo de competencias. Para ello, es imperativo que se complemente con retroalimentación. Esto nos abre el interrogante sobre el comportamiento del estudiantado antes, durante y después de recibir dicha retroalimentación. Con ese objetivo, exponemos el proceso de diseño de entrevistas para llevar a cabo un seguimiento exhaustivo de la internalización del *feedback* formativo por parte de estudiantado universitario participante en un proyecto longitudinal durante un curso académico. Nos basamos en Nicol (2021), quien sostiene que los estudiantes generan una retroalimentación internalizada conforme regulan su propio aprendizaje, usando diversas fuentes, tanto planificadas y deliberadas como espontáneas y naturales. Las entrevistas tienen como objetivo principal comprender qué acciones orquesta el estudiantado como consecuencia del *feedback* recibido y cuáles son las intenciones de cambio que genera ese proceso. La entrevista resultante se diseñó en sintonía con la secuencia diseñada para el mismo proyecto en una plataforma virtual para la recogida de *feedback* internalizado.

Palabras clave: evaluación educativa, entrevistas semiestructuradas, estudio longitudinal, investigación cualitativa.

Abstract

Formative assessment can have a significant impact on motivation, academic performance, and competency development. To do this, it is imperative that it is supplemented with *feedback*. This raises the question of how students behave before, during and after receiving such *feedback*. To this end, we present the interview design process to carry out an exhaustive follow-up of the internalization of formative *feedback* by university students participating in a longitudinal project during an academic year. Our work is based on Nicol (2021), who argues that students generate internalized *feedback* as they regulate their own learning, using a variety of sources, both planned and deliberate and spontaneous and natural. The main objective of the interviews is to understand what actions the students orchestrate as a result of the *feedback* received and what are the intentions of change generated by this process. The resulting interview was designed in line with the sequence designed for the same project on a virtual platform for the collection of internalized *feedback*.

Keywords: Educational assessment, semi-structured interviews, longitudinal studies, qualitative research.

Introducción

En las últimas décadas, se han llevado a cabo una gran cantidad de proyectos de investigación en torno a la llamada evaluación formativa, como lo demuestra la extensa y prolífera producción científica hasta la fecha. Entre los temas más destacados se encuentran las condiciones necesarias para que esta evaluación sea efectiva (Heitink et al., 2016), la evaluación auténtica (Sokhanvar et al., 2021), y la alfabetización o juicio evaluativo (Gotch & French, 2014), entre otros. Además, es importante mencionar las revisiones de la literatura sobre evaluación y autorregulación, así como la agencia del estudiantado (Panadero & Lipnevich, 2022; Stenalt y Lassesen, 2022). Estos estudios inciden en cómo el *feedback* del profesorado favorece la autoregulación en un estudiantado cada vez más agentivo y activo. Ello conduce inevitablemente a un proceso de autoevaluación a través del cual se

5 Este trabajo forma parte del proyecto "Comprensión de los procesos de *feedback* internalizado del estudiantado universitario", Proyecto de Generación del Conocimiento (PID2022-138430NB-I00).

internaliza el *feedback* recibidos de distintas fuentes (Carless & Boud, 2018). Seguimos, no obstante, teniendo el interrogante acerca de cómo podemos potenciar la eficiencia de esa internalización (Lui & Andrade, 2022). Por lo tanto, se hace imprescindible indagar en los procesos que realiza el estudiantado para percibir, decodificar, interpretar y analizar el *feedback*.

En consecuencia, los dos ejes principales de este trabajo son los procesos cíclicos de la autoregulación (Yan & Brown, 2017) y la autoevaluación hacia el *feedback* internalizado. Entendemos el *feedback* internalizado partiendo del modelo de Nicol (2020) según el cual el estudiante genera un *feedback* internalizado en el proceso de auto- y coregulación utilizando diversas fuentes de información, comparando su conocimiento actual o al inicio del proceso de aprendizaje con información de referencia, que puede ser tanto formal (planificado y deliberado) como informal (espontáneo y natural). Estos dos ejes se corresponden con tres de los objetivos de este proyecto:

1. Conocer los procesos de *feedback* (formales e informales) utilizados por parte del estudiantado según su contextualización (tipo de tarea, fuente del *feedback*, momento en el proceso de aprendizaje, etc).
2. Explorar la atribución de valor que realiza el estudiantado a los distintos procesos de *feedback* (formales e informales), según los perfiles del estudiantado y los diferentes procesos de *feedback*.
3. Identificar los procesos y mecanismos de apropiación de la información recibida y cómo transita del *feedback* externo al *feedback* internalizado.

Método

En este proyecto de investigación se han reclutado estudiantes voluntarios de varias facultades de la Universidad de Barcelona. Los estudiantes participan a título estrictamente individual y subjetivo, con independencia de los cursos y docentes con los que se relacionan y respecto a los cuales contribuyen al proyecto con sus reflexiones sobre las experiencias de estudio. Cada estudiante será acompañado durante todo el proceso por una tutora académica, miembro del equipo de investigación. Todos los participantes serán recompensados económicamente de modo simbólico. Con ellos ya se ha realizado una primera fase de diseño del entorno virtual que servirá de puente entre los participantes y las tutoras asignadas para hacer el seguimiento y realizar una serie de entrevistas individuales a lo largo del curso académico, siempre acompasadas con los procesos de aprendizaje individuales de cada participante.

En cuanto a la entrevista, para recabar información acerca de estos dos ejes (autoregulación y autoevaluación hacia el *feedback* internalizado), y para ajustarnos a los objetivos mencionados más arriba, ponemos el foco de interés sobre dos tipos de fuente de información. Por una parte, y como no puede ser de otra manera, una revisión bibliográfica de estudios con objetivos similares en que se hubieran realizado entrevistas semiestructuradas. Por otra parte, tomamos también como referencia el plan general de recogida de datos para el proyecto ("Secuencia para la recogida de *feedback* internalizado") que se plasmará en el entorno virtual llamado "COFE-I". Este plan de recogida de datos consiste en una secuencia de ocho fases. Las que atañen a la entrevista son tres:

1. Tracking del *feed-up* y planificación, que sucede inmediatamente después de la selección de las actividades que serán foco del *feedback* y con antelación a su desarrollo efectivo. Esta selección es subjetiva, por parte del estudiante.
2. Tracking del *feed-up* – entrega, que sucede justo antes de entregar la tarea académica objeto de reflexión por parte del estudiante individual.
3. Tracking del *feed-back* y *feed-forward*, en que se analiza y valora el *feedback* recibido por parte del docente y otras posibles fuentes elegidas por los participantes, y se indaga acerca de las percepciones de utilidad, la satisfacción y otras posibles reacciones metacognitivas y emocionales que haya podido causar en los y las participantes.

Resultados

En esta participación de congreso queremos compartir la estructura resultante de la entrevista diseñada con el objetivo de capturar los procesos individuales de internalización del *feedback*. Dicha entrevista resultante consta, por tanto, de tres fases, correspondientes a las fases mencionadas en el apartado anterior. Cada una de las

entrevistas están planificadas para tener lugar no más tarde de tres días del suceso al que refieren. Para su diseño, se han tomado de referencia trabajos similares tales como Brooks et al. (2019), Nicol (2020), Alt et al. (2022) y Lipnevitch & Smith (2022), y McCardle & Hadwin (2015), así como preguntas de elaboración propia necesarias para cubrir las fases de la secuencia creada para el proyecto.

La primera de estas entrevistas, trata de asegurar que el estudiantado entiende qué tiene que hacer como demanda de actividad de aprendizaje, qué *feedback* posiblemente recibido con anterioridad puede aprovechar; también persigue conocer cómo el estudiantado prevé gestionar su tiempo y qué plan de acción pretende llevar a cabo.

La segunda de estas entrevistas, en la pre-entrega de la tarea, tiene como objetivo saber qué fuentes de *feedback* ha utilizado el estudiantado durante el proceso de realización de la actividad, si se ha planteado cambiar el plan de acción, qué obstáculos se ha encontrado y cómo ha intentado solucionarlos, así como de qué modo ha intentado mantener el interés en la tarea y qué *feedback* espera recibir por parte docente.

Finalmente, la tercera de las entrevistas versa sobre la reflexión acerca del *feedback* recibido, las comparaciones con otras fuentes de *feedback*, los sentimientos que este *feedback* haya podido provocar, qué se ha aprendido y qué se intenta cambiar y mantener de la experiencia de cara a futuras tareas.

Discusión y conclusiones

El esquema de entrevista resultante no solo se corresponde con las dimensiones que se contemplan en el entorno virtual COFE-I diseñado para el proyecto, sino que creemos firmemente que nos permitirá ahondar en aspectos que van más allá del *feedback* internalizado, como pueden ser la comprensión de las instrucciones para realizar tareas, la motivación del estudiantado, percibir las diferencias entre las percepciones del profesorado y las del estudiantado, priorizar acciones en la planificación, poder discernir si se entienden los criterios de evaluación y profundizar en los recursos y estrategias del estudiantado, entre otros. Si bien compartimos el proyecto apenas en su fase de diseño, la literatura del ámbito, nos hace anticipar la identificación de puntos de mejora fuertemente necesaria en estos procesos de *feedback* (ergo de enseñanza y aprendizaje, en definitiva)

Impacto y transferencia

El impacto esperado de esta entrevista es diverso. Por un lado, como esta entrevista está inspirada en varias fuentes, esperamos que su validez sea robusta y que arroje luz en las diversas direcciones que la investigación sobre la internalización del *feedback* hasta la fecha ha abordado. Por otra parte, y como no puede ser de otra manera, más allá de la recogida de datos, esperamos que las preguntas y respuestas de los y las participantes del proyecto permitan al estudiantado tomar acción sobre la selección e integración del *feedback* recibido, de tal modo que el aprendizaje resultante de este proceso de reflexión sea no solo aplicable a los trabajos que se estén realizando durante el proyecto de investigación sino en tareas futuras y en la mejora o fortalecimiento de su propia identidad estudiantil y profesional. Así pues, esperamos, tras esta investigación, que el estudiantado sea capaz de ser aún más protagonista de su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Alt, D., Raichel, N., & Naamati-Schneider, L. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills: Insights from an exploratory sequential study. *Frontiers in Psychology, 12.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707168

Brooks, C., Huan, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R. (2019). What is my next step? School students' perceptions of *feedback*. *Frontiers in Education*, *18*(4). https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00096

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student *feedback* literacy: enabling uptake of *feedback*. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(18), 1315-1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Gotch, C. M., & French, B. F. (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Measurement: Issues and Practice, 33*(2), 14-18. https://doi.org/10.1111/emip.12030

Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review, 17*, 50-62. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2022). Student – *Feedback* Interaction Model: Revised. *Studies in Educational Evaluation, 75*, 101208. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101208

Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The next black box of formative assessment: A model of the internal mechanisms of *feedback* processing. *Frontiers in Education, 7*, 751548. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751548

McCardle, L., & Hadwin, A. F. (2015). Using multiple, contextualized data sources to measure learners' perceptions of their self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 10*(1), 43–75. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9132-0

Nicol, D. (2020). The power of internal *feedback*: Exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 46*(5), 756-778. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of *feedback* models and typologies: Towards an integrative model of *feedback* elements. *Educational Research Review, 35*, 100416. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416

Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation, 70*(February 2020), 101030. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030

Stenalt, M. H., & Lassesen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(5), 653-669. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874

Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *42*(8), 1247-1262. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091

Patrones de aprendizaje en universitarios árabes: La relación con el GPA y el papel moderador del compromiso cognitivo

Laureta Seitaj [1]
J. Reinaldo Martínez-Fernández [1]
[1] *Universitat Autònoma de Barcelona, Spain*
Laureta.Seitaj@autonoma.cat

Resumen

Entender cómo aprenden y se involucran los estudiantes es vital para su rendimiento académico. Aunque se conoce la influencia de los patrones de aprendizaje y el compromiso cognitivo en el rendimiento, falta investigación sobre estudiantes árabes. Este estudio investiga los patrones de aprendizaje de universitarios kuwaitíes según el modelo de Vermunt y su relación con el compromiso cognitivo y el GPA. Se usó el inventario ILS para analizar a 563 estudiantes, identificando tres patrones: activo, pasivo y no dirigido. El pasivo predominó, caracterizado por estudiantes que estudian enfocados en conseguir trabajo, con expectativas idealistas. Los activos gestionan su aprendizaje proactivamente, mientras que los no dirigidos carecen de estrategias concretas. Se halló una correlación positiva entre los patrones activo y pasivo con el GPA, siendo más fuerte en el activo. El no dirigido, en cambio, tuvo una correlación negativa. El compromiso cognitivo mostró moderar esta relación, especialmente en estudiantes pasivos. El estudio sugiere implementar aprendizaje basado en problemas en Kuwait para fomentar el pensamiento crítico y superar diferencias culturales entre estudiantes y docentes.

Palabras clave: Patrones de aprendizaje, Compromiso cognitivo, Moderación, GPA, universitarios árabes

Abstract

Understanding how students learn and engage is vital for their academic performance. Although the influence of learning patterns and cognitive engagement on performance is known, research on Arab students is lacking. This study investigates the learning patterns of Kuwaiti university students according to Vermunt's model and their relationship with cognitive engagement and GPA. Using the ILS inventory to analyze 563 students, three patterns were identified: active, passive, and undirected. Passive was predominant, characterized by students studying with a focus on job attainment and idealistic expectations. Active students manage their learning proactively, while undirected students lack concrete strategies. A positive correlation was found between active and passive patterns with GPA, stronger in the active. Conversely, undirected had a negative correlation. Cognitive engagement was found to moderate this relationship, especially in passive students. The study suggests implementing problem-based learning in Kuwait to foster critical thinking and overcome cultural differences between students and teachers.

Keywords: Learning patterns, Cognitive engagement, Moderation, GPA, Arab students

Introducción

Esta investigación analiza la relación entre los patrones de aprendizaje, el compromiso cognitivo y el rendimiento académico en universitarios árabes de Kuwait. El éxito académico en la enseñanza superior se ha relacionado de forma significativa con los patrones de aprendizaje y el compromiso cognitivo (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Los patrones de aprendizaje, que se refieren a los enfoques de los estudiantes hacia las tareas de aprendizaje y las estrategias para procesar la información (Vermunt, 1998), se dividen en: dirigidos al significado (MD), a la reproducción (RD), a la aplicación (AD) o no dirigido (UD); en la que fuera la versión inicial del modelo. El patrón MD indica un enfoque constructivista, intrínsecamente motivado y autorregulado, que conduce a un procesamiento cognitivo profundo y a mejores resultados académicos (Chotitham, Wongwanich & Wiratchai, 2014; Vermunt, 2005). Por el contrario; un patrón RD, que caracteriza a personas que activan un procesamiento superficial sobre la base de una concepción de aprendizaje de adquisición de bloques de información con la finalidad de aprobar

las evaluaciones y externamente regulado, se asocia con resultados académicos menos favorables (Martínez-Fernández, 2019; Martínez-Fernández & Vermunt, 2015).

El compromiso cognitivo, se entiende como el grado en el que los estudiantes se implican en las actividades de aprendizaje y están dispuestos a participar activamente en el proceso de aprendizaje (Wang & Eccles, 2013). En el caso de este estudio, se considera relevante este constructo -cognitive engagement- ya que parece constituir una parte de esfuerzo significativo que seguramente contribuye al impacto positivo de los patrones de aprendizaje en el GPA (Martínez-Fernández & Vermunt, 2015).

Así, dada la relevancia de los constructos mencionados y la escasa investigación, de este modelo, en universitarios árabes, el estudio se centra en Kuwait debido al énfasis de su sistema educativo en el aprendizaje memorístico y la memorización (Al-Nouri, 2019). Este escenario proporciona un contexto único para explorar cómo tal entorno educativo podría afectar los patrones de aprendizaje, el compromiso cognitivo y el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio pretende contribuir a la literatura sobre el éxito académico y ofrecer perspectivas sobre las prácticas y políticas educativas en la región.

En conclusión, esta investigación viene a llenar un vacío en la comprensión de cómo los patrones de aprendizaje y el compromiso cognitivo interactúan y repercuten en el éxito académico de los estudiantes universitarios árabes. Al investigar estos factores en el contexto del sistema educativo de Kuwait, el estudio ofrece nuevas perspectivas sobre la dinámica del aprendizaje y el rendimiento en una región en la que predominan los métodos de aprendizaje tradicionales.

Método

En este estudio, participan 563 estudiantes de varias universidades privadas de Kuwait. La muestra es representativa de la diversidad del alumnado y abarca varias disciplinas y cursos académicos. La recogida de datos abarcó dos cursos académicos: 2021-2022 y 2022-2023. Se aplican dos instrumentos para la recolección de datos: el Instrumento de Compromiso Estudiantil (SEI) y el Inventario de Patrones de Aprendizaje de los Estudiantes (ILS) (Vermunt, 2020). El SEI, una herramienta ampliamente validada, se empleó para medir los niveles de compromiso cognitivo, abarcando aspectos como la participación, el entusiasmo y la inversión en actividades de aprendizaje. El ILS, también con datos sólidos de validez, se utilizó para identificar y categorizar los patrones de aprendizaje de los estudiantes. Se realizaron análisis factorial confirmatorio para establecer la validez de los instrumentos en el contexto de Kuwait, análisis de la fiabilidad y medidas descriptivas y de relación (producto-momento de Pearson) para indagar en las relaciones entre los patrones de aprendizaje, el compromiso cognitivo y el GPA.

Resultados

Se identifican tres patrones de aprendizaje: activo, pasivo y no dirigido. El patrón activo, que incorpora una mezcla de diversas estrategias de procesamiento y métodos de regulación, se corresponde estrechamente con el patrón MD (Vermunt & Donche, 2017). Los estudiantes que muestran este patrón son propensos a comprometerse a fondo con el material de aprendizaje, utilizando diversas estrategias cognitivas y metacognitivas.

El patrón pasivo, sorprendentemente prevalente entre los participantes universitarios, combina motivaciones y concepciones de aprendizaje que no participan activamente en el procesamiento o la regulación. Este patrón, aunque aparentemente en contradicción con las teorías del aprendizaje profundo, muestra una correlación positiva con el GPA (Martínez-Fernández, 2019). Refleja un enfoque de aprendizaje que, aunque no se compromete activamente con el material, logra el éxito académico, potencialmente debido al entorno educativo basado en la memorización.

El patrón no dirigido, caracterizado por la falta de estrategias específicas de compromiso y regulación, muestra una correlación negativa con el éxito académico. Este patrón pone de relieve un sector de la población estudiantil que lucha por comprometerse eficazmente con el proceso de aprendizaje, posiblemente debido a la falta de motivación, habilidades o apoyo.

Con relación al papel del compromiso cognitivo, como moderador de la relación entre las pautas de aprendizaje y el promedio académico, la investigación revela que el compromiso cognitivo influye positivamente en el impacto de las pautas de aprendizaje activas y pasivas sobre el GPA. Esto indica que el nivel de compromiso cognitivo que

un estudiante aporta a su proceso de aprendizaje puede mejorar significativamente la eficacia del modelo de aprendizaje elegido, ya sea activo o pasivo.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones del estudio invitan a la reflexión y desafían las nociones preexistentes en el campo de la psicología educativa. Así, contrario a la creencia generalizada de que sólo las pautas de aprendizaje activas se correlacionan con un mayor éxito académico, parece que no necesariamente es así, pues los patrones de aprendizaje pasivos también impactan de manera positiva en los resultados académicos, particularmente cuando se acompañada de altos niveles de compromiso cognitivo. Esta revelación es especialmente pertinente en el contexto del sistema educativo de Kuwait, donde predominan los métodos de enseñanza tradicionales.

La investigación subraya la naturaleza compleja y polifacética del aprendizaje, destacando que los estudiantes emplean una variedad de patrones para lograr el éxito académico. La influencia del compromiso cognitivo en los distintos patrones de aprendizaje sugiere una comprensión más matizada del proceso de aprendizaje, que trasciende las dicotomías simplistas de enfoques activos frente a pasivos. El predominio del modelo pasivo entre los estudiantes kuwaitíes también arroja luz sobre las influencias culturales y educativas que conforman los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, lo que indica un posible desajuste entre las tendencias naturales de aprendizaje de los estudiantes y las exigencias de su entorno académico.

Impacto y transferencia

Las implicaciones de este estudio son de gran alcance, sobre todo para la política y la práctica educativa en contextos similares con estudiantes árabes. Las conclusiones abogan por un enfoque más individualizado y matizado de los procesos de aprendizaje, y, por ende, de los procesos de enseñanza. En tal sentido, se anima a los educadores y a los responsables políticos a fomentar entornos que no sólo reconozcan los diferentes patrones de aprendizaje, sino que también promuevan activamente el compromiso cognitivo, independientemente del patrón empleado.

El estudio también tiene implicaciones significativas para el diseño de intervenciones educativas en Kuwait y contextos similares. Las intervenciones deberían adaptarse no sólo para fomentar patrones de aprendizaje activos, sino también para aprovechar el potencial de los patrones pasivos cuando se combinan con un alto compromiso cognitivo. Este enfoque podría conducir a estrategias educativas más eficaces que se alineen con las inclinaciones naturales de aprendizaje de los estudiantes, mejorando en última instancia los resultados académicos.

En conclusión, el estudio ofrece una valiosa contribución a la comprensión de los patrones de aprendizaje, el compromiso cognitivo y el rendimiento académico en un contexto árabe. Sus hallazgos tienen el potencial de informar y transformar las prácticas educativas, asegurando que estén más alineadas con las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes en Kuwait y más allá.

Referencias bibliográficas

Al-Nouri, R. M. (2019). Why are Kuwaiti Students Weak in the English Language? *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal For Education And Science Publications* (MECSJ), (26).

Chotitham, S. & Wongwanich, S. & Wiratchai, N. (2014). Deep Learning and its Effects on Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 116. 10.1016/j.sbspro.2014.01.754.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059

Martínez-Fernández, J. R. (2019). El modelo de patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica. *Revista Colombiana de Educación, 77*, 227-244.

Martínez-Fernández, J. R. & García-Orriols, J. (2017). *ILP_60_HE_ES_shortversion*.

Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis on the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education, 40*(2), 278-295. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology 68*, 149–171.

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education 49*, 205–34.

Vermunt, J. D. (2020). Surveys and retrospective self-reports to measure strategies and strategic processing. In D. L. Dinsmore, L. K. Fryer, & M. M. Parkinson (Eds.), *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 259-274). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429423635-16

Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017) A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review 29,* pp. 269.

Wang, Ming-Te & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*. 12–23. 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.

Evaluación del programa de estrategias institucionales para la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en carreras de pregrado de la Universidad de Chile[6]

Macarena Zambra Masana [1]

[1] *Universitat de Barcelona, España*

mzambrma113@alumnes.ub.edu

Resumen

La presente investigación doctoral en curso tiene como propósito aportar a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en la educación superior universitaria en Chile, a través de la evaluación de las estrategias para la inclusión educativa de la Universidad de Chile, de su proceso de implementación y sus resultados a la fecha de finalización de esta tesis, desde la perspectiva de las/os estudiantes en situación de discapacidad, docentes y otras/os profesionales involucradas/os. Dicha institución es referente nacional en la temática, implementando estrategias para la inclusión previas incluso a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006 o a la promulgación de leyes nacionales al respecto; pero su implementación es heterogénea y hasta hace unos años, un proceso ejecutado por cada facultad de manera autónoma. Esta investigación pretende, a través de una metodología evaluativa y utilizando un enfoque mixto; desarrollar acciones investigativas que permitan, caracterizar al estudiantado en situación de discapacidad y sus necesidades, sistematizar las estrategias para la inclusión educativa implementadas, evaluar sus resultados y proponer mejoras a nivel institucional. Los resultados a la fecha incluyen la caracterización de estudiantes en situación de discapacidad y la sistematización de las estrategias implementadas.

Palabras clave: Evaluación, Inclusión Social, Personas con discapacidad, Enseñanza Superior

Abstract

The purpose of this ongoing doctoral research is to contribute to the educational inclusion of people with disabilities in university higher education in Chile, through the evaluation of the educational inclusion strategies of the University of Chile, its implementation process and its results to the date, from the perspective of students with disabilities, teachers and other professionals involved. This institution is a national reference on the subject, implementing strategies for inclusion even before the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 2006 or the emergence of national laws on the matter; but its implementation is heterogeneous and until a few years ago it was a process executed by each faculty autonomously. This research aims, through an evaluative methodology and using a mixed approach; develop investigative actions that allow us to characterize students with disabilities and their needs, systematize the educational inclusion strategies implemented, evaluate their results and propose improvements at the institutional level. The results include the characterization of students with disabilities and the systematization of the strategies implemented.

Keywords: Evaluation, Social Inclusion, Persons with Disabilities, Higher Education

Introducción

El concepto de inclusión educativa entendido como un concepto complejo y dinámico, ha sido el resultado de un largo proceso que pretende responder a la problemática de la diversidad en la educación. Este proceso sociohistórico ha ido de la mano con concepciones que van desde la exclusión y segregación hasta el entendimiento de la atención a la diversidad (Montánchez, 2015).

6 Plan de Investigación Doctoral aprobado por Comité Académico del Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, en julio de 2023. Directora de tesis: Esther Luna González, directora y tutora de tesis: Marta Sabariego Puig.

El paradigma que debe guiar la inclusión educativa, es el que posiciona a la inclusión como un imperativo ético, que no sólo busca asegurar el acceso a la educación para cada estudiante, sino garantizar la plena participación y el aprendizaje (Duk y Murillo, 2011). Esto se condice con lo que se plantea a nivel internacional, en donde, inclusión es un proceso que refleja equidad, que tiene en cuenta la diversidad y crea un sentido de pertenencia a la base de la creencia de que toda persona es valiosa, tiene potencial y merece respeto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

En Chile, existen escasos lineamientos respecto a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en instituciones de educación superior, pero la pandemia reciente supuso desafíos, obligó a diversificar el acceso, otorgar mayor flexibilidad curricular e incorporar mayor tecnología, esto provocó que se ampliarán las posibilidades de acceso y permanencia para estudiantes en situación de discapacidad (Ortiz et al., 2021). Es posible concebir, entonces, que la inclusión supone y supondrá siempre, la movilización de recursos por parte de las distintas instituciones, para el desarrollo de estrategias específicas que aborden este desafío; estas estrategias surgen desde la necesidad (ingreso de estudiantes con requerimientos de apoyo) y desde las leyes que abordan la inclusión educativa (Ahumada-Contreras y Mora-González, 2020).

Si bien se reconocen lineamientos generales en algunas instituciones de educación superior, la investigación en relación con las iniciativas y programas implementados, su efectividad y resultados es insuficiente (En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile, 2013). Para esto, es indispensable contar con información detallada de los/as estudiantes y de las estrategias implementadas, siendo posible esto cuando se cuenta con oficinas o dispositivos en las instituciones, lo cual no siempre ocurre (Tamtik y Guenter, 2019).

La Universidad de Chile lleva décadas desarrollando acciones para la promoción de la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en distintas facultades, las cuales, habían actuado de manera independiente hasta 2014, cuando se promulga la Política de Inclusión y Equidad Estudiantil de la institución y se crea la Oficina de Equidad e Inclusión, que comienza a centralizar las acciones y a operar en las distintas facultades mediante Unidades de Equidad e Inclusión (Universidad de Chile, 2014). Luego, se promulga la Política de Inclusión y Discapacidad de la institución, la cual se encuentra en proceso de "marcha blanca", debido a acontecimientos sociopolíticos en el país durante 2019 y a la pandemia por COVID-19; por lo tanto, aún no ha sido plenamente desarrollada ni evaluada (Universidad de Chile, 2019).

El origen del problema de investigación es la escasez de investigaciones respecto a la resolución de necesidades, en términos de inclusión educativa, de personas en situación de discapacidad a nivel universitario; sumado a la inexistente legislación al respecto, la que, de existir, establecería estándares mínimos y ofrecería una guía a las instituciones de educación superior; por último, el problema también responde a las dificultades referidas por la Universidad de Chile para llevar a cabo procesos evaluativos de los programas de implementación interna.

Para ello, esta investigación tiene como objetivos, Identificar las necesidades de las/os estudiantes en situación de discapacidad de carreras de pregrado, en relación con la inclusión educativa en la Universidad de Chile, y Evaluar el proceso de implementación de las estrategias institucionales para favorecer la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad (PsD), en la Universidad de Chile.

Método

Esta es una investigación evaluativa que busca analizar el proceso llevado a cabo por una institución de educación, al implementar estrategias internas para la inclusión, desde la perspectiva de las personas involucradas y de las condiciones bajo las cuales se ha llevado a cabo el proceso; por otro lado, esta investigación también busca analizar los productos asociados a dicha implementación, valorando las estrategias y sus efectos dentro de la institución; lo anterior, con la finalidad de contribuir a la mejora continua de los programas institucionales (De La Orden y Meliá, 2012; Sabariego, 1999).

La propuesta se sitúa desde una metodología mixta, primeramente, desde lo cuantitativo al establecerse la naturaleza medible de ciertos datos, estos corresponden a la caracterización del estudiantado en situación de discapacidad y la sistematización de las estrategias implementadas, mediante análisis de base de datos e informes institucionales. A pesar de lo anterior, este estudio tiene un predominio cualitativo, al situarse desde la perspectiva de las/os sujetos investigada/os, estudiantes en situación de discapacidad de carreras de pregrado de la Universidad de Chile y otras personas de la institución involucradas, consultando por sus valoraciones, percepciones y experiencias respecto al

objeto de estudio, la inclusión educativa, contemplando igualmente el contexto social, político y cultural en el que se desenvuelven (Flick, 2015); lo anterior, mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Participantes

Para la fase cuantitativa de esta investigación se busca caracterizar la totalidad de estudiantes en situación de discapacidad de la institución, identificar las unidades de apoyo a la inclusión en cada facultad y la totalidad de estrategias implementadas por las mismas.

Para la fase cualitativa, se espera construir muestras que contemplen lo siguiente:

La muestra estudiantil para esta investigación se basa en los siguientes criterios de selección:

1. Estudiantes que se identifiquen con diferentes tipos de discapacidad (física, sensorial auditiva, sensorial visual, psíquica/mental, intelectual).
2. Representatividad de las diversas carreras de pregrado de la Universidad de Chile.
3. Estudiantes de diferentes años académicos dentro de las carreras de pregrado (1° a 4°).

La muestra para docentes y profesionales de las unidades de equidad e inclusión se basa en los siguientes criterios de selección:

1. Trabajar directamente con estudiantes en situación de discapacidad.
2. Representatividad de las diversas carreras de pregrado/unidades de la Universidad de Chile.

En síntesis, para esta fase, se espera entrevistar a al menos un estudiante en situación de discapacidad por cada facultad en la que se identifiquen a estas/os estudiantes, esto considerando que la Universidad de Chile cuenta con 19 facultades. Además, de cinco docentes y cinco profesionales de las unidades de apoyo, de diferentes facultades y carreras.

Resultados

Esta investigación se encuentra en desarrollo, para la fecha en la que se lleve a cabo el IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles y el XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa, en junio de 2024; se planifica contar con resultados cuantitativos que aportarán al logro del primer objetivo general de este estudio, lo que incluye: caracterizar a los/as estudiantes, estableciendo frecuencias en variables personales como edad, tipo de discapacidad, grado de discapacidad, entre otros; variables sociofamiliares como nivel socioeconómico, nivel educacional de los padres, lugar de residencia, entre otros, y variables académicas, como nivel académico, carrera, tasa de reprobación, etc. Para el segundo objetivo de este estudio, se espera contar con la sistematización de la información respecto a cantidad de programas orientados a la inclusión educativa, facultades con unidades de inclusión, cantidad y tipo de profesionales, horas destinadas a la atención de estudiantes en situación de discapacidad, tipo de estrategias implementadas, población intervenida, entre otros. El análisis será univariante, inferencial y multivariante, lo que permitirá, en ambos momentos, determinar relaciones o comparar la información de varias variables de las anteriormente mencionadas (Hernández Sampieri y Fernández-Collado, 2014).

Los resultados cualitativos asociados a este estudio se esperan para fines de este año 2024.

Discusión y conclusiones

Apartado pendiente, por ser una investigación con resultados en desarrollo (segundo año de doctorado).

Impacto y transferencia

Esta investigación se enmarca dentro de la línea de acción socioeducativa del doctorado de Educación y Sociedad de la UB, entendiendo esta como un proceso en donde se establecen alianzas entre participantes, constructores de conocimiento, que a partir de problemas significativos, plantean acciones o estrategias viables para contribuir a la transformación de la sociedad (Molina y Romero, 2001). Bajo la lógica expuesta, se busca levantar necesidades

desde la población de estudiantes en situación de discapacidad de carreras de pregrado de la Universidad de Chile, levantar información respecto a las estrategias que se han implementado de la institución para contribuir a la inclusión educativa y posteriormente contrastar lo recabado para determinar la resolución de necesidades, los factores que han facilitado u obstaculizado el proceso y las posibilidades de mejora. Es inherentemente una investigación práctica, que pretende diagnosticar y proponer, y, por tanto, suponer un aporte para el desarrollo de programas inclusivos en educación superior a nivel institucional y posteriormente a nivel país.

Referencias bibliográficas

Ahumada-Contreras, P., y Mora-González, C. (2020). Políticas Chilenas: Un largo camino para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad que transitan por la Educación Superior. *PSICOLOGÍA UNEMI*, *4*(6), 30-38. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol4iss6.2020pp30-38p

De La Orden, A., y Meliá, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: El valor de la consideración del contexto. *Bordón*, *64*(2), 69-88.

Duk, C., y Murillo, F. J. (2011). *Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: La necesidad de una mirada sistémica*.

En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora (Primera edición). (2013). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Hernández Sampieri, R., y Fernández-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.

Molina, M., y Romero, M. (2001). *Modelos de intervención asistencias, socioeducativo y terapéutico en trabajo social.* Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Montánchez, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, *8*(2), 243-255.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación; 2017* (p. 46).

Ortiz, S., Carrasco, C., y Palma, D. (2021). Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia (OPSE-UPLA): Aprendizajes sobre inclusión, justicia y educación en emergencias. *Revista Faro*, *1*(33), 104-115.

Sabariego, M. (1999). La evaluación de programas de educación intercultural. En *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó.

Tamtik, M., y Guenter, M. (2019). Policy Analysis of Equity, Diversity and Inclusion Strategies in Canadian Universities – How Far Have We Come? *Canadian Journal of Higher Education*, *49*(3).

Universidad de Chile. (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. https://uchile.cl/dam/jcr:69041f04-00f8-4025-9d74-6b47039027b0/politica%20de%20equidad%20e%20inclusion%20estudiantil.pdf

Universidad de Chile. (2019). *Política de Inclusión y Discapacidad: Desde la perspectiva de la diversidad funcional.* https://uchile.cl/dam/jcr:8a624d7a-cde2-4589-b3a4-53bef58dbb74/Politica%20Inclusion%202019.pdf

Atención Educativa Domiciliaria. Planificación de los centros educativos de Barcelona en Postpandemia

Eduardo Fernández Pascual [1]

[1] *Universidad Autónoma de Barcelona, España*

Eduardo.Fernandez.Pascual@uab.cat

Resumen

La Atención Educativa Domiciliaria es una medida de respuesta empleada para compensar las consecuencias educativas generadas por una enfermedad que impide la asistencia al centro educativo, siendo este el responsable final de adaptar e implementar unas medidas que no solo consideren el posible retraso curricular, sino también los aspectos sociales y psicológicos. Dada la importancia por mejorar la inclusión del alumnado domiciliario, en el curso académico 2023-2024 se realizó un estudio piloto con el objetivo de analizar la documentación interna de 10 centros educativos en Barcelona. Desde una metodología de corte cualitativo y el método de estudio de caso múltiple, se llevó a cabo una técnica de análisis documental y un proceso de análisis de contenido por categorización deductiva e inductiva. Los resultados mostraron para todos los casos una inexistente planificación tanto para este tipo de alumnado como para cualquier otro que requiera una modalidad educativa a distancia, siendo una situación que en la actualidad todavía promueve la improvisación de los centros y la consecuente posible desigualdad.

Palabras clave: enseñanza a domicilio; educación compensatoria; educación a distancia; planificación de la educación; educación inclusiva.

Abstract

Home-Based Education is a response measure used to compensate for the educational consequences generated by an illness that prevents attendance at the educational centre, with the latter being ultimately responsible for adapting and implementing measures that not only consider the possible curricular delay but also the social and psychological aspects. Given the importance of improving the inclusion of students at home, in the 2023-2024 academic year, a pilot study was carried out to analyse the internal documentation of 10 educational centres in Barcelona. From a qualitative methodology and the multiple case study method, a documentary analysis technique and a content analysis process were carried out by deductive and inductive categorization. The results showed in all cases a non-existent planning both for this type of students and for any other that requires a distance educational modality, being a situation that currently still promotes the improvisation of the centres and the consequent possible inequality.

Keywords: Home education; compensatory education; distance education; educational planning; inclusive education.

Introducción

La Atención Educativa Domiciliaria (AED) es una medida de respuesta empleada para el "alumnado que cursa la educación obligatoria y que, por padecer una enfermedad prolongada, no puede asistir a su centro educativo por un periodo superior a 30 días" (Resolución EDU/3699/2007).

La solicitud de AED debe presentarse en el centro educativo de referencia junto con un informe médico que especifica, entre otros, si es una convalecencia, una enfermedad crónica o una vulnerabilidad relacionada con la COVID-19, así como si puede recibir asistencia educativa en el domicilio o solo telemática.

La región de Cataluña delega a los centros educativos en su ejercicio de autonomía, entre otros, la elaboración, aprobación y ejecución de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) que asegure el derecho del alumnado enfermo a la educación y "sin perjuicio de que también se le facilite apoyo educativo por medios telemáticos" (Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la Infancia, 2010, Art. 49.2). Asimismo, este documento debe hacerse público "con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa" (LOMLOE, 2020, Art. 121.3).

El contenido mínimo del PEC requiere, entre otros, las prioridades, planteamientos y procedimientos de la inclusión educativa, así como los criterios curriculares y de organización pedagógica para la atención de la diversidad (Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, 2010). Además, las medidas y soportes precisados para la AED deben ser planificadas y establecidas en el PEC (Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, 2017).

Para el abordaje del alumnado enfermo, la literatura presenta la Pedagogía Hospitalaria (PH). Según Violant Holz et al. (2022):

Debiera ser un nuevo paradigma emergente…sustentado desde la pedagogía social; con…un conjunto de teorías provenientes de las ciencias de la educación,…sociales y jurídicas y…de la salud incluyendo la psicología…con un necesario desarrollo de acción transdisciplinar,…en la promoción de la salud-educación integradas, con el fin de mejora del bienestar personal, familiar y social en…una situación de enfermedad y convalecencia. (p. 51)

Aunque durante décadas se ha asociado la PH con al Aula Hospitalaria, actualmente se considera más amplia y se define como una pedagogía aplicada tanto en el hospital como en el domicilio y "en colaboración con la escuela de proveniencia" (Monsalve & Cardone, 2012).

La AED debe partir desde una planificación de actuación que defina, como mínimo, los criterios comunes de abordaje y la coordinación transdisciplinar para los ámbitos asistenciales, educativos y psicosociales (Bagur & Verger, 2022; Lizasoáin, 2021; Molina Garuz et al., 2019; Ocampo González, 2019). Sin embargo, estudios recientes todavía muestran una importante carencia documental en esta materia (Fernández Pascual, 2023).

Dada la importancia por mejorar esta problemática, como preguntas de investigación se plantearon, ¿los centros educativos públicos de Barcelona planifican la AED?, ¿prevén la modalidad telemática por AED o posibles cierres escolares?

Mediante un estudio piloto se estableció como objetivo el analizar la documentación interna de 10 centros educativos en Barcelona.

Método

La investigación se inspiró en un paradigma interpretativo con la descripción, análisis en profundidad e interpretación de los textos documentales obtenidos.

El estudio responde a una metodología cualitativa que permite una lógica inductiva y busca comprender la realidad de los centros desde su análisis documental.

Se utilizó el método de estudio de caso múltiple con un diseño descriptivo-comprensivo y con una obtención de datos por categorización deductiva-inductiva (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018), permitiendo analizar diferentes casos relacionados por las mismas normativas y responsabilidades para identificar similitudes, diferencias y patrones.

Criterios, tamaño y selección de la muestra

Se determinó que los centros estuvieran en la ciudad de Barcelona, fueran de titularidad pública, se impartiera la ESO bajo la denominación de Instituto o Instituto-Escuela y estuviera públicamente el PEC.

Los datos se obtuvieron de los listados oficiales del Departamento de Educación de Cataluña. Esta información está disponible públicamente para su descarga en formato Excel y posibilitó un filtraje inicial para la ubicación, titularidad y estudios. El número total que cumplió estos criterios fue de 82.

Para determinar el tamaño, según describen Johanson & Brooks (2010) en su revisión para el cálculo de estudios pilotos en ciencias sociales, existe controversia, pero diversos autores sugieren una muestra entre 10 y 30. Debido al bajo número de centros totales, se estipuló un tamaño de 10.

Para la selección, inicialmente se ordenaron los 82 resultados por orden alfabético. Posteriormente, aunque se utiliza con menor frecuencia en la investigación cualitativa, dado que las unidades muestrales son conocidas y similares para el objeto de investigación, se determinó una técnica de muestreo aleatorio simple (Casal & Mateu, 2003). La muestra quedó conformada por ocho institutos y dos instituto-escuela.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se descargó la documentación y se efectuó una técnica de análisis documental (Arbeláez Gómez & Onrubia Goñi, 2014; Díaz Herrera, 2018; Piñuel Raigada, 2002).

El análisis de datos se inspiró según refieren Miles et al. (2020), modelo donde se vincula la selección y abstracción de datos, su visualización y conclusiones.

La creación de la categorización quedó fundamentada por una literatura que defiende este procedimiento desde hace décadas (Strauss & Corbin, 2002), de igual modo que el proceso de análisis de datos por categorización deductiva (fundamentación teórica) e inductiva (tendencias/reapariciones) (Díaz Herrera, 2018; Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Romero Chaves, 2005).

Se crearon las siguientes categorías. Deductivas:

1. Proyecto Educativo de Centro (PEC).
2. Plan de Atención a la Diversidad (PAD).
3. Plan de Acción Tutorial (PAT).
4. Planificación del alumnado de AED.
5. Planificación COVID-19/similar.

Categorías inductivas:

6. Plan lingüístico (tratamiento del idioma).
7. Mención estrategia digital (documentos/información relacionados).
8. Otros documentos (otros textos).

Resultados

De los 10 casos analizados, junto al documento PEC se observó la elaboración específica del PAD en un 50% y del PAT en un 80% de los centros.

Del análisis de los anteriores, la planificación del alumnado de AED y de la COVID-19 o similar se mantuvo para toda la muestra en el 0%.

Se encontraron como tendencias documentales la presencia de planes lingüísticos en un 70%, de estrategia digital en un 80% y del 100% para otros documentos sin relevancia para esta investigación (Figura 1).

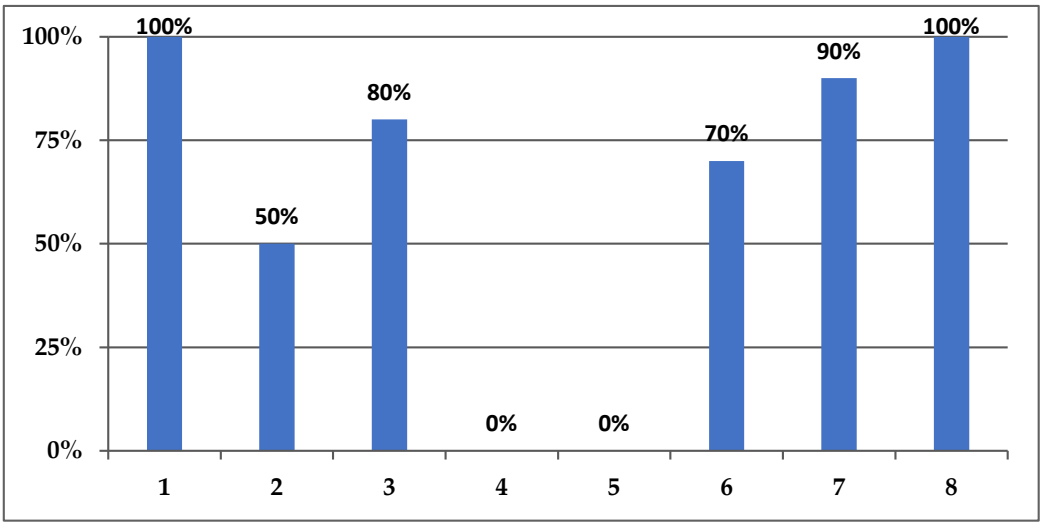


Figura 1

Documentos e información de centro en el curso 2023-2024.

Nota. 1. PEC, 2. PAD, 3. PAT, 4. Planificación alumnado AED, 5. Planificación COVID-19/similar, 6. Plan lingüístico, 7. Mención estrategia digital y 8. Otros documentos.

Discusión y conclusiones

Del análisis de los PEC, PAD y PAT, se observó una carencia absoluta en la planificación del alumnado propio de AED y de cualquiera que precisara una modalidad educativa telemática.

Lo anterior representa una problemática donde se evidencian unos centros que, quizás por descuido, no prevén las premisas legales establecidas para la planificación de sus PEC (Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, 2010; Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, 2017).

Asimismo, se muestra una ausencia total de cualquier mención relacionada con la COVID-19 o similar. Esta situación genera dos inquietudes, por una parte, la indefensión del alumnado propio de AED ante un tipo de vulnerabilidad considerada entre las opciones de la solicitud del informe médico entregado al centro educativo y, por otro lado, la falta de previsión planificadora a distancia después de una experiencia tan dura y reciente.

Del resto de documentos, existe una tendencia en la importancia del idioma y de normativas internas, así como una notable presencia de planes para la estrategia digital. Esta última resulta interesante para el tema abordado, sin embargo, su análisis muestra textos de distintas calidades y con objetivos lejanos de la planificación telemática.

Por consiguiente, se puede afirmar que los preceptos deseados por la literatura para el abordaje de la AED quedan todavía lejos (Fernández Pascual, 2023; Violant Holz et al., 2022). De las preguntas de investigación se concluye que los centros educativos de Barcelona no planifican la AED ni tampoco ningún tipo de modalidad educativa telemática.

Las limitaciones son las propias de un estudio piloto. Para futuras investigaciones sería interesante ampliar la muestra junto con otras metodologías.

Impacto y transferencia

La AED está legislada en España desde hace décadas, pero las investigaciones muestran una medida todavía descuidada donde la COVID-19 no parece haber concienciado la necesaria planificación tanto para este tipo de alumnado como para cualquier otro que requiera una modalidad educativa telemática.

Este estudio piloto aporta visibilidad de la problemática ante la sociedad educativa y muestra los preceptos legales y de la literatura sobre las mínimas consideraciones para su planificación. Todo ello con el objetivo de mejorar la inclusión del alumnado enfermo mediante las buenas prácticas del centro educativo como elemento clave del proceso.

Esta investigación se rige por los principios de transparencia para los datos, producción y análisis. Se hace accesible toda la información y las fuentes necesarias para permitir al personal investigador comprobar los datos y las afirmaciones descritas, los métodos de selección de pruebas y el proceso interpretativo.

Referencias bibliográficas

Arbeláez Gómez, M. C., & Onrubia Goñi, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones*, *14*(23), 14–31. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5

Bagur, S., & Verger, S. (2022). Educación inclusiva y pedagogía hospitalaria: Las actitudes docentes promotoras de la inclusión. *Revista Brasileira de Educaçao Especial*, *28*, 379–398. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0140

Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Ep. Med. Prev*, *1*, 3–7. https://www.academia.edu/43382545/TIPOS_DE_MUESTREO

Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2010). https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=545262

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2017). https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y documentación*, *28*(1), 119–142. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813

Fernández Pascual, E. (2023). La atención educativa domiciliaria en secundaria: Comparativa en pandemia y postpandemia. *Revista Ciencia y Educación*, *7*(3), 7–23. https://doi.org/https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3.pp7-23

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Johanson, G. A., & Brooks, G. P. (2010). Initial scale development: Sample size for pilot studies. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(3), 394–400. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013164409355692

Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia, Pub. L. No. BOE-A-2010-10213, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2010). https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2010/05/27/14/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. BOE-A-2020-17264, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2020). https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Lizasoáin, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *77*, 5–16. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2143

Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th ed.). SAGE.

Molina Garuz, M. C., Arredondo Vallejos, T. M., & González Blanco, J. del P. (2019). *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria. La atención hospitalaria y domiciliaria*. Octaedro.

Monsalve, C., & Cardone, P. (2012). Pedagogía Hospitalaria: Nueva modalidad educativa de la educación. *Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación ONCTI-PEI*, 1–15. https://www.researchgate.net/publication/340903571_PEDAGOGIA_HOSPITALARIA_NUEVA_MODALIDAD_EDUCATIVA_DE_LA_EDUCACION

Ocampo González, A. (2019). Entrevista con Olga Lizasoain Rumeu sobre pedagogía hospitalaria: Trayectorias de desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro. *Boletín Redipe*, *8*(1), 16–22. https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.664

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística: Linguas, Sociedades e Culturas*, *3*(1), 1–42. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=497941

Resolución EDU/3699/2007, de 5 de diciembre, por la que se aprueban las instrucciones para establecer el procedimiento para que el alumnado que sufra enfermedades prolongadas pueda recibir atención educativa domiciliaria por parte de profesorado del Departamento de Educación, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2007). https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=448512

Romero Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, *11*(11), 113–118. https://www.researchgate.net/profile/Cristina-Romero-Chaves/amp

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2nd ed.). Universidad de Antioquía.

Violant Holz, V., González-González, C. S., & Muñoz-Violant, S. (2022). Pedagogía Hospitalaria: Un resumen de 35 años de historia. In *Tendencias sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria: problemas analítico-metodológicos* (pp. 42–59). CELEI. https://www.researchgate.net/publication/358857109

¿Cómo promover la disposición al pensamiento crítico del alumnado del grado de maestro de educación infantil? [7]

Imma Dorio Alcaraz [1]
Judit Rabassa Pares [1]
Lidia Daza Pérez [1]
Elisenda Pérez Muñoz [1]
[1]*Departamento MIDE, Universidad de Barcelona, España*
ldaza@ub.edu

Resumen

Objetivo: El presente proyecto de mejora docente (ref. 2023PMD-UB/032) tiene como objetivo adecuar y mejorar las actividades de enseñanza-aprendizaje para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico.

Método: Se empleó un enfoque cuantitativo, utilizando la versión en español de la "Escala de Disposición al Pensamiento Crítico" (CTDS) (Bravo et al., 2020) para evaluar la disposición al pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura de acción tutorial, del grado de maestro de educación infantil de la Universitat de Barcelona, al inicio y al finalizar la asignatura. Se recopilaron datos de 89 estudiantes al inicio de la asignatura, y de 71 al finalizarla. Se realizaron análisis univariados y bivariados.

Resultados: Se observaron mejoras significativas en la disposición al pensamiento crítico de los estudiantes desde el inicio hasta el final del curso. Por otra parte, se identifican diferencias significativas según la vía de acceso al grado.

Discusión y Conclusiones: El proyecto aporta modelos de enseñanza y aprendizaje que influyen positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Cabe integrar estos enfoques en el currículo universitario.

Impacto y transferencia: Esta innovación docente se puede aplicar a otras asignaturas, y ampliar a otros estudios universitarios.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Enseñanza superior, Estrategias educativas.

Abstract

Objective: The present teaching improvement project (ref. 2023PMD-UB/032) aims to adapt and enhance teaching-learning activities to promote and develop critical thinking.

Method: A quantitative approach was employed, utilizing the Spanish version of the "Critical Thinking Disposition Scale" (CTDS) (Bravo et al., 2020) to assess students' critical thinking disposition in the tutorial action course of the Early Childhood Education degree at the University of Barcelona, both at the beginning and end of the course. Data were collected from 89 students at the beginning and 71 at the end. Univariate and bivariate analyses were conducted.

Results: Significant improvements were observed in students' critical thinking disposition from the beginning to the end of the course. Additionally, significant differences were identified based on the pathway to access the degree.

Discussion and Conclusions: The project provides teaching and learning models that positively influence students' development of critical thinking. It is essential to integrate these approaches into the university curriculum.

Impact and Transferability: This teaching innovation can be applied to other subjects and extended to other bachelor's degrees.

Keywords: Critical thinking, Higher education, Educational strategies.

7 Reconocido como proyecto de mejora de la calidad docente por el Vicerectorado de Política Docente y el Programa RIMDA de la Universidad de Barcelona con el código: 2023PMD-UB/032.

Introducción

La era digital, junto con la inclusión de la inteligencia artificial (IA) en todos los ámbitos académicos y profesionales, impulsa a los docentes universitarios a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos derivados de los avances tecnológicos. En este contexto, el pensamiento crítico emerge como una competencia fundamental, especialmente para futuros maestros, quienes deben responder a una sociedad diversa y en constante evolución y con múltiples altavoces de comunicación, información y conocimiento. Por lo tanto, el pensamiento crítico se convierte en el foco central del proceso formativo, integrándose a través de actividades de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, profesoras que imparten la asignatura "Acción tutorial: relaciones escuela, familia y comunidad" en el grado de maestro de educación infantil y en el grado de maestro de educación primaria presentaron el proyecto de mejora docente "Adecuación y mejora de las actividades de enseñanza-aprendizaje para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico" (ref. 2023PMD-UB/032).

El pensamiento crítico incluye habilidades cognitivas como el análisis, la interpretación, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autoregulación (Facione, 2023, 2013) y propias de un enfoque de aprendizaje profundo, tal como se representa en la taxonomía SOLO (Biggs y Tangs, 2011). Así pues, para orientar el abordaje del pensamiento crítico y su desarrollo en la asignatura, se consideró adecuado que las habilidades de pensamiento crítico se introdujeran de manera explícita e integrada al estudio de la materia (modelo de infusión) y como consecuencia de la interacción con el aprendizaje de la asignatura (modelo de inmersión), tal como se indica en Bellaera, et al. (2021). Además, se aplicaron estrategias de aprendizaje activo y colaborativo para promover el desarrollo del pensamiento crítico, al posicionar al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje (Bezanilla et al., 2019). Se integró también el alineamiento constructivo como un modelo facilitador del pensamiento crítico el cual promueve la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las actividades y los instrumentos de evaluación (Biggs y Tang, 2011).

Para garantizar la coherencia metodológica entre los grupos de alumnado de la asignatura, el equipo docente diseñó coordinadamente la metodología y actividades de enseñanza-aprendizaje. El proceso se inició con la identificación de las competencias específicas de la maestra y el maestro de educación infantil. Que, a su vez, se transformaron en resultados de aprendizaje. La situación de aprendizaje conllevaba la resolución de acciones que requerían habilidades de pensamiento crítico. Finalmente, se crearon rúbricas adaptadas del modelo de evaluación del pensamiento crítico de Facione (2007), las cuales se incluyeron en documentos-guía junto con información explícita sobre competencias, resultados de aprendizaje y descripción de las tareas. Estos documentos promovían la autorregulación en el proceso de aprendizaje.

Método

Se optó por una metodología cuantitativa, con un objetivo descriptivo y analítico. El instrumento utilizado fue la versión española que Bravo et al. (2020) adaptaron del cuestionario "Critical Thinking Disposition Scale" (CTDS) (Sosu, 2013), para evaluar la disposición al pensamiento crítico en los estudiantes después de llevar a cabo las actividades de aprendizaje propuestas. En el cuestionario se preguntó por el año de nacimiento y la vía de acceso. A continuación, se plantean 11 ítems de la escala mencionada, a modo de preguntas cerradas en escala de Likert (de 1=muy en desacuerdo a 5=muy de acuerdo).

Los estudiantes implicados fueron personas matriculadas en tres grupos diferentes (dos de mañana y uno de tarde) de la asignatura de "Acción tutorial: relaciones entre familia escuela y comunidad" de 2º año del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona en el curso 2023-2024, un total de 136. El instrumento se administró en dos momentos temporales de forma online, en el espacio de clase, en un primer momento al iniciar el curso (septiembre de 2023), y al finalizar la misma (enero de 2024). La muestra final fue de 89 estudiantes en el momento 1 y 71 estudiantes en el momento 2. Se garantizaron los criterios éticos en todas las fases del proceso.

Análisis

Para el tratamiento y análisis se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 27.0, y se han ejectuado análisis descriptivos univariados por cada una de las variables implicadas, y análisis bivariados de contraste para identificar diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

Resultados

Momento 1

En el momento 1, del total de 89 estudiantes el 79% de las personas tenían entre 20 y 22 años. El 45% accedió por la vía del bachillerato y el 51% por la vía de los CFGS.

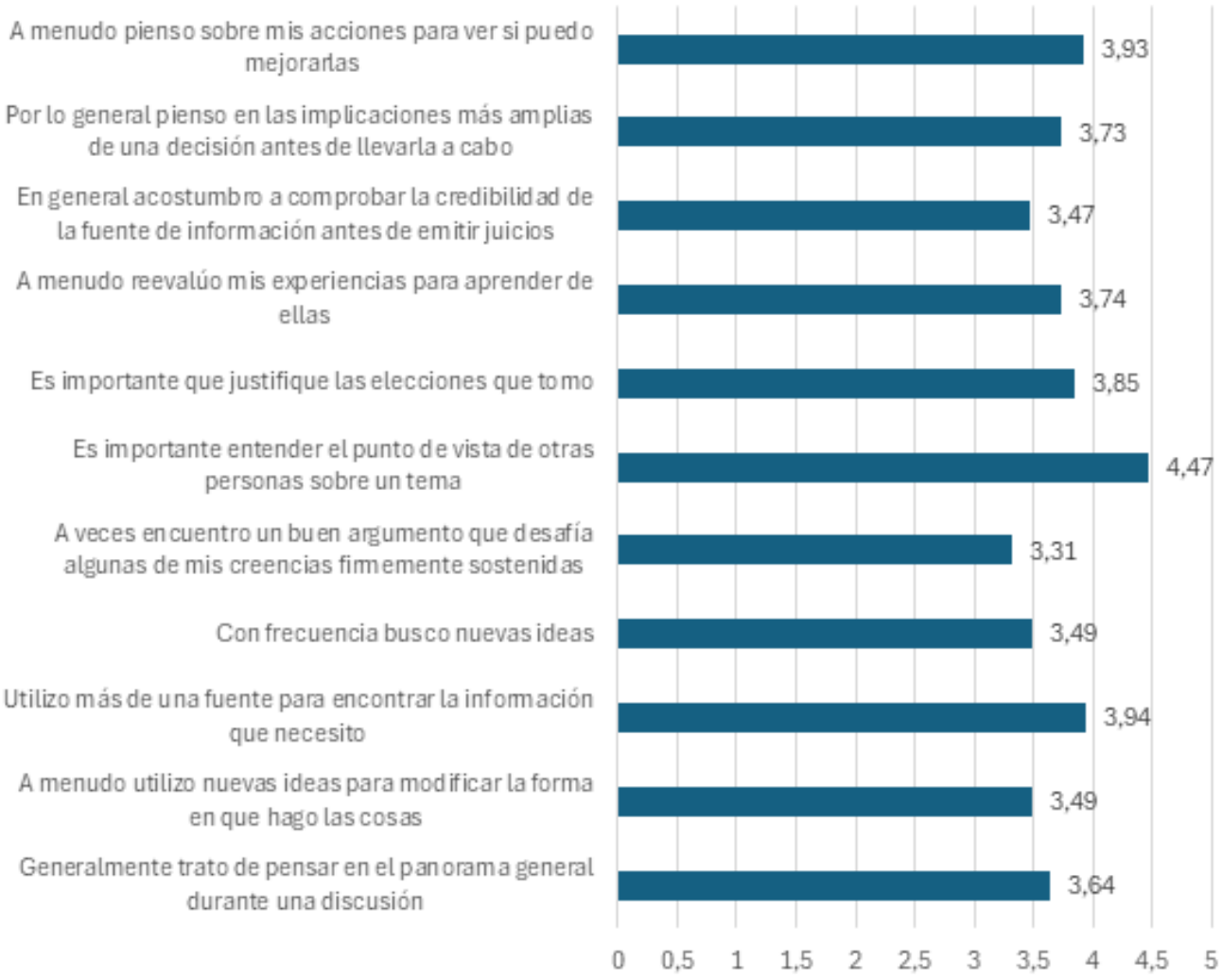


Figura 1

Disposición al pensamiento crítico en el momento 1

Al preguntar por los 11 ítems de la escala de disposición al pensamiento crítico utilizada, el ítem en el que mostraron mayor puntuación fue entender el punto de vista de otras personas (4,47). El resto de los ítems se situaron entre el 3 (indeciso/a) y el 4 (de acuerdo). El ítem con una puntuación más baja fue encontrar argumentos que desafían creencias firmas por ellos/as sostenidas.

Si atendemos al perfil (edad y vía de acceso al grado), solo se muestran diferencias significativas en función de la vía de acceso para el indicador referido a buscar con frecuencia nuevas ideas. Los estudiantes que accedieron mediante el bachillerato puntúan por debajo de los que accedieron por los CFGS (3,38 y 3,67).

Momento 2

En el momento 2, del total de 71 estudiantes, el 84% de las personas tenían entre 22 y 19 años. El 42% accedió por la vía del bachillerato y el 49% por la vía de los CFGS.

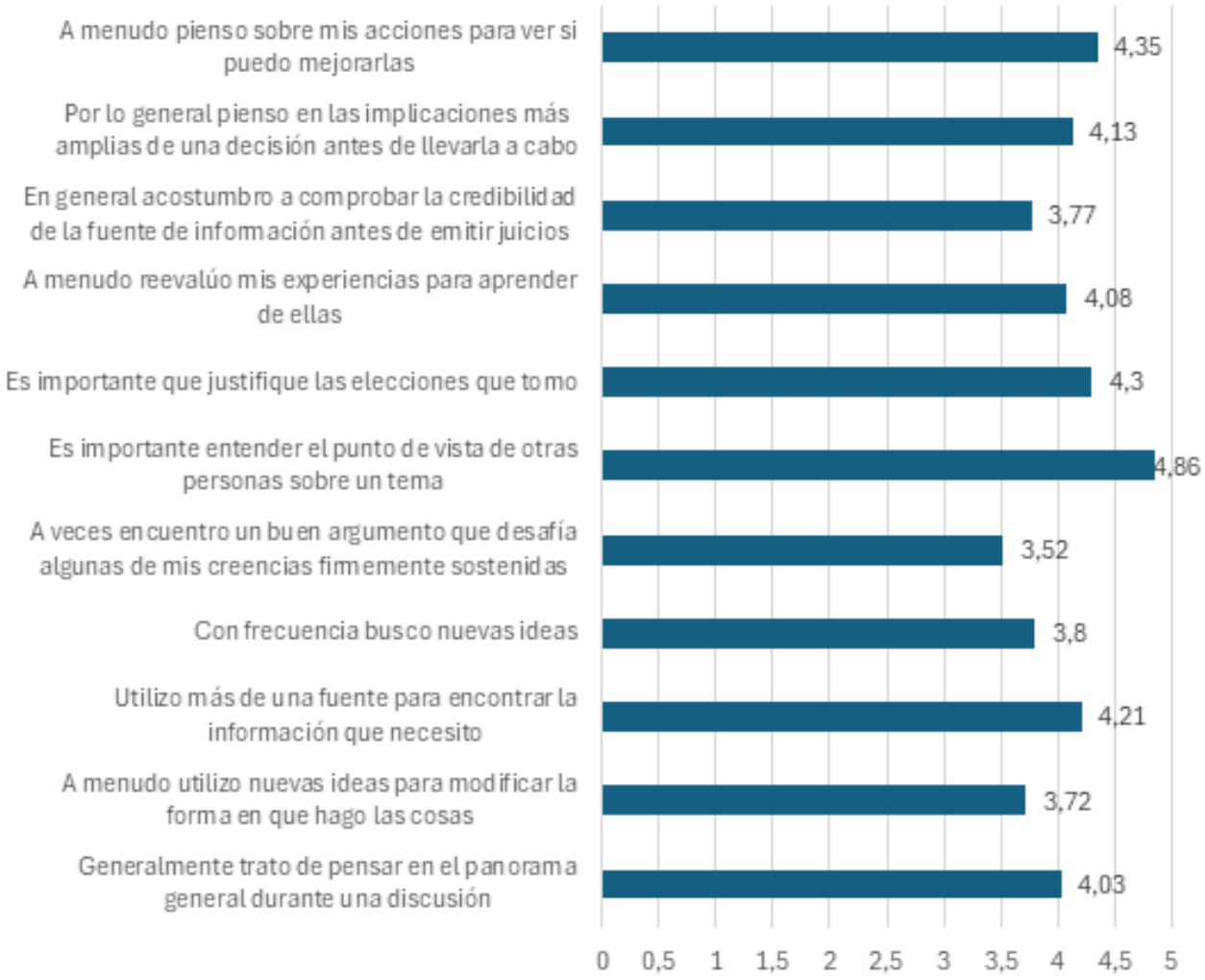


Figura 2

Disposición al pensamiento crítico en el momento 2

En este segundo momento, las puntuaciones mostraron un incremento generalizado en el grado de acuerdo para todos los ítems. El indicador referido a entender el punto de vista de las otras personas fue de nuevo el que obtuvo una mayor puntuación (4,86). Por otro lado, de los 11 indicadores, 7 de ellos obtuvieron una puntuación por encima de 4 (de acuerdo). El indicador con la puntuación más baja fue encontrar argumentos que desafían las creencias.

En el momento 2, las diferencias significativas se dieron en el caso de pensar sobre las propias acciones para ver si se pueden mejorar. Las personas procedentes del bachillerato obtuvieron una media de 4,5, frente al 4,17 de las personas procedentes del CFGS.

Cambio en la disposición al pensamiento crítico

Al analizar el cambio producido del momento 1 al momento 2, se pudo examinar las variaciones para 50 individuos que dieron respuestas válidas en los dos momentos. El 76% tenían entre 20 y 22 años. El 50% procedía de bachillerato y el 46% de CFGS.

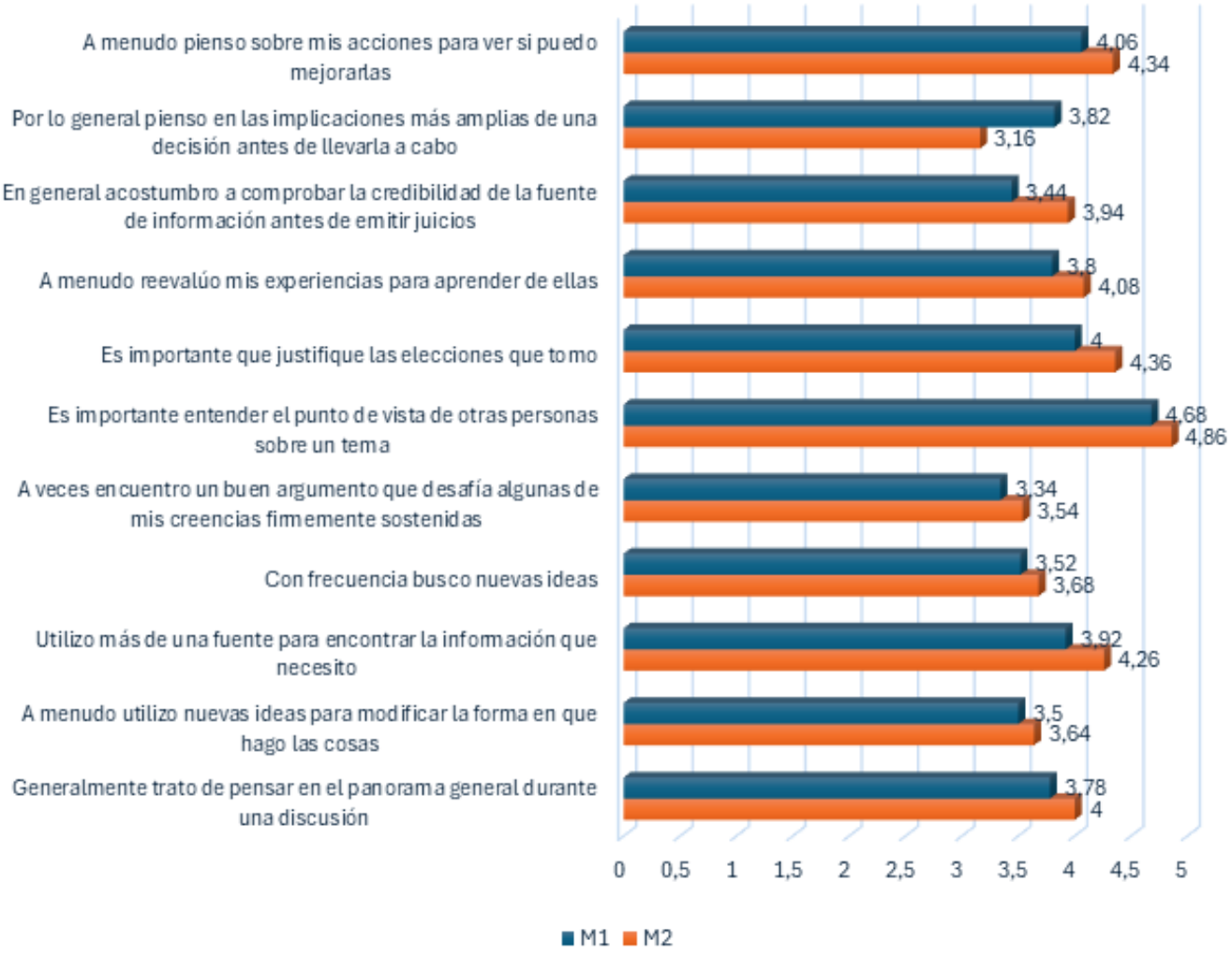


Figura 3

Cambio de puntuación en la disposición al pensamiento crítico del momento 1 al momento 2

Al analizar las respuestas dadas por las mimas personas antes y después de la realización de las actividades de aprendizaje, se observa que, en todos los ítems, excepto en uno, hay una mejora de la disposición al pensamiento crítico. El acto de pensar en las implicaciones más amplias de una decisión antes de llevarla a cabo muestra un decremento (pasa de un 3,82 a 3,16).

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación muestran una evolución positiva generalizada en la disposición al pensamiento crítico de los estudiantes tras la finalización de la asignatura. Estos resultados apuntan que las situaciones de aprendizaje que siguen las directrices del alineamiento constructivo (Biggs y Tang, 2011), aquellas que parten de modelos de aprendizaje de infusión e inmersión (Ballaerta et al., 2021), así como también la inclusión de estrategias de aprendizaje activo y colaborativo (Bezanilla et al., 2019), pueden ejercer un impacto positivo en el desarrollo y ejecución de las habilidades cognitivas implicadas en el pensamiento crítico.

En definitiva, estos hallazgos permiten identificar por una parte algunos de los modelos de aprendizaje que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, y por otra parte respaldar la importancia de incorporar dichos modelos en el currículo universitario, ya que pueden contribuir al desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico fundamentales para el logro académico y profesional del alumnado.

Impacto y transferencia

El pensamiento crítico es una competencia fundamental en los estudios del grado de maestro de educación infantil y primaria, siendo crucial para que los estudiantes finalicen su formación universitaria como personas críticas, activas y comprometidas socialmente, capaces de abordar su profesión desde esta perspectiva.

El proyecto ha tenido un impacto directo en la enseñanza del profesorado participante, quienes, mediante el trabajo colaborativo, han desarrollado actividades de aprendizaje y establecidos criterios de evaluación utilizando rúbricas diseñadas específicamente. El objetivo principal ha sido promover y fortalecer las competencias relacionadas con el pensamiento crítico entre los estudiantes. Además, se ha observado un fortalecimiento en los alumnos que participaron en el proyecto, destacando mejoras en áreas como la búsqueda y utilización de nuevas ideas, la evaluación de fuentes y la comprensión de diferentes perspectivas sobre un tema específico.

Con las adaptaciones necesarias, esta innovación docente se puede aplicar a otras asignaturas, así como a otras titulaciones, ya que el pensamiento crítico es una competencia transversal en todos los estudios universitarios.

Referencias bibliográficas

Beallera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S.T. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education: The teacher's view. Thinking skills and Creativity, 41. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856

Bezanilla, M.J., Fernandez-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Dominguez,H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. Thinking skills and creativity, 33, 1-10 https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584

Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. Open Universty Press.

Bravo, M.J., Galiana, L., Rodrigo, M. F., i Navarro-Pérez, J.J. (2020). An adaptation of the Critical Thinking Disposition Scale in Spanish Youth. Thinking Skills and Creativity, 38(2020), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100748

Facione, P. (2007). Pensamiento cítico. ¿Qué es y porqué es importante? Insight assessment, 22, 23-56.

Facione, P.A., & Facione, N.C. (2013). Critical thinking for life: valuing, measurting, and trainingcritical thinking in all its forms. Inquiry:Critical thinking across the disciplines, 28(1), 5-25.

Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. Thinking Skills and Creativity, 9, 107–119. https://doi.org/ 10.1016/j.tsc.2012.09.002

Explorando una intervención en un centro de recuperación de fauna autóctona y su hábitat. Evaluación del programa de educación ambiental de GREFA[8]

Noelia Vivero Barrera [1]
Raquel Pérez-López [2]
[1] *GREFA (Grupo de Rehabilitación de la Fauna Autóctona y su Hábitat (España)*
[2] *Facultad de Educación-CFP, Universidad Complutense de Madrid (España)*
noeliavivero@grefa.org

Resumen

Los programas de educación ambiental son relevantes para promover el cuidado y protección del medio natural. Estas intervenciones no solo ocurren dentro de la educación formal, existen multitud de programas en el contexto de la educación no reglada. Esta investigación presenta la evaluación de un programa de educación ambiental en el centro de recuperación de especies GREFA. Un total de 104 participantes completaron un cuestionario autoadministrado compuesto por una escala sobre los conocimientos acerca de los animales autóctonos, su cuidado y el centro de la visita, una lista de emociones hacia esos animales y la valoración de satisfacción con la experiencia. Los resultados muestran que los participantes conocen aspectos clave de los animales autóctonos, pero no del trabajo del centro de la visita; además se observa un cambio en las emociones experimentadas en relación con los animales tras la intervención; y, en general, la mayor parte de los participantes se muestras muy satisfechos con la experiencia. Así, el programa de educación ambiental de este centro parece influir en las concepciones y afectos de los que participan en él.

Palabras clave: Educación Ambiental, Educación para la Conservación, Programas de Educación No Formal, Efectividad de los Programas de Intervención.

Abstract

Environmental education programs are relevant to promoting the care and protection of the natural environment. Usually, interventions occur within formal education. However, multiple programs are happening in the context of non-formal education. The objective of the present research is to evaluate an environmental education program at the GREFA (center for recovering autochthonous species). A total of 104 participants completed a self-administered questionnaire consisting of a scale on knowledge about native animals, their care and the center of the visit, a list of emotions towards these animals, and the evaluation of satisfaction with the experience. Results show that the participants know key aspects of the native animals, but not the visitor center's aim. Additionally, a change in the emotions experienced in relation to the animals after the intervention is identified. Regarding satisfaction with the experience, most of the participants highlight a highly positive opinion. Therefore, the environmental education program offered in the center seems to influence the conceptions and affections of those who participate in it.

Keywords: Environmental Education,, Conservation Education, Nonschool Educational Programs, Program Effectiveness.

Introducción

Los movimientos de cuidado por el medio natural datan de principios del siglo XX (Gough, 2013) y ponen énfasis en la implicación de toda la comunidad (Boyden, 1970). La Educación Ambiental como disciplina surge tras la Conferencia de Tbilisi (UNESCO, 1980), allí se estableció que la educación (formal y no formal), debería facilitar la participación activa de todas las personas en soluciones para los problemas del medio natural, con el objetivo de proteger y mejorar el medio ambiente. Así, aparecen programas de educación ambiental identificándose la

8 Entidad Declarada de Interés Público. Proyecto financiado por el Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico.

necesidad de realizar investigación empírica en este ámbito. Lucas (1980), entre otros objetivos, propone analizar la eficacia de los programas y explorar las relaciones causales entre el conocimiento y la intención de conducta y/o los vínculos entre conocimientos y actitudes. Este objetivo no sigue un camino lineal en el que las actitudes proambientales lleven al conocimiento y este a la acción, sino que es un "complejo ecosistema de relaciones" (Ardoin y Bowers, 2020) p.2).

Existen multitud de programas de educación ambiental y los resultados son tan variados como los distintos acercamientos pedagógicos. En este trabajo, el foco recae en centros que se dedican a la educación ambiental no reglada. En esta línea, Kosta et al. (2022) llevaron a cabo tres intervenciones (en una ciudad antigua, en un río y en un lago) para explorar si los conocimientos y la conexión con la naturaleza se modificaban significativamente después de la experiencia. Los resultados muestran que los estudiantes[9] tienen más conocimiento y están más conectados con la naturaleza tras la actividad, incluso después de transcurrido un mes. Resultados similares muestran Dopko y colaboradores (2019), quienes detectan diferencias en los viajes escolares de cuatro horas. Analizando las respuestas de los estudiantes que al terminar una experiencia en el medio natural observan más conexión con la naturaleza y más disposición a protegerla que aquellos que visitaban un museo. Caplow (2018), investiga el impacto de los programas de educación ambiental de tres centros a la hora de promover concienciación, creencias y conductas proambientales. Al comparar los programas del *Caroline Tiger Rescue* center, el *Duke lemur center* y el *North Calorina Aquarium*, encuentra que, no solo muestran a los visitantes principios de conservación, sino que también enseñan sobre cuáles son las necesidades de esos animales específicos. A pesar de los resultados positivos, son escasas las investigaciones que reportan los beneficios de los programas de educación ambiental.

El objetivo del presente trabajo es evaluar la eficacia de un programa de educación ambiental en un centro de enseñanza no reglada. Concretamente, se estudian los conocimientos que los visitantes tienen sobre GREFA[10] y los animales presentes en este centro, así como las emociones hacia alguno de ellos, además de evaluar su satisfacción con la experiencia.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 104 alumnos (52 niñas y 51 niños), con una edad media de 12,92 años (D.T.=1,30). Todos ellos procedían de centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Instrumento

Para el estudio se diseñaron dos cuestionarios autoadministrados en papel, el primero se completaba antes de la visita y estaba compuesto por dos preguntas sociodemográficas: fecha de nacimiento y género. También incluía una Escala de Conocimientos de 5 puntos (1=muy en desacuerdo; 5=muy de acuerdo), para valorar su grado de acuerdo con aspectos como la definición de animal autóctono, los objetivos perseguidos por GREFA o la influencia de las personas en la conservación. Finalmente, aparecía una Lista de Emociones para cada uno de los 10 animales autóctonos presentados y los participantes debían señalar hasta tres emociones.

El segundo se rellenaba tras la visita y contenía las dos preguntas sociodemográficas y la misma Lista de Emociones. Además, los participantes valoraban la experiencia con una escala cuantitativa (1=no me ha gustado nada a 10=me ha gustado muchísimo) y se les presentaba una pregunta de respuesta abierta ("Escribe sobre tu experiencia en GREFA").

Procedimiento

Al llegar al centro, en el auditorio, todos los visitantes completaban el cuestionario individualmente. Seguidamente, comenzaba la intervención de 3 horas, primero recibían una charla informativa (explicando qué era una especie autóctona, la labor de GREFA como centro de recuperación de este tipo de especies y las causas por las que los animales llegaban al centro). Posteriormente, los alumnos paseaban por los diferentes espacios del centro[11]. Tras esta visita, regresaban al auditorio y completaban el segundo cuestionario.

9 Se utiliza el masculino genérico, pero en todos los casos engloba a los estudiantes y las estudiantes de la investigación.

10 GREFA es un Grupo de Rehabilitación de la Fauna Autóctona y su Hábitat emplazado en el Monte del Pilar (Majadahonda, Madrid).

11 El centro tiene diferentes instalaciones: Nursería, instalación de Aves Carroñeras, Primillar, instalaciones de Tortugas de Tierra, Charcas de Anfibios y Galápagos, instalaciones de Grandes Águilas, Rapaces Nocturnas y Cigüeñas Negras y el aula de Educación Ambiental.

Resultados

Con el objetivo de saber cuál era el conocimiento de los participantes en esta intervención, se analizan las frecuencias de sus respuestas. Se observa que un total del 42% de los estudiantes saben que un animal autóctono es originario de un lugar concreto, pero solo el 25% conoce que un águila calva americana no podría encontrarse en GREFA (no es una especie autóctona). Por lo que respecta a la conservación, se observa un bajo porcentaje de alumnos (20%) que considera que el ser humano puede hacer poco por cuidar la fauna salvaje, pero una gran mayoría (84%) piensan que las personas somos responsables de la mayor parte de los daños que afectan a la fauna salvaje.

Por lo que se refiere a las emociones provocadas por las 10 especies de animales, la comparación pre/post intervención muestra dos animales que incrementan considerablemente el número de emociones producidas: cigüeña negra y cernícalo, mientras que el abejorro es el que menos. Considerando las emociones señaladas, se encuentra que atracción, cariño, curiosidad y admiración son las más apuntadas. Por ejemplo, un total de 15 alumnos sienten admiración por la cigüeña negra antes de la visita frente a 42 que lo apuntan tras esta; curiosidad y admiración por el buitre leonado aumentan en 14 y 22 puntos respectivamente después de la experiencia (Figura 1).

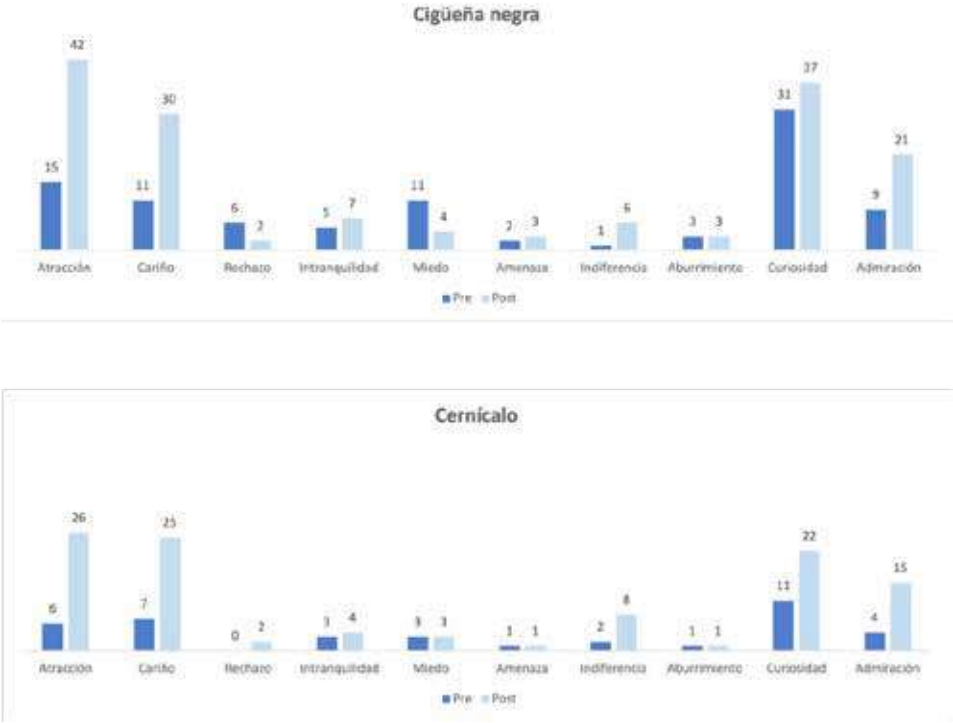


Figura 1

Frecuencia de emociones antes y después de la intervención para la cigüeña negra y el cernícalo

Finalmente, al evaluar satisfacción con la visita, el 81,7% de los participantes señalaban un valor igual o superior a 8, indicando que les había gustado la intervención. Por lo que respecta a la pregunta abierta, se encontraron 999 términos[12], para el análisis se seleccionan las palabras que obtienen, al menos, una frecuencia de aparición igual o superior a 10. Los verbos más mencionados son gustar (8,1%), ver (5,3%) o aprender (3,7%), los adjetivos son interesante (4,5) o bonito (1,3%) y los animales son aves (2,3%) o buitre (1,2%) (Figura 2).

12 Se eliminaron preposiciones, artículos, verbos compuestos y se agruparon palabras similares así como singulares y plurales



Figura 2
Frecuencia de palabras al valorar la intervención

Discusión y conclusiones

La investigación tenía como objetivo explorar los conocimientos, las emociones hacia los animales en el centro y la satisfacción con la visita de los participantes en el programa de educación ambiental de GREFA. Los resultados indican que, aunque los estudiantes tienen un conocimiento general de los animales y su conservación, más de la mitad no sabían con certeza el trabajo de GREFA.

Tras la visita al centro, se observan cambios en las emociones despertadas por los animales, pues los participantes señalan más actitudes positivas en especies autóctonas como el cernícalo. Estos resultados van en la línea de los estudios que señalan que el contacto con el medio natural se relaciona con aspectos afectivos y cognitivos de aquellos que los experimentan (Collins et al., 2002; Garip et al., 2020). Adicionalmente, la satisfacción de los participantes con la visita refleja que el programa es atractivo y que la labor de GREFA es relevante en cuanto a la concienciación y conservación ambiental. No obstante, los resultados deben tomarse con cautela, pues la muestra es muy limitada, por lo que se necesitaría más investigación para comprobar la eficacia del programa de educación ambiental. Además, sería adecuado explorar más profundamente los conocimientos de los participantes a través de metodología cualitativa (p.ej. entrevistas semiestructuradas) que aporte datos complementarios a los obtenidos con los cuestionarios.

Impacto y transferencia

En los últimos años se ha observado lo que Louv (2008) denominó "Desorden por déficit de contacto con la naturaleza", para referirse a la idea de que los jóvenes pasan poco tiempo en entornos naturales. Actualmente, la educación secundaria obligatoria española establece curricularmente la enseñanza de ciencias naturales, la mayoría de las experiencias en este ámbito se dan en entornos construidos. Alternativas como la que ofrece GREFA, facilita ese contacto directo con la naturaleza y la biodiversidad, además de la oportunidad de conocer las historias reales de los animales irrecuperables que observan directamente en la actividad. Conocen a los ejemplares, ven sus lesiones y las relacionan directamente con los problemas ambientales y las acciones que llevan a la búsqueda de soluciones.

Referencias bibliográficas

Ardoin, N.M. y Bowers, A.W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353

Boyden, S.V. (1970). Environmental change: perspectives and responsibilities. En Evans J. y S.V. Boyden (Eds.), *Education and the environmental crisis* (pp. 9-22). Australian Academy of Science.

Collins, C., Corkery, I., McKeown, S., McSweeney, L., Flannery, K., Kennedy, D. y O'Riordan, R. (2020). An educational intervention maximizes children's learning during a zoo or aquarium visit. *The Journal of Environmental Education*. https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1719022

Dopko, R. L., Capaldi, C. A., & Zelenski, J. M. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience forchildren: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 134–138. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.002

Garip,G., Richardson, M, Tinkler, A., Glover, S. y Rees, A. (2020). Development and implementation of evaluation resources for a green outdoor educational program. *The Journal of Environmental Education*. https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1845588

Gough, A. (2012). The emergence of environmental education research: A "history" of the field. En R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon y A.E.J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 13–22). AERA/Routledge.

Kosta, A. D., Keramitsoglou, K. M., y Tsagarakis, K. P. (2022). Exploring the Effect of Environmental Programs on Primary School Pupils' Knowledge and Connectedness Toward Nature. *SAGE Open, 12(4*). https://doi.org/10.1177/21582440221140288

Louv R. (2008). *Last Child in the Wood. Saving our children from Nature Deficit Disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.

UNESCO. (1980). *Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi*, París, UNESCO.

Effective Assessment Practices for Professional Competencies in Social Sciences Curriculum for Higher Education

Florencia E. Rodríguez [1]

[1] *Universidad Autónoma de Barcelona, Argentina*

FlorenciaEliana.Rodriguez@autonoma.cat

Resumen

Los marcos regulatorios nacionales e internacionales requieren a las universidades hacer transparentes sus procesos internos de calidad educativa y de evaluación de las competencias profesionales alcanzadas por sus graduados.

En las carreras de grado de Ciencias Sociales, el desarrollo progresivo de las competencias profesionales requiere prácticas de evaluación sistemáticas y efectivas para que los docentes puedan evaluar los niveles de conocimientos y habilidades de los estudiantes en sus asignaturas.

Este documento realiza una revisión de la literatura existente sobre prácticas efectivas de evaluación orientadas a las competencias profesionales en asignaturas de carreras universitarias de Ciencias Sociales. Analiza las estrategias e instrumentos de evaluación más utilizados en la actualidad.

La revisión persigue cuatro objetivos: (i) proporcionar una visión general de las tendencias actuales de la evaluación orientada a las competencias profesionales; (ii) describir las características de las prácticas de evaluación de competencias profesionales utilizadas en el aula; (iii) identificar los desafíos de las estrategias de evaluación encontradas y, finalmente, (iv) analizar si un enfoque de evaluación orientada a las competencias puede ser efectivo para mejorar la calidad de los aprendizajes competenciales en las asignaturas de las carreras universitarias de Ciencias Sociales.

Palabras clave: Evaluación, Competencia, Medición de Resultados, Ciencias Sociales, Educación Superior.

Abstract

National and international regulatory frameworks require universities to make their internal processes of educational quality and evaluation of the professional competencies achieved by their graduates transparent.

In undergraduate programs of Social Sciences, the progressive development of professional competencies requires systematic and effective evaluation practices so that teachers can assess the levels of knowledge and skills of the students in their subjects.

This document conducts a review of the existing literature on effective evaluation practices oriented to professional competencies in university courses of Social Sciences. It analyzes the most commonly used evaluation strategies and instruments today.

The review pursues four objectives: (i) provide an overview of the current trends in competency-oriented evaluation; (ii) describe the characteristics of the professional competencies evaluation practices used in the classroom; (iii) identify the challenges of the evaluation strategies found and, finally, (iv) analyze whether a competency-oriented evaluation approach can be effective in improving the quality of competency-based learning in the subjects of Social Sciences university programs.

Keywords: Assessment, Competence, Outcome Measurement, Social Sciences, Higher Education.

Introducción

En el panorama siempre cambiante de la educación superior, la evaluación de las competencias profesionales dentro de los currículos de Ciencias Sociales ha ganado una atención significativa. Este enfoque creciente está impulsado tanto por marcos regulatorios nacionales e internacionales, que demandan a las universidades demostrar transparencia en sus procesos de calidad educativa y en la adecuada adquisición de las competencias profesionales requeridas a sus graduados; como por los avances tecnológicos de las sociedades en la Era Digital Post-Pandemia, que suponen nuevos desafíos a las necesidades socioeconómicas regionales para alcanzar los

niveles de desarrollo esperados. En este contexto, las carreras de Ciencias Sociales enfrentan el desafío único de evaluar competencias profesionales diversas, cambiantes e inherentemente complejas incluyendo nuevas modalidades de cursado digitales y mixtas en las universidades.

Se necesitan dispositivos multimodales efectivos que promuevan prácticas de evaluación sistemáticas orientadas a las competencias profesionales para las asignaturas de estas carreras. Dichas prácticas permitirán a los profesores evaluar y comprender los resultados del desarrollo y la adquisición de las competencias de los estudiantes, las cuales serán cruciales para su futuro desempeño profesional y personal. Sin embargo, la tarea no está exenta de desafíos. La naturaleza multifacética de las Ciencias Sociales requiere estrategias e instrumentos de evaluación tan dinámicos y diversos como los fenómenos que estudia. La evaluación de las competencias profesionales tiene un rol fundamental en la preparación de los estudiantes universitarios para afrontar, con aprendizajes competenciales avalados académicamente, los complejos desafíos profesionales del siglo XXI.

Por lo tanto, este documento tiene como objetivo profundizar su análisis en el ámbito de la evaluación de las competencias profesionales de carreras de grado de Ciencias Sociales. A través de una revisión de la literatura que busca identificar las propuestas existentes respecto a los procesos de evaluación en el aula orientados a las competencias profesionales. El objetivo último es arrojar luz sobre prácticas de evaluación efectivas e identificar los desafíos que necesitan más exploración y desarrollo en el campo.

El presente estudio forma parte de la primera fase de investigación de una Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona para consolidar el Marco Teórico de la misma por medio de una revisión de la literatura, la cuál permitirá encontrar las dimensiones teóricas desde las cuáles se darán respuestas a los objetivos de investigación planteados.

Esta revisión literaria posee cuatro objetivos principales:

(i) Proporcionar una Visión General de las Tendencias: Nuestro primer objetivo es ofrecer una visión general comprensiva de las tendencias actuales sobre la evaluación orientada a las competencias profesionales. Esto incluye examinar estrategias emergentes y cómo están moldeando el futuro de la evaluación educativa en las carreras universitarias de Ciencias Sociales.

(ii) Describir: En segundo lugar, aspiramos a detallar las características de las estrategias e instrumentos de evaluación de competencias profesionales dentro de los currículos de Ciencias Sociales en la educación superior. Esto implica explorar varios marcos de evaluación y su aplicabilidad en diversos contextos educativos.

(iii) Identificar Desafíos y Problemas: El tercer objetivo es identificar los principales desafíos y problemas asociados con la evaluación de competencias profesionales en la educación superior, enfocándonos particularmente en la fiabilidad y validez de estos métodos.

(iv) Analizar: Por último, intentaremos dar respuesta a la efectividad que puede tener un enfoque de evaluación orientado a las competencias profesionales en el aula, respecto a los resultados de aprendizaje competencial y niveles de satisfacción de los estudiantes en las asignaturas de las carreras universitarias de Ciencias Sociales.

La hipótesis central que guía esta revisión literaria plantea que los enfoques de evaluación orientados a las competencias pueden mejorar los resultados de aprendizaje vinculados al desarrollo de las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes al finalizar el cursado de sus asignaturas. Como también pueden mejorar los niveles de satisfacción de los procesos de aprendizaje y de evaluación de los estudiantes de Ciencias Sociales en la Universidad.

Así mismo, al situar a cada carrera universitaria dentro de un marco curricular sistematizado para la evaluación de competencias profesionales, se pueden garantizar estándares mínimos de calidad en la evaluación orientada a las competencias. Este enfoque podría reducir la dependencia de la experiencia pedagógica de tutores y profesores en el diseño de estrategias de evaluación complejas o en la compensación de aquellos que pueden estar menos preparados para hacerlo. Tal cambio tiene el potencial de impactar positivamente no solo en la calidad de las evaluaciones de competencias profesionales en cada asignatura, sino también en el rendimiento general de todos los estudiantes a lo largo del tiempo de cursado. Por último, el impacto podría evidenciarse también en los egresados, que habrán mejorado la adquisición de las competencias requeridas por su perfil profesional elevando las tasas de empleabilidad logradas por la Universidad.

Actualizar los dispositivos de evaluación orientados a las competencias profesionales de las asignaturas también se volvería más sencillo, ya que los alcances de las competencias de cada asignatura y las estrategias más efectivas para su desarrollo y evaluación estarían claramente definidos y fundamentados con evidencias. Esta claridad en estrategias e instrumentos podría agilizar el proceso de evaluación, asegurando la consistencia y la equidad en general. Elevando, en última instancia, la experiencia educativa tanto para estudiantes como para profesores.

Método

La metodología para esta revisión de literatura fue diseñada para asegurar un análisis actualizado del campo de evaluación de competencias profesionales para los currículos de Ciencias Sociales en la educación superior.

Estrategia de Búsqueda y Criterios de Selección

Nuestra búsqueda de literatura se realizó desde diversas bases de datos, debido a la especificidad del tema de estudio y su complejidad conceptual. Si bien la revisión que se presenta no es sistemática, se han tomado como referencia los estándares de calidad más representativos de la revisión sistemática como guía procedimental de todo el proceso (Snyder,2019).

El proceso de búsqueda bibliográfico utilizó las siguientes bases de datos:

- Como base de datos multidisciplinar se utilizó Scopus.
- Como base de datos especializada se utilizó ERIC.
- Se incorporaron las bases de datos de tesis TESEO y Google Scholar.
- Se incorporaron las bases de datos de la Biblioteca UAB y el Depósito Digital de Documentos.

Para hacer efectivas las búsquedas, utilizamos las siguientes palabras clave validadas desde el Tesauro ERIC: 'competencia', 'evaluación', 'resultados de aprendizaje', 'Ciencias Sociales' y 'Educación Superior'. Debido a la amplitud conceptual con que se definen los términos competencias y evaluación en el ámbito educativo, en cada país y en los diferentes idiomas; se probaron diversas modalidades de búsquedas, con y sin operadores booleanos, por medio de palabras sinónimas y conceptos afines tanto en español como en inglés.

Sinónimos:

Assessment: Evaluation, Measurement.

Competence: Competency, Skill, Capability, Performance.

Outcome Measurement: Outcome Learning, Impact Assessment.

Términos relacionados:

- "Competence" tuvo sus variantes en las siguientes palabras clave: Skills, Performance, Competency Based Assessment, Competency Oriented Assessment, Professional Competencies, Specific Competencies, Transversal Competencies, Outcome Based Assessment, Learning Outcomes.

Ejemplo de búsquedas con operadores booleanos:

("Assessment" OR "Evaluation" OR "Measurement") AND ("Competence" OR "Competency" OR "Skill" OR "Capability" OR "Performance") AND ("Outcome Measurement" OR "Outcome Learning" OR "Impact Assessment") AND ("Social Sciences") AND ("Higher Education" OR "University")

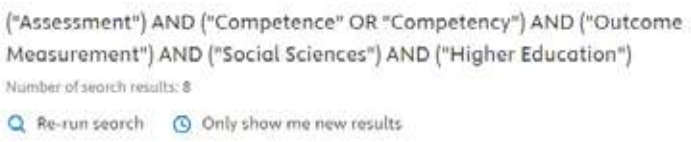


Figura 1
Ejemplo de búsqueda en SCOPUS

El proceso de búsqueda también se repitió para todos los sinónimos en español utilizando el Tesauro de ERIC.

Así mismo, por sugerencia del comité evaluador de tesis, se realizaron búsquedas complementarias ampliadas a Revistas Académicas especializadas en el tema de estudio (Mertens, 2010). En este caso, se fueron seleccionando abstracts que cumplieran con el enfoque temático pertinente y tuvieran vinculación, en la profundidad de la información tratada, con los criterios de inclusión.

Éstas son algunas de las Revistas que se tuvieron en cuenta:

REVISTAS EN ESPAÑOL

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa

Revista Europea de Formación Profesional

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia

Revista Iberoamericana de Educación

REVISTAS EN INGLÉS

International Journal of Educational Sciences

Education and Information Technologies

Journal of New Approaches in Educational Research

British Journal of Educational Technology

Journal of Academic Perspectives

International Review of Research in Open and Distributed Learning

International Journal of Technology and Educational Innovation

Por último, se seleccionaron fuentes bibliográficas escritas o compiladas por expertos en la temática basadas en investigaciones con datos primarios. La lectura de los abstracts y reseñas fue el trabajo principal en el proceso de inclusión de los papers y libros seleccionados.

La información recolectada se fue organizando en diversos gestores bibliográficos como Mendeley y Research Rabbit. Finalmente, se unificaron los documentos seleccionados en una base de datos personal desde Google Docs. Según Flores Galea (2024) “el proceso de gestión de la información científica es una secuencia estructurada de pasos que permite a los investigadores organizar y utilizar eficientemente la documentación relevante para sus proyectos de investigación. Este proceso implica identificar y seleccionar la documentación pertinente, organizar las referencias bibliográficas y los textos completos y utilizar esta información en la elaboración de trabajos académicos.” Para dar mayor transparencia al proceso de selección, se decidió que la base de datos personal sea de carácter público: https://docs.google.com/spreadsheets/d/10_-u9QgdowKZN9UFmNa3Vbp2EUpb1GHR/edit?usp=sharing&ouid=102413414281587639437&rtpof=true&sd=true

Así mismo, se realizó un proceso de recuperación de originales partiendo de los abstracts preseleccionados.

Los **criterios de inclusión** utilizados fueron:

Abstracts entre 2010-2024
Abstracts publicados en inglés y en español
Abstracts de estudios evaluados por pares y/o expertos
Abstracts sobre evaluación de competencias en el nivel superior

Los **criterios de exclusión** fueron:

Abstracts duplicados
Abstracts sin originales recuperados
Abstracts desde 2018
Abstracts no vinculados con currículos de Ciencias Sociales
Abstracts no vinculados con la evaluación de competencias de los estudiantes
Abstracts no vinculados con la evaluación de competencias en la universidad

El proceso de revisión incluyó las siguientes fases: identificación, inclusión, exclusión, selección, y validación. Duró cinco meses: desde agosto de 2023 hasta enero de 2024.

Presentación del proceso de revisión:

Se elaboró un diagrama de flujo, siguiendo el modelo PRISMA (Moher et al., 2009) para resumir el proceso de selección.

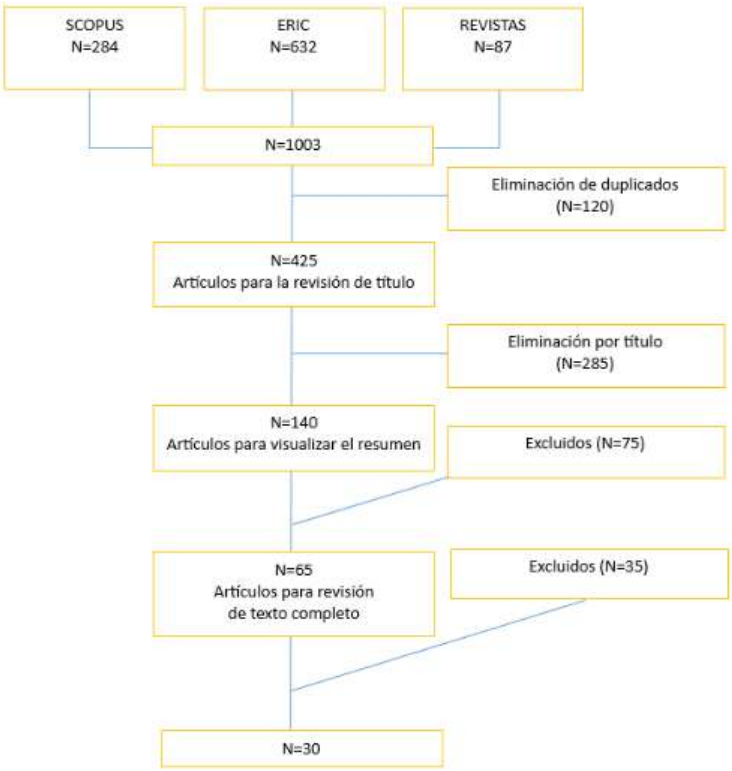


Figura 2
Diagrama de Resultados de la Revisión de la Literatura

Extracción y Análisis de Datos:

Cada artículo de la muestra final fue examinado y se extrajeron datos relevantes, incluyendo objetivos del estudio, métodos, estrategias de evaluación, instrumentos de evaluación, variables modeladoras y conclusiones. Estos datos fueron sintetizados para identificar temas comunes, tendencias, categorías y brechas en la investigación. Luego se realizó un análisis sobre los problemas y desafíos más relevantes y repetitivos, basados en las conclusiones de cada texto analizado.

Resultados

En la **Tabla 1** se puede observar un corte del sumario de los estudios preseleccionados con una (n) 65.

Para luego identificar los 30 papers más significativos con los que se ha profundizado el estudio incluyendo, además de autores, año de publicación, universidad, los países y abstract; los métodos utilizados, estrategias de evaluación, instrumentos de evaluación, conclusiones, categorías, desafíos, efectividad de las estrategias e instrumentos y análisis.

Tabla 1

Estudios Seleccionados

Author	Year	Region	University	Thematic Category	Metho dology	Instruments	Modeling Cat.	Assess. Strategies	Asses. Tools	Modality
González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D.	2024	UE-LATAM	-Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. -Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, UCSG, Ecuador	Assessment of Teaching Professional Competences -Generic Competences -Specific Competences	MIXED	-Ad hoc questionnaire -Discussion Groups	-Assessing Professional Competences - Teachers' teaching -Teacher's training processes	-	-	-
Wagenaar, R.	2018	UE	Boston University, UK	Assessment of Learning Outcomes	MIXED		-Transnational Diagnostic Assessments - Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education (CALOHEE) Project -Perfil del Plan de Carrera - Perfil de la Universidad			
Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mariño, J. P.	2018	AMERICA-LATAM	-Stanford University, USA. -Marymount University, USA. -Los Andes University, Colombia	-Assessment of Learning Outcomes - Generic Competences	MIXED		-International performance assessment of learning -Student Learning Outcomes (SLOs) - International Performance Assessment of Learning (iPAL) Project	Assessment of Performance: using "criterion" tasks that are drawn from real-world	"Criterion" Tasks: Tareas complejas de simulación contextualizadas en casos o ejemplos reales para el estudiante	- Multimodal
Rasmussen, A. and Andreasen, K. E.	2023	UE	Aalborg University, Denmark	Employability Skills Assessment	QUAL	Discourse Analysis	-Economía global del conocimiento -Transferencia de conocimiento - Niveles de Empleabilidad			
Pelletier K., Robert J., Muscanell N. et al.	2023	AMERICA	USA	Educational Trends	QUAL	Delphi	-Artificial intelligence (AI) - Learning Spaces - Multimodality	-	-	-
Ávila Rodríguez, R., Fosado	2018	LATAM	Universidad Autónoma de	-Assessment Strategy-	QUAN	Cuestionario Diferencial Semántico	-Desarrollo Sostenible	Digital Portfolio as	-Wikispaces Classroom	-Digital

(Cont.)

Quiroz, R. E., Hernández Nava, N., & Martínez Ramírez, A.			San Luis Potosí, México	Generic Competences				as evaluation strategy		
Cordeiro Machado, M. F. R., & Terezinha Urbanetz, S.	2020	UE	Universidad Complutense de Madrid	-Assessment Strategy - Generic Competences	QUAL	Cuestionario Content Analysis	-Professional and Technological Education	Digital Portfolio as an evaluation strategy	-Self Evaluation Tests	-Digital
Bohórquez Gómez-Millán, M. R., & Checa Esquiva, I.	2019	UE	-Universidad de Valencia -Universidad de Sevilla, España	-Assessment Strategy - Generic Competences	MIXED	-	-Aprendizaje Basado en Problemas - Desarrollo de Competencias	ABP: Aprendizaje Basado en Problemas para el desarrollo de competencias genéricas	-Rúbricas de Evaluación	
Paola Jazmín Tirado-Lara, & María del Pilar Roque-Hernández.	2022	LATAM	Universidad Autónoma de México	-Assessment Tool -Digital Competence	QUAN	-Estudio descriptivo de normalidad, validez de constructo (análisis factorial) y confiabilidad	-Evaluación de TICs en la Educación Superior - Validación de la Evaluación - Confiabilidad de la Evaluación		-Escalas de Evaluación	-Digital
Arroyo-Cañada, F.J.	2019	UE	Universidad de Barcelona, España	-Assessment Strategy	QUAN	-Estudio bibliométrico				
Fernández-Ferrer, M., & Forés i Miravalles, A.	2018	UE	Universidad de Barcelona, España	-Assessment Strategy - Generic Competences -Specific Competences	MIXED	- Cuestionarios -Entrevistas - Grupos de discusión	-Impacto de la Evaluación Educativa - Desarrollo de Competencias			
Echeverría, E. A., García, A. M., & Farran, F. X. C.	2020	UE	Universidad de Lleida, España	-Assessment of Learning Outcomes	MIXED		Educational Innovation in Assessment			
Sistermans, I.N.	2020	AMERICA	Maastricht University, USA	-Competency Based Education				-Problem-Based Learning (PBL) -Case-Based Learning (CBL)		-Digital
Crespí, P., & García-Ramos, J. M.	2023	UE	Universidad Complutense de Madrid, España	-Assessment of Generic Competences	QUAN	- Cuestionarios	-Validación de la Evaluación - Confiabilidad de la Evaluación		-Escalas de Evaluación	
Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J.	2018	UE	Universidad de Valencia, España	- Competencias del S.XXI - Competencias Genéricas	QUAN	- Cuestionarios -Estudio correlacional				
Salcines Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez Mínguez, M. L.	2018	UE	Universidad Autónoma de Barcelona, España	-Self-Assessment - Generic Competences -Specific Competences	QUAN	-Análisis Psicométrico			-Escala de Autopercepción de Competencias	
Bedolla Solano, J. J., Bedolla Solano, R. B. S., & Astudillo Hernández, C.	2019	LATAM	Instituto Tecnológico de México	-Automated Assessment - Generic competences	QUAN	-Encuesta	-Environmental Competencies - Sustainable Development		-Encuesta de Evaluación on-Line	-Digital
Elzagirre Sagardia, A., Altuna Urdin, J., & Fernández Fernández, I.	2018	UE	Universidad del País Vasco. España.	-Competency Development -Generic Competences	MIXED	- Cuestionarios -Grupos de Discusión - Estudio de Caso	Desarrollo institucional de competencias genéricas			
Córdoba Peralta, A. L., & Lanuza Saavedra, E. M.	2023	LATAM	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	Competency Assessment - Generic Competences -Specific Competences	QUAL	-Análisis Documental	-International assessment of professional competences - Tuning América Latina	-Feedback - Formative Assessment - Outcome Learning		
Cubero-Ibáñez, J., y Ponce-González, N.	2020	UE	Universidad de Cádiz, España		QUAN	-Encuesta		-Tareas de Evaluación Auténtica o Authentic Assessment Tasks		

Discusión y Conclusiones

Esta sección profundiza en los hallazgos de la revisión de literatura, abordando cada uno de los objetivos delineados e integrando ideas clave de los estudios seleccionados. El proceso de validación se realizó teniendo en cuenta que los estudios sean evaluados por expertos, las metodologías de sus resultados y sus hallazgos, en vinculación con los objetivos de esta revisión de literatura.

Objetivo 1: Describir Procesos y Prácticas de Evaluación

La revisión reveló una diversa gama de procesos y métodos de evaluación utilizados en los currículos de Ciencias Sociales en la educación superior. Los estudios destacan el uso creciente de evaluaciones de portafolio y mecanismos de revisión por pares, que se alinean con la naturaleza evolutiva de las Ciencias Sociales. Estos métodos han mostrado eficiencia en mejorar el pensamiento crítico y las habilidades reflexivas entre los estudiantes (Smith & Johnson, 2019). La Universidad inserta en la Era Digital luego de la Pandemia Covid-19 ha debido de reconfigurar sus alcances y modalidades, flexibilizando sus clases y propuestas académicas para acomodarse en un mundo incierto y desafiante. Los enfoques de aprendizaje multimodal vinculados a los formatos digitales, blended y semipresenciales conviven hoy con la enseñanza tradicional. Las estrategias de evaluación se piensan desde formatos múltiples, escalables y sistemáticos utilizando los entornos digitales, sincrónicos y asincrónicos, para evaluar a los estudiantes con calidad y equidad más allá de cómo elijan cursar sus carreras universitarias. Las estrategias de evaluación orientadas a las competencias profesionales no pueden pensarse sin dispositivos multimodales que las conformen: e-portfolios, e-assessment, e-learning, e-Labs, e-PBL.

Objetivo 2: Visión General de Tendencias Actuales

Las tendencias actuales indican un cambio hacia enfoques de evaluación más integradores y holísticos, transnacionales y transdisciplinares (de la intervención áulica a la intervención internacional). La revisión ilustra un creciente énfasis en aplicaciones del mundo real, donde los estudiantes son evaluados basados en su capacidad para aplicar conocimientos teóricos a escenarios prácticos. Esta tendencia resuena con hallazgos que enfatizan la importancia de alinear las evaluaciones con competencias de la vida real-laboral requeridas en el campo de las Ciencias Sociales. Estrategias de evaluación in-doors se complementan con experiencias out-doors. Se promueve la movilidad de los estudiantes, tanto multimodal como interinstitucional e internacional. La observación, la simulación de escenarios, la autoevaluación, el feedback, la evaluación de pares, la reflexión consciente del proceso de aprendizaje, la experimentación y el desarrollo de habilidades integrales, acompañan la recreación del contexto profesional y favorecen la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la responsabilidad ético-profesional de los estudiantes y egresados.

Objetivo 3: Identificar Desafíos y Problemas

Uno de los principales desafíos identificados se relaciona con la fiabilidad y validez de los métodos de evaluación. Aunque las estrategias de evaluación innovadoras ofrecen numerosos beneficios, su naturaleza subjetiva puede suscitar preocupaciones sobre la consistencia y equidad. La revisión también refleja preocupaciones respecto a la escalabilidad de métodos de evaluación personalizados en clases más grandes. Sin dudas que la formación del profesorado es clave, pero nuevos modelos de enseñanza con nuevos actores deben ser pensados. Las universidades deberán ser autosustentables para continuar vigentes y solventes financieramente. Los esfuerzos colectivos, las investigaciones y proyectos interinstitucionales y transnacionales serán clave para la resolución de los problemas vinculados a la mejora de los procesos de evaluación multimodal de calidad orientada al desarrollo de las competencias profesionales integrales de los estudiantes y egresados. Las investigaciones en el campo de la evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje son insuficientes. Será necesario un esfuerzo sostenido y financiamiento internacional para obtener resultados sólidos. La llegada de la IA generativa abre nuevas posibilidades relacionadas con los alcances y la escalabilidad de evaluaciones auténticas y formativas, que promuevan el desarrollo de las funciones cognitivas superiores de los estudiantes y, en este sentido, se deben aunar esfuerzos para que este campo de exploración sea propio de los docentes y las universidades y no exclusivo de los empresarios y programadores tecnológicos.

Objetivo 4: Analizar la efectividad de la evaluación orientada a competencias para el Currículo de Ciencias Sociales

El análisis de la efectividad de la evaluación orientada a competencias en los currículos de Ciencias Sociales revela varias consideraciones clave. En primer lugar, se observa que los enfoques orientados a competencias promueven una mayor alineación entre los objetivos educativos y las demandas profesionales actuales. Estos enfoques facilitan la integración de habilidades prácticas y teóricas, preparando a los estudiantes de manera más efectiva para los desafíos del mundo real. Sin embargo, la implementación de estas estrategias de evaluación conlleva desafíos, como la necesidad de capacitación docente en el diseño y aplicación de evaluaciones basadas en competencias, así como la adaptación de estos métodos a contextos educativos y laborales diversos. En términos de resultados, los estudios revisados sugieren que la evaluación orientada a las competencias puede mejorar significativamente la calidad del aprendizaje y el desarrollo profesional de los estudiantes. Estas estrategias permiten a los estudiantes demostrar su capacidad para aplicar conocimientos y habilidades en situaciones complejas, promoviendo así una mayor retención de conocimientos y una comprensión más profunda de sus capacidades.

Unificación de la Evaluación Orientada a las Competencias en Universidades Multimodales:

Un punto crítico de discusión que surge de la revisión es el imperativo para las universidades multimodales de unificar sus sistemas de evaluación de competencias a través de diversas modalidades - presencial, digital y mixta - manteniendo la calidad educativa. El concepto de educación basada en competencias, se vuelve pivotal en este contexto, ofreciendo un marco que puede adaptarse a diferentes entornos de aprendizaje sin comprometer la profundidad y el rigor de la evaluación. Además, la implementación de un currículo basado en la evaluación, puede proporcionar una estructura cohesiva para evaluar las competencias de los estudiantes independientemente de la modalidad de aprendizaje.

A nivel institucional, al situar cada asignatura dentro de un marco curricular sistematizado para la evaluación de competencias profesionales, se pueden garantizar fácilmente los estándares mínimos de calidad tanto en la enseñanza como en la evaluación. Este enfoque reduce la dependencia de la experiencia pedagógica de los instructores individuales en el diseño de estrategias de evaluación superiores o en la compensación de aquellos que pueden estar menos preparados para hacerlo.

Tal cambio tiene el potencial de impactar positivamente no solo en la calidad de las evaluaciones de competencias profesionales en cada asignatura, sino también en el rendimiento general de todos los estudiantes a lo largo del tiempo.

Actualizar los dispositivos de evaluación de las carreras también se volvería más sencillo, ya que los objetivos de competencia de cada asignatura y las estrategias más efectivas para su desarrollo y evaluación estarán claramente definidos. Esta claridad en expectativas y metodologías podría simplificar el proceso de evaluación, asegurando la consistencia y equidad en general, elevando en última instancia la experiencia educativa tanto para estudiantes como para profesores.

Sin embargo, su éxito depende de una gestión académica que logre una implementación cuidadosa, de una formación docente contínua y del compromiso de la Universidad con la adaptación y mejora de las estrategias de evaluación y su financiamiento. A medida que avanzamos, será vital para las instituciones educativas y los educadores abordar los desafíos identificados y explorar plenamente el potencial de estas prácticas de evaluación para transformar la educación en Ciencias Sociales y para medir el impacto de los graduados en la promoción efectiva del desarrollo socioeconómico y sociocultural de sus comunidades.

Impacto y transferencia

Al sintetizar los hallazgos, es evidente que, aunque hay desarrollos prometedores en el campo de la evaluación multimodal orientada a las competencias profesionales para carreras de Ciencias Sociales, persisten importantes desafíos. El equilibrio entre evaluaciones innovadoras centradas en el estudiante y la necesidad de métodos fiables y escalables es un área clave para futuras exploraciones. Como sugieren varios autores, la investigación y el desarrollo continuos en estrategias de evaluación efectivas serán cruciales para asegurar que la educación universitaria en Ciencias Sociales siga siendo relevante en la preparación de los estudiantes para que logren desarrollar en la Universidad las competencias profesionales del S. XXI. Las posibilidades de transferencia son altas si se trabaja con los avances tecnológicos de vanguardia y recursos financieros suficientes. El trabajo mancomunado de las

universidades en bloques regionales de países de occidente: UE, LATAM y AMENA -América del Norte y Australia-, podría ser clave para la mejora de la calidad de los sistemas educativos universitarios y el fortalecimiento de las democracias.

Referencias

Alexander, P.A. (2018). Information Management Versus Knowledge Building: Implications for Learning and Assessment in Higher Education. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Toepper, M., Pant, H., Lautenbach, C., Kuhn, C. (eds) Assessment of Learning Outcomes in Higher Education. Methodology of Educational Measurement and Assessment. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_3

Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. RELIEVE, 24(1), 1-21. URL: https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548

Alten, D. C. v., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: a meta-analysis. Educational Research Review, 28, 100281. URL: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003

Area Moreira, M. (2018). Towards the digital university: where are we and where are we going?. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(2), pp. 25 30. URL: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801

Ávila Rodríguez, R., Fosado Quiroz, R. E., Hernández Nava, N., & Martínez Ramírez, A. (2018). El portafolio virtual como una herramienta transversal de planeación y evaluación del aprendizaje autónomo para el desarrollo sustentable. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16), 194–215. URL: https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.338

Arroyo-Cañada, F.J. (2019). La evaluación por competencias en estudios empresariales. Journal of Management and Business Education, 2(1), 1–7. URL: https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0001

Bárcena Orbe, F. (1990). J. ELLIOT: "La investigación-acción en la educación" (Book Review) Revista Española de Pedagogía, 48(185), 181-. Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Bedolla Solano, J. J., Bedolla Solano, R. B. S., & Astudillo Hernández, C. (2019). Evaluación automatizada de las competencias ambientales adquiridas por estudiantes de nivel superior, caso: Instituto Tecnológico de Acapulco. Revista Pedagógica (Chapecó), 21(1), 623–642. URL: https://doi.org/10.22196/rp.v21i0.4716

Bezanilla, M. J., García Olalla, A. M., Paños Castro. E. et al. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. Tuning Journal for Higher Education, V. 6, N. 2. URL: http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174

Birjali, M., Beni-Hssane, A., & Erritali, M. (2018). A novel adaptive e-learning model based on big data by using competence-based knowledge and social learner activities. Applied Soft Computing, 69, 14-32. URL: https://doi.org/10.1016/j.asoc.2018.04.030

Birtwistle, T. and Wagenaar, R. (2020). Re-thinking an educational model suitable for 21st century needs. European Higher Education Area: Challenges for a New Decade, 465-482. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_29

Black, P. J., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education, 25(3). URL: https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Bohórquez Gómez-Millán, M. R., & Checa Esquiva, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. Red U, 17(2), 197. URL: https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 23(2). URL: https://doi.org/10.6018/reifop.413601

Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(2), 275-293. URL: http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.578

Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». EDMETIC, 9(1), 213-234. URL: https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462

Claudia Fuenzalida Valdebenito, Tatiana Cisternas León, Paula Alarcón Muñoz, Pamela Giscard Sánchez, & Jeniffer Romero Pérez. (2024). Estrategias de evaluación auténtica en contextos virtuales y presenciales de educación superior. Una experiencia en formación inicial docente. Docencia Universitaria, 18(1). URL: https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1811

Cordeiro Machado, M. F. R., & Terezinha Urbanetz, S. (2020). Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education. Revista Complutense de Educación, 31(3), 285–293. URL: https://doi.org/10.5209/rced.63169

Córdoba Peralta, A. L., & Lanuza Saavedra, E. M. (2023). La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de educación superior de Latinoamérica. Revista Científica de FAREM-Estelí: Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano, 11(44), 35–56. URL: https://doi.org/10.5377/farem.v11i44.15685

Crespí, P. y García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. Educación XX1, 24(1), 297-327. URL: http://doi.org/10.5944/educXX1.26846

Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2023). Diseño y evaluación de competencias genéricas básicas para la universidad y la empresa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25(25), 1–18. URL: https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e22.4600

Cubero-Ibáñez, J., y Ponce-González, N. (2020). Aprendiendo a través de Tareas de Evaluación Auténticas: Percepción de Estudiantes de Grado en Educación Infantil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 41-69. URL: https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.002

Dijkers, M. (2009). The Value of "Traditional" Reviews in the Era of Systematic Reviewing. American journal of physical medicine & rehabilitations, 88(5), 423-430.

Dirección de Educación Superior (2020). Los procesos de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje. Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno de Formosa. Gobierno de Argentina.

Ebel, R., Ahmed, S., Thornton, A., Watt, C., Dring, C., & Sames, A. (2019). Curriculum Assessment Practices That Incorporate Learning Outcomes in Higher Education: A Systematic Literature Review. NACTA Journal, 64, 238–254. URL: https://www.jstor.org/stable/27157798

Eizagirre Sagardia, A., Altuna Urdin, J., & Fernández Fernández, I. (2018). Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Elva, R. (2024). A Case Study to Observe How Students' Perception of the Possibility of Success Impacts Their Performance in Summative Exams. World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, Vol:18, No:2.

Eugenio Astigarraga Echeverría, Arantza Mongelos García, Xavier Carrera Farran (2021) Evaluación basada en los Resultados de Aprendizaje: Una Experiencia en la Universidad. España.

Fernández-Ferrer, M., & Forés i Miravalles, A. (2018). Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior: la perspectiva del profesorado universitario.

Gairín Sallán, J., & Ion, Georgeta. (2021). Prácticas educativas basadas en evidencias: reflexiones, estrategias y buenas prácticas.

García-Álvarez, J. (2019). Diseño y validación de una escala de competencias específicas para graduados en Pedagogía (ECEG-P). REOP. V. 30, n.3, pp. 84 – 101

Gema María Cedeño Palacios, Juan Carlos Morales Intriago, & Iván Gasendy Arteaga Pita. (2021). Desarrollo de competencias informacionales en la educación superior. ReHuSo : Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 6(Especial), 141–150. URL: https://doi.org/10.33936/rehuso.v6iEspecial.3794

González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. Evaluation and Program Planning, 103, 102396. URL: https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102396

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: student outcomes and measures. International Journal of Educational Research, 102, 101586. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Hálfdánarson, G., Isaacs K. and Salvaterra, C. eds. (2023). Transnational Comparative Assessments in European Higher Education. History. Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe. International Tuning Academy.

Hervás-Gómez, C., Perera Rodríguez, V. y Torres-Gordillo, J. (2021). Innovación evaluativa con sistemas de respuesta inteligente: Uso de Socrative en Educación Superior. En Hervás-Gómez, C., Vázquez-Cano, E., Fernández-Batanero, J. M. et al. (eds.). Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la Educación Superior (pp. 75-86). Octaedro. URL: https://doi.org/10.36006/16145-06

Holmes, A.G.D. (2019). Learning Outcomes: A good idea yet with problems and lost opportunities. Educational Process International Journal 8(3): 159-169. URL: https://doi.org/10.22521/edupij.2019.83.1

Holmes, A.G.D. (2019). Constructivist learning in university undergraduate programmes. Has constructivism been fully embraced? Is there clear evidence that constructivist principles have been applied to all aspects of contemporary university undergraduate study? Shanlax International Journal of Education. 8(1):7-15. URL: https://doi.org/10.34293/

Holmes, A.G.D., Tuin, M.P., & Turner, S.L. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE). Educational Process: international journal, 10(3): 39-52. URL: https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.103.3

Iñurrategi, N., Martinez, A., & Muela, A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario (caa) sobre la facilitación del desarrollo de la competencia aprender a aprender en el profesorado universitario. Anales De Psicología, 37(2), 298-310. URL: https://doi.org/10.6018/analesps.345151.

Jayadeva, S., Brooks, R., & Abrahams, J. (2021). The (stereo)typical student: how european higher education students feel they are viewed by relevant others. British Journal of Sociology of Education, 43(1), 1-21. URL: https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2007358

Khan, S., Ahmed, R. R., Streimikiene, D., Streimikis, J., & Jatoi, M. A. (2022). The Competency-based Training & Assessment, and Improvement of Technical Competencies and Changes in Pedagogical Behavior. E&M Economics and Management, 25(1), 96–112. URL: https://doi.org/10.15240/tul/001/2022-1-006

Levine, E. & Patrick, S. (2019). What is competency-based education? An updated definition. Vienna, VA: Aurora Institute.

Look, K. (2022). The Re-Emergence of Competency-Based Education: What It Might Look Like and Why It's Needed in Today's Classrooms. The Journal.

In, Q., Yin, Y., Tang, X., Hadad, R., y Zhai, X. (2020). Assessing learning in technology-rich maker activities: A systematic review of empirical research. Computers & Education, 157, 103944. URL: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103944

Ma. del Mar Benítez Hernández, Juan Francisco Rodríguez Testal, Macarena Torrado Herrera (2021) Eficacia de un Programa de Innovación Docente en el Rendimiento, la Adquisición de Competencias Específicas y la Autoevaluación del Alumnado 191-208

URL: https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.011

Marcano, B., Íñigo, V., y Sánchez Ramírez, J. M. (2020). Validación de rúbrica para evaluación de e-actividades diseñadas para el logro de competencias digitales docentes. Apuntes Universitarios, 10(2), 115-129. URL: https://doi.org/10.17162/au.v10i2.451

Massaguer Busqueta, Ll. y Tejada Fernández, J. (2021). Evaluación del ajuste entre las competencias académicas y las profesionales de los titulados del grado de Diseño Gráfico: hacia un dispositivo de diagnóstico. Educar, vol. 57/1 15-34

McCutcheon, K., O'Halloran, P., & Lohan, M. (2018). Online learning versus blended learning of clinical supervisee skills with pre-registration nursing students: a randomised controlled trial. International Journal of Nursing Studies, 82, 30-39. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.02.005

Medina-Díaz, M., y Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. Alteridad, 15(2), 270-283. URL: https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10.

Mejuto Hidalgo, I. (2018). La evaluación por competencias en la Escuela de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador. Universidad y Sociedad (Cienfuegos), 10(3), 175–179.

Meza-Salcedo, G., Rubio-Rodríguez, G. A., Mesa, L. X., & Blandón, A. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. Información Tecnológica, 31(5), 153–162. URL: https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D.G. (The PRISMA Group) (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLOS Medicine, 6(7), e1000097. URL: https://doi:10.1371/journal.pmed1000097

Meza-Salcedo, G., Rubio-Rodríguez, G. A., Mesa, L. X., & Blandón, A. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. Información Tecnológica, 31(5), 153–162. URL: https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153

Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V. M., y Romero-López, M. A. (2019). Niveles de desarrollo de la Competencia Digital Docente: una mirada a marcos recientes del ámbito internacional. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 5(2), 140-150. URL: https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5600

Paola Jazmín Tirado-Lara, & María del Pilar Roque-Hernández. (2022). Validación de la Escala Uso y Función de las TIC en Contextos Educativos para estudiantes de Educación Superior / Validation of the Use and Function of ICT in Educational Contexts Measurement Scale for students in Higher Education. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 21(1), 9–25. URL: https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.9

Pelletier K., Robert J., Muscanell N. et al. (2023) Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: EDUCAUSE.

Perusso, A. and Wagenaar, R. (2021). The state of work-based learning development in eu higher education: learnings from the wexhe project. Studies in Higher Education, 47(7), 1423-1439. URL: https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1904233

Pozdeeva, E.; Shipunova, O.; Popova, N.; Evseev, V.; Evseeva, et al. (2021). Assessment of Online Environment and Digital Footprint Functions. Higher Education Analytics. Educ. Sci.11, 256. URL: https://doi.org/10.3390/educsci11060256

Prieto García, J. R., Alarcón Rubio, D., Fernández Portero, C. B. (2018). Learning and assessment about competences in Social Sciences university students. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 6(1), 193-210.

Rasmussen, A. and Andreasen, K. E. (2023). To and from the university: employability discourses and narratives of phd graduates from the social sciences and humanities in denmark. Studies in Higher Education, 48(10), 1551-1562. URL: https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2253439

Rodríguez, M. E. and Noguera, I. (2018). A model for aligning assessment with competences and learning activities in online courses. The Internet and Higher Education, 38, 36-46. URL: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.005

Rolf, E., Knutsson, O. y Ramberg, R. (2019). An analysis of digital competence as expressed in design patterns for technology use in teaching. British Journal of Educational Technology. Vol 0 No 0. URL: https://doi:10.1111/bjet.12739

Ruiz-Morales, Y. A. (2020). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Educere.

Salcines Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez Mínguez, M. L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior.

Sangrá, A. (2020). Decálogo para la mejora de la docencia on-line. UOC.

Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mariño, J. P. (2018). International performance assessment of learning in higher education (ipal): research and development. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education, 193-214. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_10

Sillat, L.H.; Tammets, K.; Laanpere, M. (2021). Digital Competence Assessment Methods in Higher Education: A Systematic Literature Review. Educ. Sci.11, 402. URL: https://doi.org/10.3390/educsci11080402

Sistermans, I.N. (2020). Integrating competency-based education with a case-based or problem-based learning approach in online health sciences. Asia Pacific Education Review 21: 683-696. URL: https://doi.org/10.1007/s12564-020-09658-6

Snyder, H., (2019). Literature review as a research methodology: an overview and guidelines, Journal of Business Research, 104, 333-339 URL: https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Spiel, C. and Schober, B. (2018). Challenges for evaluation in higher education: entrance examinations and beyond: the sample case of medical education. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education, 59-71. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_4

Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2019). Appreciation of the Acquisition of Professional Skills in the Practicum through the Student Learning Contract: Degree of Pedagogy Case. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(2), 67-87. URL: https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004

Tejada Fernandez, J., & Navío Gámez, A. (2022). Utilidad del contrato de aprendizaje en el prácticum por competencias. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 26(3), 353–372. URL: https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21322

Toepper, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Braunheim, D. (2021). Mapping competency acquisition in higher education and its influences: a meta-study. Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE), (13), 37-61. URL: https://doi.org/10.15366/jospoe2021.13.002

Tumino, M. C., y Bournissen, J. M. (2020). Integration of ICT in the classroom and its impact on students: construction and validation of measurement scales. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (13), 62-73. URL: https://doi.org/10.46661/ijeri.4586

Wagenaar, R. (2018). What do we know – what should we know? measuring and comparing achievements of learning in european higher education: initiating the new calohee approach. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education, 169-189. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_9

Wagenaar, R. (2018). What do we know – what should we know? measuring and comparing achievements of learning in european higher education: initiating the new calohee approach. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education, 169-189. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7_9

Wagenaar, R. (2021). Evidencing competence in a challenging world. european higher education initiatives to define, measure and compare learning. International Journal of Chinese Education, 10(1), 221258682110069. URL: https://doi.org/10.1177/22125868211006928

Williams, P. (2018). Does competency-based education with blockchain signal a new mission for universities? Journal of higher education policy and management.

Yang, X. (2020). The Cultivation of Chinese Learners' English Writing Competency through Learning-oriented Assessment. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 10, No. 10, pp. 1227-1233 URL: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1010.06

Zakharoval, S., Yashin, N. and Sukhodoeva L. (2021). Assessment of the professional competencies formation in students in the course of implementing online digital learning technologies. SHS Web of Conferences 103, 02006. URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/202110302006

aidipe

Universitat de Barcelona

UAB Universitat Autònoma de Barcelona

Universitat de Girona

Universitat de Lleida

Universitat Rovira i Virgili